



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÔNICA PATRÍCIA DA SILVA SALES

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
ESTUDANTES**

RECIFE
2012

MÔNICA PATRÍCIA DA SILVA SALES

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof^a Dra. Laêda Bezerra Machado

**RECIFE
2012**

S163d Sales, Mônica Patrícia da Silva.
Docência no ensino superior nas representações sociais de
estudantes / Mônica Patrícia da Silva Sales. – Recife: O autor, 2012.
177f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Laêda Bezerra Machado.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.
Inclui bibliografia e Apêndices.

1. Professores universitários - Formação. 2. Ensino superior –
Brasil. 3. Estudantes de licenciaturas – UFPE. 4. Representações sociais.
5. UFPE – Pós-graduação. I. Machado, Laêda Bezerra. II. Título.

CDD 378.125 (22. ed.) UFPE (CE2012-55)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
ESTUDANTES**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dra. Laêda Bezerra Machado
1^a Examinadora/Presidente

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos
2º Examinador

Prof^a Dra. Maria Eliete Santiago
3^a Examinadora

Recife, 30 de março de 2012.

Dedico aos meus pais José Antônio e Maria dos Anjos, minhas irmãs Monique e Mayara, ao meu irmão Marcos, aos parentes e amigos com todo amor e carinho. Este trabalho é para cada um de vocês, mas especialmente para aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar e que só restou-lhes a dedicação à terra.

A Bruno, meu amor, presente de Deus, com quem dividi as alegrias de cada etapa vencida, as dúvidas, as angústias e as incertezas do processo.

Aos/as amigos/as pela colaboração, apoio, incentivo e dedicação a nossa amizade.

Aos estudantes dos cursos de licenciatura em Filosofia, História, Letras e Pedagogia, protagonistas desta pesquisa.

A professora Laêda que acreditou na pesquisa e empreendeu comigo este desafio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu coragem para enfrentar os desafios e as adversidades decorridas do processo.

A minha mãe, mulher guerreira, mulher de fibra, referência que me encoraja a alçar sempre novos voos.

A meu pai, que vibrou comigo a cada conquista, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando e incentivando a seguir em frente.

A Bruno por ter me ensinado a ser mais paciente e tolerante, por acreditar em mim compartilhando comigo meus propósitos e conquistas, e, por ser um companheiro dedicado e afetivo que faz tanto bem a minha vida.

A Tia Hilda, minha mãe de Caruaru, pela acolhida em sua casa e em sua vida de forma amorosa, dedicada e atenciosa.

A professora Laêda pela atenção, pelo cuidado, pela delicadeza nas orientações, por todo respeito e confiança depositada e por cultivar uma relação afetiva, para além das orientações.

A Neide Valones, um anjo que Deus enviou, pela amizade fiel, pelos ensinamentos diários, pelas oportunidades proporcionadas, pela escuta atenta, por me permitir fazer parte de sua vida, pelo acolhimento e pelos bons e felizes momentos compartilhados.

A Maria do Carmo, querida amiga, grata surpresa da especialização. Com quem aprendi a dar os primeiros passos em pesquisa e com quem compartilhei e compartilho muitos bons e alegres momentos.

A Delma por acreditar em mim, pela oportunidade de tê-la como amiga e por me permitir fazer parte da família FAFICA.

A Eliana, Ozana, Héliida, Wilson, Denner, Ezir, Edvalda pelas trocas de experiência, pelas aprendizagens construídas, pelas discussões realizadas e pela convivência agradável com pessoas tão especiais. Com vocês aprendi que a prática docente não é uma prática solitária, mas uma prática que pode e deve ser pensada em conjunto, no coletivo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial aos do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, pelas reflexões suscitadas e pelas contribuições ao trabalho.

Aos/as alunos/as da turma 28, especialmente os vinculados ao Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, pelas aprendizagens, pela troca de experiência e pela convivência afetiva.

A Djanice, Mariana, Ana Paula e Márcia pelas parcerias nos trabalhos acadêmicos e pela amizade construída e cultivada.

Ao grupo de pesquisa em Teoria das Representações Sociais, Ednéa, Márcia, Patrícia, Taynah, Rosimere, Suellen, Willyane, Michelle, Rosângela, Viviane, Idélia. Pelos ensinamentos e pelos abraços apertados e confortantes.

A Márcia, companheira de orientação, com quem aprendi o verdadeiro significado da palavra solidariedade. Mulher determinada que aprendeu a ver a vida pelos olhos de Deus.

A Renata, pela grata surpresa de tê-la conhecido e por ter compartilhado bons momentos de ricas aprendizagens.

A Aline, pelos momentos de convivência e pelas noites em que estudos e diálogos faziam com que perdêssemos a noção do tempo.

A Alisiana, amiga de todas as horas, companheira, paciente, pelas substituições de aula quando precisei me ausentar, mas principalmente pela amizade cultivada.

A Itiane, amiga querida, que me recebeu em sua família como se eu já pertencesse a ela, pela compreensão, pela torcida e pela amizade cultivada com muito carinho.

A Breno por me ajudar a superar os meus medos me acompanhando nas primeiras idas ao Recife, sempre paciente e companheiro.

A professora Eliete Santiago pelas discussões e aprendizados vividos durante a especialização e o mestrado, pelo incentivo, pela torcida e pelas conversas acolhedoras, pelo carinho, pelas pertinentes intervenções e sugestões durante os momentos de discussão do projeto na disciplina de Pesquisa II e durante a qualificação do trabalho. Meus sinceros agradecimentos, respeito e admiração.

Ao professor Junot, pela delicadeza, pela leitura atenciosa ao trabalho, pelas aprendizagens proporcionadas, pelas discussões suscitadas, pelas provocações realizadas durante a qualificação do trabalho e as sugestões de leitura que me ajudaram a enriquecer o trabalho. Minha gratidão.

A José Armando, pelos incentivos para o ingresso no mestrado e por toda ajuda na correção gramatical do anteprojeto, pela amizade, pela atenção, pela prestatividade e pelo carinho.

Ao professor Nélío, pelas leituras e correções gramaticais do texto, pela torcida, pelo incentivo e carinho.

Ao professor Irineu pela ajuda na organização do abstract.

Aos funcionários e professores da FAFICA pelo acolhimento e torcida.

A Fundação de Amparo, Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE) pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo compreender a docência no Ensino Superior nas representações sociais de estudantes dos cursos de licenciatura em História, Filosofia, Letras e Pedagogia. Partimos do pressuposto de que o cenário de transformações e expansão da Educação Superior interfere na construção de representações sociais e que essas representações construídas implicam no processo de profissionalização docente. O referencial teórico-metodológico adotado na investigação foi a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e sua posterior complementação proposta por Jean-Claude Abric. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa através da qual buscamos identificar o universo de sentidos e significados que os indivíduos atribuem ao fenômeno. O campo empírico da pesquisa foi uma instituição de Ensino Superior privada e confessional, localizada na cidade de Caruaru, Estado de Pernambuco. Participaram deste estudo 198 estudantes de cursos de licenciaturas. Utilizamos como procedimentos de coleta de dados a técnica de associação livre de palavras e a entrevista semiestruturada. Os dados da associação livre de palavras foram analisados com o auxílio do software EVOC e os dados da entrevista semiestruturada foram tratados através do suporte da Análise de Conteúdo de Bardin (2010). Os resultados da associação livre de palavras indicaram que as cognições centrais e seus respectivos sentidos configuram uma representação social de docência que incorre sobre aspectos de ordem profissional e socioafetivo que focalizam o ser docente como uma prática social comprometida com a aprendizagem dos estudantes e que demanda em uma constante busca de aprendizagens e formação para atuar de modo competente buscando a qualidade nesse nível de ensino. Esses elementos centrais se apresentam como funcionais e normativos, definindo um conjunto de finalidades e normas para o exercício docente no Ensino Superior. Os resultados das entrevistas dialogam e confirmam os achados das evocações livres. No entanto, novos elementos se agregam a essa representação e à sua estrutura, permitindo que representações individualizadas e contextualizadas sejam ancoradas aos elementos já existentes. A docência foi representada como profissão que requer conhecimentos e competências específicas, constituída como atividade que enseja responsabilidade e relevância social, sinalizando uma compreensão ampla de docência que rompe com as tendências mais tradicionais de ensino e de aprendizagem, predominantes na cultura universitária que associavam diretamente a docência à vocação. A pesquisa indicou a necessidade de novos estudos que busquem desvelar as representações sociais de docência em outros níveis de ensino, envolvendo estudantes e professores de instituições públicas e privadas para compreender como o fenômeno é representado por diferentes grupos e em contextos diversos, bem como pesquisas que envolvam a representação da docência no âmbito midiático.

Palavras-chave: Docência no Ensino Superior. Representações Sociais. Estudantes de licenciatura.

ABSTRACT

This research aimed to understand teaching in Higher Education in the social representations of students of undergraduate courses (B. Ed.) in History, Philosophy, Languages/Literature and Pedagogy. We assume that the scenario changes and expansion of Higher Education affects the construction of social representations and the constructed representations implied in the process of the teaching profession. The theoretical and methodological framework of reference adopted in the investigation was the Theory of Social Representations of Serge Moscovici and its subsequent complementation proposed by Jean-Claude Abric. This is a qualitative research through which we seek to identify the universe of meanings that individuals attribute to the phenomenon. The empirical field of research was a private and confessional institution of Higher Education, located in the city of Caruaru, State of Pernambuco. The study included 198 students in undergraduate courses (B. Ed.). We used as procedures of data collection, the technique of free association of words and semistructured interviews. Data from the free association of words were analyzed with the aid of software EVOC and semi-structured interview data were treated through the support of the Content Analysis of Bardin (2010). The results of the free association of words indicated that the central cognitions and their senses shape a social representation of teaching that incurs upon aspects of socio-emotional and professional association that focuses on the teaching being as a social practice committed to student learning and that demands a constant search for learning and training to act competently seeking quality education at this level. These core elements are presented as functional and normative, defining a set of goals and standards for the teaching practice in Higher Education. The results of the interview dialogue and confirm the findings of free evocations. However, new elements are added to this representation and its structure, allowing individualized and contextualized representations to be anchored to existing elements. The teaching practice was represented as a profession that requires specific knowledge and skills, constituted as a profession which entails responsibility and social relevance, signaling a broad understanding of teaching that breaks with the more traditional teaching and learning trends, prevailing in university culture that linked directly teaching to vocation. The survey indicated the need for new studies that seek to uncover the social representations of teaching in many different levels of education, involving students and teachers from public and private institutions to understand how the phenomenon is represented by different groups and in different contexts, as well as research involving the representation of teaching in the media scope.

Keywords: Teaching in Higher Education. Social Representations. Undergraduate students.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Faixa etária do grupo participante	90
TABELA 2 – Gênero do grupo participante.....	90
TABELA 3 – Número de participantes por curso.....	91
TABELA 4 – Número de participantes por período.....	91
TABELA 5 – Formação a nível médio do grupo participante.....	92
TABELA 6 – Atuação profissional do grupo participante	92

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASPROMA – Associação dos Protetores do Meio Ambiente
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPA – Centro de Educação Popular Assunção
CEPMMM – Centro de Educação Popular Maria Mãe da Misericórdia
COMVIVA – Centro de Educação Popular Comunidade Viva
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CSV – Centro de Serviço à Vida
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
EVOC – Software ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations
FACEPE – Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco
FAFICA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru
FUNASE – Fundação Nacional de Assistência Sócio-educativa
HRA – Hospital Regional do Agreste
IES – Instituições de Educação Superior
ICIA - Instituto do Câncer Infantil do Agreste
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MF – Média das Frequências
MOME – Média das Ordens Médias de Evocação
MOMI – Média das Ordens Médias de Importância
NUPESQ – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão
OME – Ordem Média de Evocação
OMI – Ordem Média de Importância
PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PJPS - Penitenciária Juiz Plácido de Souza
PNG – Plano Nacional de Graduação
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PROEDUC - Programa de Educação Comunitária

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPI – Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
 CAPÍTULO I - A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: QUESTÕES QUE NORTEIAM O DEBATE.....	22
1.1 A Docência no Ensino Superior: aspectos formativos e contextuais.....	26
1.1.1 Saberes, práticas e condições de trabalho no Ensino Superior.....	32
1.1.2 O desafio de formar professores: a docência em foco.....	37
1.2 Docência no Ensino Superior: o estado da pesquisa.....	40
1.2.1 Formação de professores	43
1.2.2 Saberes docentes: aprendizagem e mobilização.....	50
1.2.3 Processos de socialização profissional, práticas docentes e condições de trabalho.....	53
1.2.4 Alguns apontamentos das pesquisas.....	57
 CAPÍTULO II - A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	60
2.1. Representações Sociais: origem e conceito.....	60
2.2. A comunicação e a construção das representações sociais.....	65
2.3. A Teoria do Núcleo Central.....	69
2.4. A transversalidade da Teoria das Representações Sociais e sua relevância para o campo da educação.....	71
2.5. A Docência no Ensino Superior à luz da Teoria das Representações Sociais.....	75
 CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO.....	80
3.1 Campo Empírico.....	82
3.2 A escolha pelo grupo participante da pesquisa.....	84
3.3. Procedimento de coleta dos dados.....	86

3.4 Caracterização do grupo participante da pesquisa.....	89
3.5 O percurso no campo.....	93
3.6 Procedimento de organização e análise dos dados através do quadro de quatro casas com o auxílio do EVOC.....	96
3.7 Procedimento de organização e análise dos dados coletados através das entrevistas semiestruturadas.....	99

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....102

4.1 Análise e discussão dos resultados da associação livre de palavras.....	102
4.2 Análise e discussão dos resultados da entrevista.....	137
4.2.1 Sentidos atribuídos à docência no Ensino Superior.....	139
4.2.2 Competências docentes para o exercício no Ensino Superior.....	146

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....159

REFERÊNCIAS163

APÊNDICES.....175

APÊNDICE A: Instrumento de caracterização do grupo participante.....	175
APÊNDICE B: Técnica de Associação Livre de Palavras.....	176
APÊNDICE C: Roteiro da entrevista.....	177

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muitos foram os acontecimentos que marcaram o Ensino Superior no país, ensejados pela Reforma Universitária, tais como: a crescente expansão da oferta, o aumento da demanda por profissionais para atuar nesse nível de ensino, a interiorização das universidades públicas, a criação do Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES, além das mudanças no trabalho docente com a exigência por produtividade acadêmica e a consequente precarização do trabalho docente.

Conforme apontam Zabalza (2004) e Masetto (1998, 2003), as mudanças no cenário universitário ocasionaram também, importantes transformações na docência, na qual a tradicional missão do docente como transmissor de conhecimentos ficou relegada a segundo plano, dando espaço ao seu papel como facilitador da aprendizagem de seus alunos. Diante deste cenário de mudanças, emerge a necessidade de pesquisas que busquem compreender as implicações dessas mudanças para a prática pedagógica e docente nas Instituições de Educação Superior.

Nesse contexto, situa-se nossa pesquisa, que compondo o Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica tem por objetivo compreender as representações sociais que estudantes das licenciaturas constroem da docência no Ensino Superior. Para tanto, desdobramos este objetivo em intenções específicas: identificar que representações sociais os alunos constroem da docência no Ensino Superior; analisar questões significativas levantadas por eles em relação ao exercício docente nesse nível de ensino, e, analisar se o núcleo central da representação social dos estudantes sofre modificações em relação ao pertencimento do grupo quanto ao estágio formativo, o curso, o gênero ou a atuação profissional. Acreditamos que o cenário de mudanças antes mencionado pode estar abalando as representações sociais de docência.

Admitimos que pesquisas fundamentadas na Teoria das Representações Sociais possam contribuir para a formação dos professores, para a ampliação desse campo em expansão, colaborando para a compreensão do fenômeno, uma vez que reconhecem a importância do saber do senso comum, fruto das comunicações entre os grupos e das experiências pessoais, elemento este, defendido pela Teoria das Representações Sociais.

Abrie (1994a, p. 13) define a representação social como “o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica”. Entendemos que as representações são uma construção cognitiva e social que correspondem a uma forma de compreender e comunicar aquilo que se pensa e que se sabe sobre determinado objeto.

Por sua vez, o campo da educação aparece como um campo privilegiado para revelar como as representações sociais são construídas ou transformadas no interior dos grupos sociais, além de contribuir para o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto representado (GILLY, 2001).

Nossos pressupostos indicam que as representações sociais construídas pelo grupo de estudantes implica no processo de profissionalização e na prática docente destes enquanto futuros professores, pois segundo Abric (2001) a representação é um guia para a ação. Ademais, admitimos que a formação profissional contribui para a construção de imagens sobre a função social da docência, pois segundo Almeida (2005, p. 197) “(...) a prática pedagógica é, de fato, uma atividade que produz, constrói, reforça ou transforma as representações que os indivíduos têm de si, dos outros e do mundo em que vivem”. Deste modo, compreendemos que a formação e as práticas pedagógicas e docentes no Ensino Superior podem exercer uma influência na construção/reconstrução de representações sociais de si, ou seja, deles próprios, de suas identidades e dos outros, implicando nas suas relações com os docentes e na sua atuação profissional futura.

Recorremos também a Freire (1996, p. 90) quando diz: “é interessante observar que a minha experiência como discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela”. Com essa afirmação, compreendemos que a questão da docência no Ensino Superior ultrapassa os processos da sala de aula, pondo em discussão as funções sociais do ensino e o processo de construção de sua identidade profissional.

Reconhecemos que investigar concepções, representações e práticas contribui para superação da desvalorização profissional e da concepção de professor como técnico eficiente. Para este argumento encontramos respaldo teórico em Sacristán, (1991, p. 74) que tece as seguintes considerações:

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos e práticas preexistentes.

Estas considerações nos encaminham a refletir que o exercício docente requer a aquisição e mobilização de diferentes saberes que vão se construindo em contextos

pedagógicos e formativos, o que significa dizer que a docência é complexa, comportando uma dimensão técnica, pessoal, profissional, social e afetiva. Assim, acreditamos que os estudantes em processo de formação profissional utilizam os seus conhecimentos e as suas experiências como alunos e/ou docentes para desenvolver-se profissionalmente. Ademais reconhecer que a docência requer competências específicas acompanhada de uma formação sólida, contribui para o processo de profissionalização do ensino.

Entendemos que o interesse pela pesquisa surge através de práticas sociais vividas e experienciadas pelos indivíduos sociais que os motiva e mobiliza, como é o nosso caso. Nesse contexto, diferentes práticas e experiências nos levaram a despertar o interesse pelo estudo sobre a docência, as quais descreveremos brevemente a seguir.

Nossa primeira inserção no mercado de trabalho realizou-se em uma instituição de Ensino Superior, na qual exercemos o cargo de auxiliar administrativo de coordenação de curso. Na oportunidade, trabalhamos junto à coordenadora pedagógica na organização dos dados da avaliação institucional interna, onde tivemos os primeiros contatos com as perspectivas discentes sobre a instituição e seus docentes. Durante aproximadamente três anos e meio trabalhamos nesta instituição no contato diário com docentes e discentes. Concomitantemente realizávamos nossa formação em Pedagogia. Esse momento foi decisivo para que nos interessássemos pela temática.

Depois desta experiência, tivemos a oportunidade de atuar em duas instituições de Educação Básica na função de coordenadora pedagógica, momento em que adquirimos muita aprendizagem. Essas duas primeiras experiências nos oportunizaram contato com estudantes do Ensino Superior e da Educação Básica que faziam muitas queixas em relação às práticas docentes, aos processos de avaliação da aprendizagem, as relações hierárquicas e autoritárias vividas no contexto da aula, além de questões referentes às posturas ético-profissionais.

Essas vivências nos provocaram, inquietando-nos a buscar conhecimentos em um curso de especialização, no qual realizamos um estudo teórico sobre os saberes necessários à docência, saberes estes que constituem a epistemologia do professor. Esta pesquisa reforçou que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e temporais, oriundos de fontes diversas e que o professor em sua prática mobiliza diferentes saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Conforme Tardif (2002) os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas provenientes de reflexões racionais e

normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. Diante desses achados, emergiram novas questões a serem investigadas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, a saber: Que representações sociais os estudantes constroem da docência no Ensino Superior? Como se constroem essas representações?

Por último, a nossa recente inserção profissional no magistério superior, contribuiu substancialmente para que confirmássemos o interesse e a pertinência de pesquisar a docência no Ensino Superior e tem nos mobilizado diariamente a refletir sobre nossa própria atuação profissional.

Admitimos que este estudo pode contribuir com a formação de professores enquanto política pública de impacto social, uma vez que com a interiorização das universidades públicas cresce a demanda socioprofissional por professores qualificados para atuar neste nível de ensino.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2008) consideram que investigar concepções e práticas pedagógicas dos professores contribui para superação da desvalorização profissional e da concepção de professor como técnico eficiente. Essas teóricas investem na ideia de repensar a formação inicial e contínua dos professores a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes como ponto de partida e de chegada para o encontro dos caminhos que levam à construção da identidade profissional.

Além dessas contribuições, destacamos a ruptura de estereótipos que consideram que a docência no Ensino Superior não requer formação pedagógica, bastando ter domínio de conteúdo, ser bom pesquisador ou se destacar profissionalmente em sua área para ser reconhecido como profissional qualificado para atuar na docência.

Focalizar a docência no Ensino Superior nas representações sociais de seus estudantes, e o que dela demanda, traz para o campo da educação reflexões sobre dificuldades e possibilidades do processo de ensino e de aprendizagem, apontando a mediação da prática docente como diferencial para a aprendizagem dos discentes e trazendo à tona discussões sobre a identidade profissional. E investigar a especificidade do exercício docente de professores em cursos de licenciaturas tem sua relevância porque precisamos saber mais a respeito do professor formador e depois porque este profissional é responsável pela formação dos futuros professores, contribuindo para a construção de suas imagens e representações sobre o magistério.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais nos orienta teórico-metodologicamente na compreensão do nosso objeto, pois segundo Moscovici (2009) as Representações Sociais têm o seu caráter revelado em momentos de crise e insurreição quando um grupo ou suas imagens estão passando por mudanças. Com base na literatura, pressupomos que a profissão docente vive momentos de transição entre velhos e novos paradigmas e o profissional que atua no nível superior de ensino, além de transitar entre os paradigmas, também o faz em relação à sua identificação que é feita prioritariamente com base em sua formação e não em sua atuação profissional (CUNHA, 2005; BEHRENS, 1998; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008; ZABALZA, 2004).

Segundo Zabalza (2004, p.114)

Uma lacuna tradicional em sua bagagem profissional foi justamente a dimensão formativa. Muitas vezes, sua identidade é moldada, e os professores veem a si mesmos mais como pesquisadores (no campo científico) ou como profissionais (no campo aplicado: médico, advogado, economista, etc.) do que como professor de fato e, menos ainda, do que como formador.

Diante desta afirmação, compreendemos que a identidade docente é construída socialmente em um dado contexto histórico e constituída por representações individuais e coletivas, mediante um processo de complementaridade entre a dimensão pessoal e profissional de cada docente. Esta identidade também não é um dado imutável, mas algo que se modifica, conforme a significação social da profissão e é, sobretudo, um processo que vai se constituindo ao longo da carreira profissional, como resposta aos conflitos entre teoria e prática vivenciados cotidianamente pelos professores. Logo, a identidade é dinâmica, é processo, envolve determinantes de ordem pessoal e social assim como a representação social.

No que tange ao campo de pesquisa, elegemos uma instituição de ensino superior privada e confessional, localizada na cidade de Caruaru, no Estado de Pernambuco, pela sua consolidação e por sua atuação diferenciada na região. Participaram da pesquisa 198 estudantes dos cursos de Licenciatura em Filosofia, História, Letras e Pedagogia.

Como procedimentos de coleta e análise de dados, adotamos a técnica de associação livre de palavras, cujos dados foram analisados com o auxílio do software

EVOC, apoiados na Teoria do Núcleo Central e a entrevista semiestruturada, cujos dados foram analisados a partir da análise de conteúdo temática, fundamentada em Bardin (2010). O emprego dos dois instrumentos foi fundamental para a compreensão do conteúdo representacional da docência e de suas estruturas internas.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos nossa primeira categoria teórica, a docência no Ensino Superior, neste capítulo, discutimos a docência como profissão que requer saberes e conhecimentos específicos para o exercício profissional, problematizando a historicidade da profissão docente e do ensino e a especificidade do exercício profissional no Ensino Superior. Discutimos ainda sobre os elementos da formação de professores e aprendizagens da docência, bem como os desafios do professor formador que atua em cursos de licenciaturas. Por último, apresentamos um breve levantamento do estado da pesquisa sobre a docência no Ensino Superior, a fim de conhecer as produções na área, seus enfoques e resultados.

No segundo capítulo situamos o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, enquanto fundamento para a análise de práticas sociais, abordando a origem e o conceito de Representações Sociais, suas finalidades, estruturas e processos. Destacamos a importância da comunicação para a construção das representações, seu caráter transversal, vital e complexo da teoria, assim como os desdobramentos teóricos que buscam sua difusão e aprofundamento. Discutimos também sobre a relevância da teoria para o campo da educação e da pesquisa acerca da Docência no Ensino Superior.

No terceiro capítulo descrevemos as nossas escolhas, o percurso metodológico que trilhamos para coleta e análise dos dados, o tipo de abordagem, a caracterização do campo empírico da pesquisa e dos participantes, os procedimentos e instrumentos para coleta e análise dos dados.

O último capítulo contempla as análises e discussões dos resultados à luz da Teoria do Núcleo Central das representações sociais e com o auxílio da Análise de Conteúdo. Por fim, apresentamos as considerações finais em torno dos achados da pesquisa, que indicam uma representação social de docência como atividade profissional especializada que demanda conhecimentos e competências que não se limitam a transmissão de conteúdos, mas compreende uma atividade de relações e interações que possibilitam a construção conjunta do conhecimento. Reconhecemos

que, a docência no Ensino Superior, como fenômeno complexo, suscita a possibilidade de novos enfoques.

CAPÍTULO I – A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: QUESTÕES QUE NORTEIAM O DEBATE

A docência pode ser estudada por diferentes abordagens que destacam a formação inicial ou continuada dos professores, a prática pedagógica, a didática, o processo de ensino e aprendizagem, as políticas públicas, as condições de trabalho, os saberes necessários à docência, a ambiência docente, a profissionalização do professor, dentre outras. Essa multiplicidade de abordagens nos permite afirmar que este é um campo fértil e em constante expansão. Mas, neste trabalho interessa-nos compreender as representações sociais de docência no Ensino Superior, construídas pelos estudantes das licenciaturas, por entendermos que estas representações revelam as definições e os sentidos atribuídos à docência, bem como os valores culturais, históricos e normativos que, ancorados a essas representações, orientam a ação dos indivíduos em relação ao objeto.

Consideramos que para compreender a docência é importante que comecemos pela etimologia da palavra. O termo docência segundo o dicionário Houaiss (2004, p. 1068), vem do latim *Docere* (ato de ser docente) que tem como sentido ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Nesse sentido, a docência enquanto exercício docente, envolve diferentes perspectivas que vão para além do ato de ensinar como função primeira. A docência no Ensino Superior pode ser compreendida como ensino, pesquisa e extensão. Contudo, na literatura da área podemos encontrar outros elementos que se agregam a esta definição.

Para Zabalza (2004) a docência assume três funções: o ensino (ou docência), a pesquisa e a administração. Além de atualmente agregar novas funções como o *business* (busca de financiamento, convênios com empresas e instituições, etc.) e as relações institucionais (estabelecimento de relações com outras universidades, empresas, etc.). Para o autor, a docência é a mais importante das funções, pois concentra a tarefa formativa da universidade. Já para Veiga (2009) a docência é simultaneamente ensino, pesquisa, administração e orientação acadêmica. Para nós, ser docente é estar em relação com o outro ensinando e aprendendo. Entendemos a docência como multifacetada assumindo diferentes funções como o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. E que as funções docentes assim como as representações sociais são dinâmicas, situadas em um contexto histórico, político e social.

Conforme estabelece a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em seu art. 13º, ser docente implica uma série de outras funções, a saber:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Mais do que transmitir conhecimentos os professores têm o desafio de mediar a aprendizagem dos alunos, participando de todas as atividades de planejamento e de organização do trabalho pedagógico que favoreçam os processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, como podemos observar as funções acima mencionadas contemplam mais especificamente a docência na Educação Básica, pois não fazem menção ao ensino, a pesquisa, a extensão e a administração como estabelecia a Lei n. 5.540/68 (Lei de Reforma do Ensino Superior) revogada em dezembro de 1996 pela LDBEN.

Segundo Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005), a profissão docente se configura como uma das mais antigas ocupações datada do final do século XVII, quando a formação docente foi institucionalizada na Europa. Na época alguns estudiosos como Lutero, Erasmo e Comênio defendiam uma formação especializada que delineasse um perfil de educador que pudesse levar ensinamentos aos jovens. Sendo a primeira experiência de formação de professores de responsabilidade de Charles Démia (1632 – 1689), um abade francês. Já no final do século XVII, Jean Baptiste de La Salle (1651 – 1719), também francês, funda a congregação dos Lassalistas, que institui em 1688 uma escola de formação de professores. Em 1774, J. Lakanal (1762 – 1846) propõe o estabelecimento de escolas normais na França.

Em 1968 a tendência a massificação da Educação Superior já vigente em outros países, chega ao Brasil provocando a expansão e o aumento indiscriminado de instituições e matrículas, sem com isso assegurar a redemocratização do acesso com garantia de permanência e qualidade. A expansão da Educação Superior em nosso país desde então é constante, especialmente no que se refere ao setor privado que possui o

maior número de instituições, correspondendo a 89,4% do número total de IES, segundo dados do Censo 2009.

A década de 1980 suscita reflexões sobre a Educação Superior, provocando o surgimento de pesquisas que se debruçam na análise desse campo. Conforme Zainko (2008), a Educação Superior torna-se tema emergente na década de 1980, período em que o Brasil se encaminha para a redemocratização e superação do modelo militar até então vigente no país. É nesse momento que a avaliação da Educação Superior ganha destaque e dá origem ao Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) que concebia a avaliação como instrumento de políticas capaz de promover a superação da crise que atravessava a universidade. A instituição desse programa é importante para o acompanhamento da qualidade do ensino.

Outro aspecto a ser tratado em relação à profissão docente, diz respeito à valorização dos profissionais da educação. Verificamos na legislação do país que a Constituição Brasileira de 1988, em seu Art. 206, parágrafo V, já mencionava como princípio constitucional a “valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”, resultado de uma tentativa de reconhecimento do professor como categoria profissional especializada. Mas poucos foram os avanços alcançados no sentido de valorização da categoria docente. A esse respeito Nóvoa (1991, p. 27) entende que “o estatuto social e econômico é a chave para o estudo dos professores e da sua profissão”. Reconhecemos que o nível de ensino no qual o docente atua implica em seu estatuto social e econômico, como é o caso da docência no Ensino Superior, que possui certo prestígio social quando comparada à docência na Educação Básica.

A questão da formação docente é outro aspecto a ser considerado, tendo em vista que esta preocupação é secular. No que se refere especificamente a formação para o exercício no Ensino Superior, a Lei nº 5.540/68, no art. 36, apontava a necessidade de programas de aperfeiçoamento de pessoal docente a serem estabelecidos pelas universidades, dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida através da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas. Contudo, estas iniciativas de formação não garantiram a docência o estatuto de profissão. Isso ocorre segundo Nóvoa (1991, p. 12), porque “inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma

ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens”. Portanto, a gênese da profissão docente tem lugar no seio de congregações religiosas, através do trabalho de ensino desenvolvido pela Igreja e posteriormente realizado por leigos, o que provocou um entendimento de docência articulado à vocação e ao sacerdócio. Contudo, a visão sacerdotal de docência vem aos poucos dando espaço para uma visão profissional.

Para Tardif e Lessard (2009, p.17), a falta de um estatuto de profissão para a docência deve-se ao fato de que

Fundamentalmente o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho.

Diferente de outras áreas que trabalham com matéria-prima a educação tem como sujeito de trabalho o ser humano, que na relação se constrói, se modifica e se transforma. Por sua vez, esta relação não é uma relação passiva, mas essencialmente ativa, onde ambos, professor e aluno são sujeitos do processo, pois conforme Freire (1996) “não há docência sem discência”.

A supervalorização das atividades produtivas em detrimento das atividades intelectuais vem sendo modificada pela sociedade, pois os agentes sociais, ou seja, os trabalhadores que lidam com seres humanos constituem hoje uma das principais peças da economia das sociedades modernas e são em grande número, além de representarem a principal carga econômica para o Estado (TARDIF; LESSARD, 2009). Diante da atual conjuntura da sociedade, percebemos avanços em reconhecer a especificidade epistemológica da profissão docente e seu relevante papel social.

Nessa perspectiva, reconhecemos o importante papel dos movimentos sociais da categoria profissional que colaboraram para estimular a realização de estudos sobre a docência, o que tem contribuído para ampliação dos nossos conhecimentos sobre as particularidades que revestem relações históricas, teórico-metodológicas, sócio-culturais, políticas e subjetivas desta profissão, ratificando a importância de seu reconhecimento profissional e social.

Mesmo diante desses avanços, reconhecemos que o campo da profissionalização docente merece ser explorado e que demanda muitas conquistas para sua legitimação. Segundo Batista Neto (2006) a valorização do magistério e a visão do docente como profissional do ensino depende do enfrentamento de alguns desafios, a saber: o desenvolvimento de políticas de financiamento, a implantação do piso nacional de salário dos professores, melhoria nas condições gerais de trabalho, políticas de formação inicial e continuada, reforma curricular dos cursos de formação, fiscalização e controle social do acesso ao magistério e um código de ética profissional.

Corroborando com as reflexões do autor, entendemos que a superação desses desafios contribui para o processo de profissionalização docente que, desta forma, compreende o envolvimento da categoria docente na busca pela valorização da profissão, através de condições de acesso, formação e carreira no magistério. Nestes termos, a profissionalização é um processo de luta e conquista que envolve interesses do entorno dos profissionais, mas, sobretudo, abrange os interesses sociais mais amplos, uma vez que a profissão docente é uma prática social (SANTIAGO, 2006).

Para nós a necessidade de discutir e de fortalecer os processos de profissionalização indica que ainda há fragilidades nas ações de valorização da categoria que precisam ser superadas, partindo do próprio movimento docente, uma vez que as políticas públicas nem sempre priorizam esta valorização, e ainda, quando priorizam, muitas vezes são distorcidas pelo poder executivo e também pelas gestões das instituições.

Neste trabalho, buscamos discutir e aprofundar o olhar sobre o contexto da profissão docente no Ensino Superior, categoria que tentaremos explorar neste capítulo.

1.1. A Docência no Ensino Superior: aspectos formativos e contextuais

A docência no Ensino Superior reflete um campo de contradições e conflitos no que se refere à formação e qualificação profissional, porque diferentemente dos outros níveis de ensino, no Ensino Superior não há uma exigência explícita por formação pedagógica. Recorremos a Cordeiro (2007, p. 120) que afirma:

As precárias condições de formação pedagógica desses professores são legitimadas na forma de acesso do professor à universidade, na qual a valorização do saber notório se sobrepõe ao saber pedagógico. Essa realidade agrava-se em razão das condições de trabalho do professor em meio ao processo de precarização do trabalho dos profissionais de educação, de modo geral, e particularmente, dos professores universitários, no contexto da crise da universidade.

Diante desta afirmação, observamos que, apesar da realização de concurso público de provas e títulos nas universidades, a valorização do saber notório ainda se sobrepõe ao saber pedagógico, mesmo porque muitos professores buscam a formação específica na área, sendo poucos os que procuram uma formação pedagógica, e, por sua vez, os cursos de pós-graduação responsáveis pela formação dos professores nem sempre oferecem subsídios para a formação do docente.

Cunha (2010, p. 30) considera que “a pouca valorização do conhecimento pedagógico na formação do professor universitário contradiz o discurso acadêmico que defende essa formação específica para os outros níveis de ensino”. Diante disso, entendemos que a formação pedagógica é uma demanda necessária a atuação docente em todos os níveis de ensino e que negar a importância dessa dimensão é contradizer o próprio discurso. Além de que, compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior é fundamental para o desenvolvimento da prática educativa.

Na legislação, poucos são os instrumentos que versam sobre a formação destes profissionais, sendo mais comum, iniciativas pessoais de formação continuada e de qualificação profissional, buscadas através de cursos de Mestrado e Doutorado e de participação em eventos científicos da área. As políticas públicas de formação e qualificação profissional ou iniciativas institucionais são ainda incipientes para a formação do professor do Ensino Superior.

No Brasil, a LDBEN 9394/96 em seu art. 65º estabelece que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Como podemos perceber não há uma exigência legal para a prática de ensino nos cursos que formam professores para o Ensino Superior, provocando uma supervalorização da pesquisa em detrimento da formação do docente. Neste contexto, forma-se o pesquisador e não o professor.

Essa mesma lei ainda estabelece em seu art. 66º que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. No entanto, há certo consenso entre os profissionais, de que a docência no Ensino Superior não requer formação específica (MASETTO, 1998). Um exemplo disso encontramos, no parágrafo único deste mesmo artigo que considera que “o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”. A não exigência de formação pedagógica acaba por levar profissionais de diversas áreas a migrar para as instituições de Ensino Superior, tornando-se professores sem essa formação.

No que tange aos cursos de Mestrado e Doutorado, estes oferecem em seus programas disciplinas como Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior que, conforme aponta a literatura que discute formação, essas disciplinas nem sempre compõem o quadro de disciplinas obrigatórias, além de não suprir a necessidade de formação pedagógica demandada.

Na tentativa de suprir a formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, através do Ofício Circular Nº 028/99/PR/CAPES, tornou obrigatório o estágio de docência na graduação como parte das atividades dos bolsistas de Mestrado e Doutorado sob sua tutela. O estágio de docência é uma atividade facultada aos estudantes da Pós-Graduação *stricto sensu*, realizado mediante desempenho de atividades docentes no Ensino Superior. Todavia, trata-se de uma iniciativa que não atende a totalidade de pós-graduandos no país, assim como, não se constitui como atividade capaz de suprir a ausência da formação pedagógica destes profissionais. Contudo, consideramos que o estágio é uma possibilidade importante de reflexão e formação.

Desta forma, a formação pedagógica do docente que atua no Ensino Superior se apóia em suas experiências práticas quando de sua atuação profissional, na troca com os pares e em sua experiência como aluno, nas suas memórias dos bons professores.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2008, p. 37)

Na maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas,

predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem.

Para as autoras, o suposto despreparo pedagógico aliado a falta de familiaridade com o processo de ensino e de aprendizagem tem implicações na prática dos professores universitários, prática esta marcada por um caráter instrumental com ênfase no que ensinar e não no como e no por que ensinar.

Entretanto, a demanda por profissionais para atuar neste campo continua crescente, considerando a expansão do Ensino Superior no país. A cada ano acompanhamos o crescimento no número de matrículas, a expansão de cursos de graduação, especialmente na modalidade de educação a distância. Além do crescimento de cursos tecnológicos e o surgimento de um novo perfil de professor e de aluno. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2009 o número de instituições públicas cresceu 3,8% de 2008 para 2009, enquanto o número de instituições privadas cresceu 2,6%. Apesar de ambas apresentarem a mesma tendência de crescimento, as instituições privadas continuam predominantes na Educação Superior, com 89,4% do número total de IES. O censo 2009 também registrou um total de 307.815 docentes no país e um perfil que contradiz a história do magistério, com o predomínio de professores do gênero masculino.

Os dados do Censo 2009 também delinearam o perfil dos professores que atuam nas IES públicas, constatando que são homens de 44 anos, brasileiros, doutores e com atuação em tempo integral, e nas IES privadas, a maioria dos professores são também homens de 34 anos, brasileiros, mestres e horistas (CENSO 2009¹). Como podemos perceber o cenário da atualidade, sugere mudanças em relação ao perfil dos professores com um predomínio da figura masculina e com formação cada vez mais especializada.

Para Leite et. al. (1998, p. 40)

(...) os tempos mudaram, e a qualificação docente precisa ser cada vez mais abrangente: o docente não precisa apenas de “didática” e “metodologia”, ele precisa de uma formação que o construa como intelectual público. Na dialética do local/global, a universidade se torna pós-moderna e o seu docente/intelectual/público se qualifica, qualificando sua instituição, por meio de processos constantes de aprendizagem em formação continuada.

¹ MEC/Inep: Censo da Educação Superior, 2009. Brasília: <http://www.inep.gov.br>.

Para a autora a atividade docente constitui-se como complexa e pública. Ela é uma atividade técnica porque requer dos sujeitos o desenvolvimento de habilidades específicas para a gestão da sala de aula e do ensino, é também atividade prática, uma prática social transformadora ou conservadora, e, é atividade teórica, pois requer a aquisição de conhecimentos que irão compor o reservatório de saberes que fundamentam a ação docente.

Nesse contexto de formação e qualificação emerge a importância da formação pedagógica dos docentes, como possibilidade de promoção de um ensino de melhor qualidade. Entendemos que a formação pedagógica não é a solução para os problemas de qualidade enfrentados no Ensino Superior, porém se constitui como uma possibilidade de reflexão, estudo e problematização acerca do exercício docente.

Diante do exposto, compreendemos que a docência não pode ser reduzida a dimensão técnica, pois desta forma estaríamos negando a necessidade de uma formação que possibilite ao docente qualificar-se e compreender os processos que envolvem o ato de ensinar. Sobretudo, quando este docente atua no Ensino Superior, nível de ensino para o qual não há uma exigência rigorosa de formação, nem um controle da atuação profissional destes docentes. Também não podemos reduzi-la ao aspecto teórico, restrito à transmissão de conhecimentos. Mas compreendê-la como atividade complexa e multidimensional que requer saberes específicos.

Conforme revela a pesquisa de Cunha, Brito e Cicillini (2006) os professores universitários estão conscientes do seu despreparo para atuar na docência, porém apesar de reconhecerem essa condição não tentam superá-la, continuando a reproduzir práticas consideradas consagradas.

Na literatura da área autores como Bazzo (2005), Bastos (2007), Rivas e Conte (2008), Cunha, Brito e Cicillini (2006), Ximenes (2006), Bordas (2005), Bizarro (2005), Nascimento (1998), Veiga (2006), dentre outros, apontam para a necessidade dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* no país investirem em uma formação que objetive o desenvolvimento da docência e da pesquisa, entendendo que os cursos de graduação (bacharelados) não oferecem uma formação didático-pedagógica e os poucos que oferecem não contemplam este nível de ensino, como é o caso das licenciaturas. Esta não é tarefa fácil, pois conforme aponta o estudo de Bordas (2005) a qualificação para a

docência interessa pouco, pois predomina a cultura que despreza a dimensão pedagógica no Ensino Superior.

As discussões teóricas sobre a profissão docente integram uma literatura emergente no campo. Contudo, as discussões que tem como foco a docência no Ensino Superior é processo em construção, sobretudo, quando se refere a uma abordagem que enfatize a construção social, pessoal e profissional da docência, sua complexidade e não linearidade.

Todavia, sob este tipo de abordagem destacamos as reflexões de Pimenta e Anastasiou (2008) que enfatizam a formação específica do professor, a construção de sua identidade profissional e a qualidade e finalidade do ensino, teorizadas pelo campo da Didática que investiga os fenômenos do processo de ensino, sem restringi-lo a aplicações práticas, mas compreendendo sua complexidade, multidimensionalidade e dialogicidade.

Destacamos também as discussões de Masetto (1998, 2003), para quem a docência no Ensino Superior exige o desenvolvimento de certas competências pedagógicas, a saber: competência em uma determinada área de conhecimento na qual o professor precisa se especializar; domínio na área pedagógica para que o professor possa compreender o processo de ensino-aprendizagem, gerir o currículo, relacionar-se bem com os alunos e dominar as tecnologias educacionais; exercer a sua dimensão política, como cidadão político comprometido com o seu tempo. Para este autor, a docência é uma profissão que requer o domínio de saberes e competências específicas que demanda aprendizagem e formação.

Contrapondo-se ao discurso da competência, Pimenta e Anastasiou (2008) afirmam que assumindo este discurso “podemos estar anunciando um novo (neo) tecnicismo, entendido como aperfeiçoamento do positivismo (controle e avaliação), e, portanto, do capitalismo”. Trata-se de uma concepção que entende a competência como restritiva à dimensão técnica do ensino.

Sobre o discurso das competências De Sordi e Silva (2010, p. 93) afirmam que “há tempos, um discurso não mobilizava tanto a comunidade universitária. Contra ou a favor, todos se arriscam a ardorosamente defender seus pontos de vista.” Entendemos que estamos diante de um termo sujeito a diferentes interpretações e contextos históricos e sociais. Contudo, consideramos que a docência é um processo que exige competências e exigências intelectuais que ultrapassam o mero domínio dos conteúdos

científicos da especialidade. Baseando o profissionalismo no alto nível de conhecimento da disciplina, nas habilidades comunicativas do professor, no envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes e no interesse e preocupação com cada um deles (ZABALZA, 2004).

Nos últimos anos tem sido relevante a contribuição de Cunha (1989, 2005, 2007, 2010) que tem dedicado suas pesquisas à compreensão dos saberes e reflexão das práticas protagonizadas pelos professores do Ensino Superior, através da análise das trajetórias e lugares da formação docente, frente ao cenário de transição de paradigmas e da chamada pedagogia universitária.

Lançando o olhar sobre a pedagogia universitária e seu exercício, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, situamos o referencial de Cordeiro e Melo (2008) que organizaram um conjunto de estudos acerca das várias abordagens sobre a formação pedagógica, profissional e política requeridas ao exercício da docência nas universidades, enfatizando as reflexões e práticas vivenciadas/produzidas na Universidade Federal de Pernambuco.

Identificamos nessa literatura da área um movimento em prol do reconhecimento da epistemologia do professor e da redefinição da docência como profissão de relações humanas, com vistas à superação da perspectiva neoliberal que limita a dimensão político-epistemológica do professor, estabelecendo parâmetros de qualidade que simplificam os processos formativos da profissão docente a um amplo conjunto de habilidades/competências técnicas a serem adquiridas.

Consideramos que compreender a docência sob uma perspectiva ampla e complexa contribui para valorização da formação pedagógica e profissional dos professores e para o reconhecimento da legitimidade dos saberes por eles produzidos.

1.1.1. Saberes, práticas e condições de trabalho no Ensino Superior

Entre os anos 1960 e 70, do século passado, a tendência pedagógica tecnicista dominava o pensamento educacional. Fundamentada em princípios *behavioristas*, compreendia a escola como modeladora do comportamento humano que, com utilização de técnicas específicas, buscava desenvolver habilidades, atitudes e conhecimentos

específicos, favorecendo a formação de indivíduos tecnicamente competentes para o mercado de trabalho. Suas técnicas e procedimentos consideravam apenas o conhecimento observável e mensurável, desconsiderando qualquer tipo de subjetividade. Nesse contexto, o professor era mero transmissor de conteúdos e técnicas e o aluno, um receptor passivo (LIBÂNEO, 2004).

Todavia, como consequência das mudanças ocorridas no cenário da educação e em especial no cenário universitário, a docência sofreu também importantes transformações que contribuíram para a superação da visão do professor como transmissor de conteúdos, compreendendo-o como facilitador da aprendizagem o que motivou mudanças também na forma de conceber e exercer a docência, exigindo a aquisição de diferentes competências.

Considerando as mudanças ocorridas, Masetto (1998, p. 11) afirma que:

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre e doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

O autor destaca a importância de se reconhecer que a docência precisa ser encarada de forma profissional e não amadoristicamente, superando os mitos “quem sabe faz, quem não sabe ensina” ou “quem sabe, sabe ensinar”. Pois o ato de ensinar demanda diferentes competências e saberes que implicam em aprendizagens e formação.

Tardif (2002, p. 35) analisa que:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada.

O autor destaca a importância da formalização e sistematização dos saberes produzidos pelos professores no seu cotidiano, para a valorização e o reconhecimento social da legitimidade desses saberes. E concebe significativa relevância aos docentes tanto quanto à comunidade científica, que oficialmente produz saberes.

Os saberes docentes, segundo Tardif (2002), estão divididos em: saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Compreendemos por saberes profissionais, os saberes construídos pelas instituições formadoras que são compostos pelos saberes das ciências da educação e saberes pedagógicos. Saberes disciplinares são os saberes sociais da tradição cultural ou dos grupos produtores de saberes e incorporados às disciplinas nas instituições de formação inicial e continuada de professores e correspondem aos diversos campos de conhecimento. Saberes curriculares representam os objetivos, conteúdos e métodos que os professores apreendem ao longo de sua carreira profissional, para realizar o trabalho docente. E os saberes experienciais que são o conjunto de saberes produzidos pelos professores e validados por eles ao longo de sua atuação profissional. São o saber-fazer dos professores, as formas de trabalho, as metodologias, enfim, o conjunto das ações pedagógicas. Por seu caráter social, o saber dos professores se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos.

Ainda segundo Tardif (2002, p. 15) “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”. Assim, podemos afirmar que o saber é uma construção pessoal, social, e complexa, produzida pela reflexão e subjetividades dos indivíduos. Portanto, a prática educativa e o saber-fazer se relacionam com a capacidade de reflexão sobre a própria prática.

Na literatura nacional sobre os saberes docentes, encontramos as proposições de Freire (1996), para quem os saberes necessários à prática educativa estão fundamentados por uma dimensão política, ideológica e filosófica do ensino como possibilidade de intervenção e transformação do mundo e das relações sociais, apontando elementos à construção de uma prática educativa e de uma pedagogia comprometida e respeitosa, com base na ética, no respeito à dignidade e a própria autonomia do educando.

A construção da docência é, pois, uma construção social, pessoal e profissional que demanda a aprendizagem e mobilização de saberes que podemos chamar de pedagógicos.

Fagundes, Broilo e Forster (2008, p. 5) em uma pesquisa acerca da construção da docência universitária tecem as seguintes considerações a esse respeito:

A construção da docência universitária move-se para além do desejo ingênuo, altruísta e idealista. A docência vem se construindo a partir de fortes e concretos tensionamentos que são estabelecidos entre a profissionalidade docente universitária que desejamos e, elementos não menos concretos, como: a tradição, o mercado, a ampliação do ensino privado, os marcos regulatórios do Estado e suas agências, a pressão das agências internacionais de financiamento, a oficialização da separação do ensino e pesquisa, exceto para as universidades, o aumento da carga de trabalho, a produtividade quantitativa, baixos salários, entre outras.

Entendemos que a construção da docência universitária está circunscrita a questões adversas e a fortes e concretos tensionamentos que vão desde a escolha pela profissão até as condições de trabalho. Destacando-se, especialmente, os requisitos de formação e produção acadêmica, demandadas para o seu ingresso e permanência no sistema universitário.

Como salienta Freire (1996), o exercício da docência requer conhecimentos específicos, habilidades, sólida formação política e social, rigorosidade, amorosidade, humildade, pesquisa, reconhecer-se como ser inacabado e inconcluso, reflexão crítica sobre a prática, comprometimento, disponibilidade para o diálogo, e, sobretudo, gostar de gente. O que demanda dentre outras questões a sensibilização para a complexidade do ensino e para a valorização da atividade formativa.

A prática docente no Ensino Superior requer ainda a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo Veiga (2009, p. 43)

A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina, e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato da visão.

Essa indissociabilidade permite ao professor uma compreensão ampla do ensino e da aprendizagem e a intervenção direta na realidade através de práticas investigativas e interventivas. Entretanto, o cuidado é com a dicotomia a partir de experiências polarizadas que privilegia uma atividade em detrimento a outra.

O princípio da indissociabilidade é percebido como fundamental na docência no Ensino Superior, admitindo-se que esta é uma peculiaridade das universidades públicas. Contudo, sabemos que peculiarmente algumas Instituições de Educação Superior da rede privada, comprometidas com uma formação integral e de qualidade buscam essa articulação.

Conforme Cunha (2010, p. 31) “(...) o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”. Essa dinamicidade que comporta a docência é que faz dela uma atividade complexa e multidimensional. Contudo, sabemos que a atuação docente neste nível de ensino tem sido marcada por precárias condições de trabalho especialmente nas instituições privadas, nas quais se vivencia a insegurança dos contratos temporários, os baixos salários e a carga horária predominantemente dedicada ao ensino. Conforme, aponta Leda (2006, p. 12) “as condições precárias de trabalho não favorecem o cultivo de requisitos essenciais para um envolvimento adequado com a docência, como a preparação criteriosa de aulas e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão”.

Ademais, a atual conjuntura social possui um modelo de educação mercantilista e instrumental, na qual prevalece a supervalorização do trabalho como instrumento de alcance do sucesso, colocando em planos secundários, outras esferas da vida como a familiar e a social, pois o mercado exige dedicação total à carreira profissional, seja para admissão ou para permanência nos empregos. Ainda segundo a autora, “isso exige do docente a busca por níveis mais elevados de qualificação e a permanente necessidade de atualização dos seus conhecimentos, quando da efetivação de suas aulas” (p. 12).

Aliada às condições de trabalho, outros elementos concorrem para desqualificar a docência, como a exigência de produtividade, que implica em investimentos maiores no desenvolvimento de pesquisas em detrimento da dedicação ao planejamento do ensino e ao próprio exercício docente. O contexto repercute em uma supervalorização da quantidade de produções de pesquisa e uma pouca atenção à qualidade do ensino. Trata-se de alguns dos desafios que se colocam para o professor que atua no magistério superior.

1.1.2. O desafio de formar professores: a docência em foco

Falar do professor do Ensino Superior e de sua atuação em cursos que formam professores significa falar de um profissional inserido em um contexto específico com condições de trabalho específicas e que atende a um grupo peculiar. Pressupõe-se que o trabalho do professor não se restringe a transmissão de conhecimentos, mas envolve saberes plurais e habilidades de diferentes naturezas.

Ao professor do Ensino Superior cabe o desafio de formar sujeitos com competência científica e compromisso social para atuar profissionalmente. Além de que acaba por se tornar referência para atuação dos futuros professores, que selecionam as práticas consideradas consagradas e se apropriam delas. Segundo Zabalza (2004, p. 116), na Educação Superior, “(...) os estudantes já estão em um nível de maturidade que lhes permite separar o bom do mau, ou seja, aquilo em que seus formadores resultam imitáveis e aquilo em que o exemplo deles deve ser tomado como expressão de algo inaceitável”. Desta forma, admitimos que a prática dos professores serve como objeto de reflexão e referência para os estudantes em processo de formação para a docência.

Nesta direção, Cunha (1989, p.67) afirma que “a escolha que o aluno faz do bom professor é permeada por sua prática social, isto é, o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes histórico-sociais”. A autora nos mostra, através de sua pesquisa, que a escolha que os alunos fazem do “bom professor” contempla um conjunto de saberes construídos por esse professor ao longo de sua trajetória profissional.

Pimenta e Anastasiou (2008, p. 41) afirmam que:

o ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos é modificada pela ação e relação destes sujeitos – professores e alunos – historicamente situados, que são por sua vez, modificados nesse processo.

Com essa afirmação podemos dizer que na ação e relação estabelecida entre professores e alunos são construídas e modificadas as representações, as práticas e o conhecimento desses sujeitos, pois a prática social se realiza em um contexto de movimentações e transformações constantes. Desse ponto de vista, sugere-se uma prática educativa pautada sob uma perspectiva crítica, reflexiva e transformadora, capaz de estabelecer o equilíbrio entre os pressupostos teórico-práticos da profissão docente.

Almeida e Hobold (2008) pesquisando sobre os professores formadores que atuam nas licenciaturas e seus saberes observaram que, os professores formadores apresentam uma memória afetiva e significativa das experiências vividas durante o curso de formação inicial, corroborando com os achados da pesquisa de Cunha (1989) sobre o “bom” professor e sua prática. Ainda segundo Almeida e Hobold (2008, p.4) os professores dos formadores “não só contribuíram para o desenvolvimento de suas competências profissionais, como exerceram uma forte influência no modo como compreendem o papel da formação inicial”. Diante disso, pressupomos que os professores que atuam nas diversas licenciaturas exercem forte influência nas representações que os alunos constroem da docência, e, estas representações, por sua vez, podem vir a orientar esses futuros professores em suas práticas.

Para Freire (1996, p. 23) “é preciso que desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Para este autor a formação é mútua, é autoformação, é processo, é construção coletiva de aprendizagens e troca de saberes, o discente não é um objeto a ser formado, mas alguém que pode aprender e ensinar.

Assimilar as práticas como possibilidade de reconstrução e reconfiguração, construindo seu próprio jeito de ser professor e seu próprio fazer pedagógico e não simplesmente reproduzindo-as é um dos maiores desafios da formação de professores. A formação pedagógica se constitui num processo que envolve simultaneamente conhecimento de aspectos fundamentais da teoria pedagógica e da didática e o desenvolvimento do seu modo pessoal de ser professor, ou seja, o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Nesse sentido, destacamos a importância da experiência docente dos professores formadores na Educação Básica, por se constituir em uma importante fonte de saberes que subsidiam e embasam seu discurso. Pressupomos que este seja um dos conflitos

vivenciados pelos professores que atuam em cursos de licenciaturas e que nunca atuaram na educação básica – falar de uma realidade que eles não vivenciaram. A ausência desta experiência implica em uma discussão baseada apenas na dimensão teórica com pouca articulação com a realidade concreta. Com isso, não queremos afirmar que o professor que não vivenciou esta experiência não seja capaz de pensá-la, mas apenas destacamos a sua importância e contribuição para a fundamentação do seu discurso.

Conforme Behrens (1998, p. 60),

Alguns pedagogos, professores universitários, nunca exerceram as funções que apresentam aos seus alunos. Falam em teoria sobre uma prática que nunca experienciaram. Esse fato pode trazer alguns riscos para a formação dos alunos, pois a proposta metodológica que o docente apresenta é fundamentada na teoria e, muitas vezes, desvinculada da realidade, embora possa ser assentada em paradigmas inovadores na educação.

Para esta autora, o fato do professor discutir um contexto que ele não experienciou pode trazer alguns riscos à formação do aluno por não estabelecer um diálogo com a realidade. O profissional que atua nos cursos de formação de professores tem como função primeira a formação do futuro docente, o que implica em uma prática comprometida com a articulação entre os aspectos teóricos e práticos, promovendo a aprendizagem dos saberes profissionais necessário ao seu exercício do magistério. Não se trata de escolher um profissional apenas com base em sua experiência, mas de poder contar com um corpo docente representado por professores profissionais e profissionais professores, professores com experiência na educação básica e professores que não possuem experiência. Ainda conforme a autora, um desafio a ser enfrentado pelo corpo docente nesse processo é aceitar que a prioridade dentro de uma universidade é sua atuação como professor.

Outro desafio, diz respeito ao neotecnicismo, expressão utilizada por Freitas (2004) para caracterizar as novas exigências que o capitalismo vem fazendo a educação e a formação de professores no Brasil e fora dele, segundo o qual não é possível analisar a formação de professores sem levar em conta esse contexto. O autor destaca dentre outras coisas, o aumento de uma visão pragmática da formação deste profissional que

reduz o conceito de prática social ao conceito de problemas concretos da prática como subsidiários da formação docente. Essa visão pragmática defende o predomínio da prática em detrimento da teoria. Sobre essas novas proposições no currículo dos cursos de formação, Freitas (2004, p. 96) assim se posiciona: “a questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador”. Trata-se de uma tentativa de equilíbrio entre a perspectiva teórico-prática da formação dos educadores, para não incorrer num trabalho que priorize um em detrimento do outro.

Freitas (2004) ainda destaca a importância da articulação pré-serviço com a formação continuada como complementares a formação pedagógica do docente. Contudo, é importante destacar que o contexto formativo dos docentes que atuam no Ensino Superior, geralmente compreende uma formação em áreas específicas do conhecimento (bacharelados) e não na área da educação, desta maneira, esta articulação fica comprometida. Diferentemente desta realidade, encontram-se os professores cuja formação se deu em cursos de licenciaturas, pela possibilidade de aproximação com a realidade, através dos estágios curriculares. Concordamos com o autor quando reconhece que a formação continuada não é capaz de promover a formação do profissional e a reflexão de suas práticas, apesar de se constituir como um momento de discussão ocorre na maior parte das vezes esporadicamente. Trata-se de uma questão que merece aprofundamento e discussões para outras pesquisas.

Dando continuidade a este capítulo, apresentaremos um breve estado da pesquisa sobre a docência no Ensino Superior, situando as abordagens e suas contribuições para a compreensão do nosso objeto de pesquisa.

1.2. Docência no Ensino Superior: o estado da pesquisa

A docência no Ensino Superior, enquanto uma das categorias teóricas centrais desta pesquisa nos leva a realizar uma revisão teórica dos estudos publicados no banco de periódicos do Scientific Electronic Library Online - SCIELO, em eventos científicos como o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, no Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN, nas Reuniões anuais da

Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED, nos GTs de Formação de professores e Didática, e, no Banco de Dissertações e Teses do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE que abordaram a temática nos últimos 30 anos. Por fim, realizamos algumas pesquisas em sites de busca, através do qual encontramos duas pesquisas apresentadas no II Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI.

Localizamos quarenta e uma pesquisas, publicadas entre 1998 a 2009, sendo a maior parte delas oriundas das Reuniões Anuais da ANPED, evento que reúne o maior número de pesquisadores da área. O número de pesquisas e o local onde a produção foi localizada podem ser visualizados no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Produções sobre a docência no Ensino Superior

LOCAIS DAS PRODUÇÕES	Nº
ANPEd	24
Dissertações de Mestrado UFPE	9
ENDIPE	2
II Encontro da UFPI	2
Periódicos	4
Total =	41

Conforme podemos verificar o maior número de trabalhos foi localizado na página eletrônica da Anped, evento nacional que reúne pesquisadores da área. Inferimos que a acessibilidade às pesquisas que se encontram disponíveis na internet contribua para a localização dos trabalhos.

Como critério para esta revisão, levamos em consideração que os trabalhos apresentassem em seus títulos as expressões “Docência”, “Professores Universitários” ou “Ensino Superior”, expressões que foram utilizadas como palavras chave. Optamos ainda por utilizar apenas pesquisas concluídas que foram lidas na íntegra, com exceção das dissertações, as quais lemos os resumos e, quando necessário, fizemos a leitura de alguns capítulos.

Reunidos os trabalhos buscamos uma forma de organizá-los em função das especificidades, que apesar de trabalharem com a mesma temática possuem peculiaridades e singularidades que os diferenciam. Para tanto, organizamos o conjunto dos trabalhos em três grandes eixos temáticos, a saber: **Formação de professores; Saberes docentes: aprendizagem e mobilização; Processos de socialização profissional, práticas docentes e condições de trabalho.** O quadro abaixo ilustra a organização dos dados segundo os eixos temáticos.

QUADRO 2 – Número de trabalhos por eixo temático

EIXOS TEMÁTICOS	Nº DE TRABALHOS
Formação de professores	21
Saberes docentes: aprendizagem e mobilização	07
Processos de socialização profissional, práticas docentes e condições de trabalho	13

No primeiro eixo destacamos às contribuições de Anastasiou (2001), Bazzo (2005), Bastos (2007), Bizarro (2005), Bordas (2005), Rivas e Conte (2008), Cunha, Brito e Cicillini (2006), Cunha (2005), Chamilian (2003), Fagundes, Broilo e Forster (2008), Montagnoli (2001), Oliveira Filho (2006), Pachane (2004), Pivetta (2009), Rivas e Casagrande (2005), Rosemberg (2000), Rosa (2003), Santos, S. (2004), Saraiva (2007), Silva (2006) e Velloso (2004). Este eixo temático concentra as pesquisas que abordam a formação de professores para a Educação Superior. Os trabalhos destacam a pouca atenção das políticas e diretrizes para o ensino superior; a formação para a pesquisa em detrimento da formação para a prática profissional e apontam a necessidade de formação continuada em serviço com vistas à superação das fragilidades da formação didático-pedagógica e suas repercussões na qualidade do ensino. Além disso, enfocam diferentes espaços formativos e relatam variadas propostas de formação continuada.

As pesquisas que compõem o eixo temático sobre os saberes docentes buscam identificar e compreender os saberes produzidos e mobilizados pelos professores em seu exercício profissional. Este eixo tem as contribuições de Anastasiou (2002), Alcântara (2007), Araújo (2005), Barbosa (2006), Pinto (2005), Santos, A. (2006), Silva, Carvalho e Sponchiado (2003).

No eixo Processos de socialização profissional, práticas docentes e condições de trabalho, encontramos um número significativo de trabalhos que abordam escolha profissional, socialização docente, representações sobre identidade, repercussões sobre a chamada crise da modernidade na concepção e prática de professores, produção de conhecimento no espaço acadêmico e diferentes práticas docentes no Ensino Superior. Destacamos neste eixo as contribuições de Bosi (2007), Castanho (2000), Fernandes (2004), Ferenc (2007), Ibiapina e Ferreira (2002), Leda (2006), Lopes e Araújo (2003), Maciel, Isaia e Bolzan (2009), Oliveira e Lima (2002), Pavan e Fernandes (2006), Pereira (2008), Ribeiro (2008) e Ximenes (2006).

A seguir apresentaremos as pesquisas que compõem cada eixo temático.

1.2.1. Formação de professores

Bazzo (2005) que apresenta em seu trabalho uma experiência de formação de professores do Ensino Superior desenvolvida na década de 1990 na Universidade Federal de Santa Catarina, relacionando a demanda por formação com as primeiras constatações dos recém implantados processos de avaliação institucional das universidades. Os resultados encontrados por Bazzo apontam que não basta existir em alguns cursos de Pós-graduação as disciplinas Metodologia ou Didática do Ensino Superior, bem como a introdução dos estágios de docência exigidos aos alunos bolsistas da CAPES. Conforme a autora, faz-se necessário que a formação para a docência no Ensino Superior integre os processos de formação em nível de pós-graduação de todas as áreas, gozando das mesmas prerrogativas que tem a preparação para a pesquisa. A autora ainda dá ênfase à importância dos programas de formação para professores recém contratados desenvolvidos ao longo da década de 1990 em várias universidades.

Nessa mesma direção encontramos os estudos de Bastos (2007) que aponta a importância da dimensão pedagógica na formação de professores para atuar na docência universitária. A autora, a partir de caracterização do quadro geral de formação para o magistério superior, mostra que a formação didático-pedagógica ainda se mostra frágil no âmbito de sua institucionalização nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras e que há uma insatisfação de alunos e uma parcial satisfação ou mesmo insatisfação dos professores quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino universitário. Sugere a necessidade de criação de um espaço de troca entre os docentes como encontros de estudos sobre formação/atuação pedagógica na própria instituição em que atuam.

Identificamos em Rivas e Conte (2008) uma reflexão sobre a formação pedagógica do docente para o Ensino Superior, em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, nas disciplinas relacionadas ao Programa de Formação Pedagógica, no período de 2000 a 2006. Os resultados do estudo revelaram que os programas de Pós-Graduação nas áreas Biológicas apresentam o maior número de disciplinas de formação pedagógica. Já aos programas de pós-graduação na área de Ciências Humanas e Exatas oferecem apenas duas disciplinas, predominando os aspectos relacionados à metodologia de ensino em detrimento da explicitação das dimensões profissional e pessoal do docente.

Contrapondo-se, de certa maneira, aos estudos de Rivas e Conte (2008) que mostram as áreas Biológicas com um maior número de disciplinas de formação pedagógica está o trabalho de Cunha, Brito e Cicillini (2006) intitulado: Dormi aluno (a)... acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do Ensino Superior. A pesquisa revela a situação de despreparo que os professores do Ensino Superior vivenciam na sua trajetória profissional, apresentando dados referentes às áreas de Ciências Biológicas, da Saúde e Agrárias através do enfoque de questões relacionadas à formação inicial e continuada de professores. Os achados da pesquisa revelaram que os professores estão conscientes sobre a situação de despreparo, porém apesar de reconhecerem essa condição muitos acabam por reproduzir práticas de antigos professores consideradas consagradas.

Um programa institucional de capacitação de professores universitários é o foco do estudo de Bordas (2005) que critica o *ethos* acadêmico que privilegia e valoriza muito mais as atividades de pesquisa e produção do conhecimento nas áreas específicas.

Os dados do programa analisado detectaram o fraco desempenho de um contingente significativo de professores que, mesmo qualificados em suas áreas de conhecimento, não obtinham sucesso em promover as aprendizagens de seus alunos. A pesquisa ainda revela que a qualificação para a docência interessa pouco, pois predomina a cultura que despreza a dimensão pedagógica na educação universitária e aponta para a necessidade de se repensar institucionalmente a organização dos próprios concursos de ingresso.

Lançando um olhar sobre o significado da didática na formação profissional docente encontramos a pesquisa de Bizarro (2005) cujos resultados apontam para o reconhecimento por parte dos professores entrevistados do papel da didática, embora as concepções apresentadas sobre didática apresentem alguns contrapontos. A pesquisa revela também que a atuação do profissional docente do Ensino Superior tende a ser mais incisiva quanto à prática reflexiva nos cursos de formação de professores, apontando a necessidade de continuidade da formação docente.

A pesquisa de Cunha (2005) intitulada “A formação continuada *Stricto Sensu*: sentidos construídos pelos docentes do Ensino Superior privado face às exigências legais” teve com o objetivo de compreender os sentidos que os professores do ensino superior privado atribuem à formação docente em cursos de pós-graduação *stricto sensu* face às exigências legais. Os resultados da pesquisa mostram o silenciamento presente no discurso legal quanto à identidade profissional e à formação que, se materializa como parte do processo de profissionalização na reflexão das práticas sociais e construção dos saberes profissionais.

Com vistas a identificar os programas voltados para a formação continuada de professores, promovendo um diálogo sobre a autonomia profissional, encontramos a pesquisa de Santos, S. (2004). Para a autora as universidades estão mais preocupadas em angariar recursos do que com a efetividade de programas institucionais de formação. Segundo a pesquisa, os programas desenvolvidos além de possuir propostas frágeis são esporádicos e ficam a cargo das pró-reitorias de extensão universitária, apontando para uma desarticulação dos projetos de ensino, pesquisa e extensão da universidade em prol da formação continuada de professores.

Rivas e Casagrande (2005) apresentam um relato de experiência em formação contínua de docentes universitários através do Programa Permanente de Formação Pedagógica Docente – PPFDDU, implantado por uma Instituição Pública e uma Instituição Particular de Educação Superior do Estado de São Paulo. Os resultados do

programa apontam, segundo as autoras, para um melhor entendimento e integração das propostas de curso em projetos pedagógicos mais coerentes e conscientes com os processos de avaliação institucional por parte dos coordenadores de curso. A pesquisa revela ainda a necessidade de adoção de novas metodologias, a inserção de tecnologias e recursos de educação virtual nos processos de ensino-aprendizagem e na aquisição de novas habilidades e atitudes pelos alunos e professores como agentes de mudança.

Rosemberg (2000) analisou o processo de formação continuada dos professores que atuam na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Através da pesquisa foi possível constatar que a formação continuada de professores ocorre num contexto de insatisfação, por ser esporádica e que seria necessária a implantação de um Programa Institucional de Formação Continuada, tendo como pressuposto a reflexão coletiva sobre a prática docente na Universidade.

Em pesquisa do tipo estudo de caso, Fagundes, Broilo e Forster (2008), questionam a possibilidade da docência universitária vir a ser construída com base nas discussões e fazeres, balizados por um Projeto Político-Pedagógico (PPP) de intencionalidade emancipatória. Os resultados mostraram que, embora o PPP tenha uma intencionalidade transformadora, encontra dificuldades para efetivar-se, devido à resistência de alguns profissionais. Para os autores, os projetos de aprendizagem possibilitam a quebra de paradigmas tradicionais de ensino em função da interdisciplinaridade que articula os fundamentos teórico-práticos e o entendimento de que a construção da docência universitária não é um processo linear com a pronta adesão e entendimento de todos, mas permeada por contradições, interesses, opções políticas, pressões internas e externas.

Pivetta (2009) identifica nas reuniões pedagógicas um espaço formativo, de reflexão e construção da docência superior. A pesquisa revelou que as concepções de formação e docência estão entrelaçadas e vêm sendo construídas ao longo da trajetória docente, sofrendo grande influência do projeto do curso sobre o pensar e o fazer docente e por sua vez, a reunião pedagógica se configura como oportuna para a reflexão e construção da docência.

Ao estudar a formação continuada como prática em serviço, Oliveira Filho (2006) constatou que ela é tomada como forma de suprir a ausência de uma formação pedagógica, contudo, por ser episódica (semestral), traz pouca contribuição. Os professores entrevistados ressaltaram a importância de compartilhamento dos saberes e

registraram que aprendem com os mais experientes, além de destacarem a necessidade de reuniões periódicas remuneradas para discussão, troca de experiência e reflexão coletiva sobre o fazer pedagógico. A pesquisa ainda revelou que as atividades de planejamento e reflexão sobre a prática educativa são relegadas pela Instituição.

Partindo do pressuposto de que o campo profissional é contexto de constituição do sujeito, de seus conhecimentos e formas de ação, Silva (2006) investigou as experiências consideradas significativas na formação de docentes universitários que possibilitaram re-significar a prática educativa. O estudo revelou que nas experiências consideradas significativas estão: a comunidade científica como um dos lugares fundamentais da formação, na medida em que amplia seus meios formativos; a participação em eventos científicos para atualização científica e didática dos professores; a participação em programas e projetos interinstitucionais; as publicações científicas na área; os Centros de Ciências como contribuintes para o processo de formação docente e a análise crítica de situações educativas desenvolvidas através de momentos de troca de experiências entre professores.

Anastasiou (2001) analisou o processo de profissionalização e formação continuada de docentes, decorrente de variadas atividades desenvolvidas pela UNERJ, incluindo a construção do Projeto Político Pedagógico, além de palestras ministradas pela autora da pesquisa. Os resultados apontam que o processo de adesão variou de curso para curso e que o envolvimento da coordenação é fator determinante no processo. Dentre as atividades desenvolvidas chamou atenção o trabalho sobre a corporeidade, pois provocou certo “estranhamento” por parte dos professores, contudo, de uma maneira geral, a experiência foi analisada como tendo influenciado na constituição do eu do professor enquanto profissional, proporcionando resultados na atuação em sala de aula.

Com um foco diferenciado das pesquisas supracitadas, o estudo de Montagnoli (2001) questionou de que forma a Corporeidade como linguagem que constrói e produz cultura corporal, pode contribuir para a Profissionalização Continuada dos Docentes da UNERJ. Os resultados da pesquisa mostraram que, a maioria dos educadores que vivenciaram o projeto corporal não possuía conscientização corporal, surgindo assim algumas dificuldades de integração, no trabalho em grupo, na relação com o outro. Segundo a autora, a corporeidade, na formação do professor e do indivíduo, pode funcionar como uma espiral, à medida que o docente constrói consciência e através dela

busca refletir seu potencial pedagógico, seu processo de produção, incorporação e dela se apropriar, instrumentalizar e resignificar a própria vida.

Rosa (2003) discutiu a formação continuada de professores, através da realização de uma investigação-ação na qual buscou possibilitar a criação de um novo espaço formativo na universidade, capaz de produzir conhecimentos específicos sobre a atividade docente que sensibilizasse para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que promovesse a superação da transmissão-recepção de conhecimentos. Segundo as considerações da autora, o trabalho foi potencializador da prática reflexiva dos professores, ajudando-os a esclarecer, desenvolver e divulgar ideias que subjazem às suas práticas.

A pesquisa de Velloso (2004) analisou destinos profissionais e políticas de pós-graduação de mestres e doutores no país, para compreender como percebem a relevância da formação em pesquisa que receberam, tendo em vista o trabalho que realizam. O estudo investigou mestres e doutores titulados em três áreas, a saber: área básica (Sociologia, Química, Geociências, Física, Bioquímica, Agronomia); área tecnológica (Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica e Engenharia Civil); e áreas profissionais (Psicologia, Odontologia, Economia, Direito, Clínica Médica e Administração). O estudo constatou que, entre os doutores predomina a atuação profissional na academia, sobretudo na docência universitária. Quanto aos mestres, evidenciou-se que, nas três áreas, não são poucos os mestres que trabalham fora da academia, em empresas públicas e privadas, em serviços de governo, escritórios e consultórios como profissionais liberais. Todavia, os mestres da área básica têm a academia como principal destino profissional. No que se refere à percepção dos mestres e doutores sobre a relevância da formação em pesquisa, mostra que os doutores destacam a relevância do desenvolvimento da pesquisa e a qualificação do pesquisador implicada com a sua atividade profissional, quanto aos mestres, o impacto da formação depende de sua inserção profissional.

Pachane (2004) relata a experiência de um programa institucional voltado à formação pedagógica de doutorandos, que nunca atuaram na docência. O programa incentivava os doutorandos a assumirem a docência plena de uma disciplina regular de graduação, relacionada à sua área de especialização, sendo suas atividades supervisionadas pelo orientador. O resultado da pesquisa conduziu o pesquisador à conclusão de que programas voltados para a formação pedagógica de professores

universitários poderiam ter na pós-graduação um momento oportuno para sua realização, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino na graduação.

Chamlian (2003) analisou relatos de professores bem-sucedidos, para evidenciar indícios da necessidade, ou não, de formação pedagógica. Os resultados apontaram a participação em processos de reformulação curricular como mobilizadora de mudança de mentalidade do professor sobre o papel do ensino na universidade e de busca de uma integração maior entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão; a utilização dos recursos de multimídias e informáticos; a consciência de que trabalham em centros de excelência e a responsabilidade que isso representa. A autora argumenta que a formação pedagógica da maneira como tem se realizado, através da inserção de uma disciplina voltada para a formação pedagógica do professor universitário não dá conta da preparação docente, pois mais que uma formação existe a necessidade de despertar para a valorização da tarefa de ensino.

Saraiva (2007) investigou as representações sociais do aprendizado docente de professores universitários em suas trajetórias de formação. A pesquisa teve como sujeitos professores do Curso de Pedagogia, Direito e Matemática. Na análise das entrevistas com professores do Curso de Pedagogia foi possível se verificar que as representações docentes ancoram-se em três matrizes epistemológicas: humanistas, cognitivistas e sócio-históricas; no Curso de Direito identificou-se a convergência de várias tendências epistemológicas, com destaque para as formalistas e empírico-pragmática e no Curso de Matemática foi predominante a influência de duas tendências epistemológicas: a formalista e a empírico-pragmática. Os resultados de Saraiva apontaram para a necessidade de maior investimento no processo de aprendizagem docente do professor universitário, considerando-se a coesão e unicidade internas de cada profissão e sua tradição cultural e para o reconhecimento dos saberes docentes que legitimam o ser e o fazer dos professores.

Os resultados das pesquisas discutidas neste primeiro eixo, a formação de professores, revelam que:

- a formação para a docência tem mobilizado diversos pesquisadores da área para compreensão dos processos formativos direcionados ao docente do Ensino Superior;
- há uma supervalorização da formação para a pesquisa em detrimento da formação para a docência;

- existe a necessidade de investimentos na formação para a docência como integrante dos processos de formação a nível de Pós-Graduação em todas as áreas;
- indicam um movimento de valorização da dimensão pedagógica na formação de professores para atuar nesse nível de ensino;
- mostram um predomínio de aspectos relacionados à metodologia de ensino em detrimento da explicitação das dimensões profissional e pessoal;
- a situação de despreparo reconhecida pelos próprios professores em relação à sua atuação;
- há um ciclo de reprodução das práticas consideradas consagradas;
- tem a necessidade de continuidade na formação docente que se mostra frágil, esporádica e insatisfatória do ponto de vista das contribuições à formação e a prática docente;
- há um silenciamento do discurso legal quanto a formação e identidade profissional docente;
- indicam a complexidade que envolve a construção da docência universitária;

Os estudos organizados neste primeiro eixo ajudam a compreender que a construção da docência no Ensino Superior é um processo complexo que merece atenção das instâncias legais, das instituições formativas e do próprio docente, sensibilizando-o para a importância da dimensão pedagógica na formação docente.

1.2.2. Saberes docentes: aprendizagem e mobilização

Anastasiou (2002) analisando a relação entre os saberes pedagógicos e os saberes científicos identificou que o modelo internalizado pela maioria dos docentes universitários não associa a responsabilidade do ensinar ao apreender do aluno e que da mesma forma que é preciso a apropriação dos saberes científicos para o domínio da área, é necessário a apropriação dos saberes pedagógicos para o exercício competente da docência. Anastasiou acrescenta que não ocorre uma reflexão sistemática sobre a prática da sala de aula, apresentando como proposta para superação desse modelo de prática a

profissionalização da docência, através de um caminho similar ao que se operacionaliza no processo de construção dos saberes científicos, mediante a definição da área e o objeto a ser estudado; no caso a aprendizagem pretendida e que deveria estar resultando do processo de ensino.

Alcântara (2007) com o propósito de compreender como os bacharéis em Direito que atuam na docência do Ensino Superior jurídico produzem os saberes docentes, identificou que, para os professores pesquisados, os saberes considerados e produzidos são os saberes da área específica de atuação profissional e o saber da experiência. O estudo ainda revelou que os professores não vivenciam o ensino como profissão, mas como uma atitude artística e hedonista, percebendo o ser professor como vocação, dom para ensinar.

Araújo (2005) analisou o processo de construção dos saberes docentes dos professores universitários em início de carreira sob a influência dos contextos institucional e social. Os resultados revelam que os professores constroem os saberes docentes ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, nas experiências do mundo social vivido, nas relações com os alunos, no meio socioprofissional, no contexto das situações de ensino e aprendizagem. Esses saberes se configuram a partir das demandas da prática educativa e do contexto social e institucional, orientando e fundamentando a prática docente, constituindo a especificidade de ser professor.

Barbosa (2006) analisou a formação do professor de Comunicação através dos saberes mobilizados na atividade docente. Os resultados da pesquisa mostraram que os professores percebem a necessidade de outros conhecimentos (saberes docentes) além dos da área específica de atuação. Segundo a autora, eles percebem, ainda, a necessidade de conhecimentos disciplinares que empregam na preparação das aulas. Identificam fatos ou pessoas que exercem influências no seu fazer docente. E, acreditam que a formação para a docência acontece de forma continuada a partir do exercício da prática, quando articulam diferentes saberes.

Em investigação sobre os saberes mobilizados por professores da Ensino Superior e o processo de constituição identitária da profissão, Pinto (2005) constatou que os saberes da profissão de professor, independente do nível de atuação, começam antes e apesar de qualquer formação inicial institucionalizada. Acrescenta como saberes constitutivos da profissão e da identidade profissional, os do conhecimento do campo específico, didático-pedagógicos, de intervenção social e os saberes relacionais. A

autora conclui que, não parece possível traçar linearmente a identidade profissional dos professores, pois a sustentação teórico-prática construída, resulta de um processo complexo que requer empreendimento pessoal e institucional.

Ainda sobre a mobilização de saberes, Santos, A. (2006) estudou o modo como os saberes da experiência se expressam na prática docente no Ensino Superior privado. Os resultados revelaram o despreparo dos docentes diante das demandas da sala de aula, uma vez que os professores dominam o conteúdo, mas não mobilizam os saberes pedagógicos por não terem essa formação. Constatou, ainda, que a titulação dos professores entrevistados contribuiu apenas para o aumento dos seus conhecimentos específicos, não interferindo na sua prática como docente.

A pesquisa de Silva, Carvalho e Sponchiado (2003) teve como objetivo investigar o saber docente construído pelos professores que atuam na Universidade Federal de Santa Catarina. Os dados apontaram para a necessária reflexão sobre a natureza da configuração do trabalho docente, como múltiplas atividades inter-relacionadas e moldadas na confluência de diferentes forças sociais (econômicas, políticas e culturais), que assumem determinadas formas e/ou tendências no interior de cada instituição.

Neste eixo, os estudos revelam que:

- os professores constroem os saberes docentes ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, sendo anteriores a qualquer formação inicial institucionalizada;
- os professores dominam o conteúdo, mas muitas das vezes não mobilizam os saberes pedagógicos por não terem essa formação;
- os professores percebem a necessidade de outros conhecimentos além daqueles da área específica de atuação;
- o modelo internalizado pela maioria dos docentes universitários não associa a responsabilidade do ensinar ao aprender do aluno;
- os saberes produzidos são os saberes da área específica de atuação profissional e o saber da experiência;
- os professores constroem suas identidades docentes junto à construção de saberes, a partir dos fatores objetivos e subjetivos.

Esses resultados indicam o reconhecimento do docente como produtor e mobilizador de saberes, destacando a importância dos saberes pedagógicos para uma atuação profissional docente voltada para o processo de aprendizagem discente.

1.2.3. Processos de socialização profissional, práticas docentes e condições de trabalho

Fernandes (2004) abordou a questão da escolha da profissão docente pelos professores do Ensino Superior privado, buscando compreender quem são esses sujeitos, que motivos os levaram à docência e como percebem suas práticas pedagógicas. Os resultados indicaram que as escolhas pela profissão são de ordem pessoal e vocacional e que os professores, em sua maioria, apesar de apontarem a precariedade nas condições de trabalho afirmaram gostar de ensinar. Quanto às práticas docentes foi possível evidenciar a racionalidade predominante no discurso dos professores, resultando na apresentação de três concepções que orientam a percepção sobre o trabalho docente no ensino superior privado: a instrumental, a subjetivo-interpretativista e a crítico-dialética.

Ibiapina e Ferreira (2002) tratam da formação e desenvolvimento de conceitos de professores que atuam no Ensino Superior sobre a docência. O estudo revelou que o caminho percorrido pelos professores em sua formação inicial e na formação continuada, não proporcionaram a formação e o desenvolvimento do conceito científico de docência, pois os cursos não estimularam um trabalho que beneficiasse essa formação. Constataram a partir da investigação a ausência de atributos essenciais do conceito de docência como profissão.

Maciel, Isaia e Bolzan (2009) pesquisaram sobre a ambiência docente com professores de licenciatura de uma universidade comunitária, considerando trajetória de vida e formação. Os dados revelaram três eixos orientadores da compreensão da ambiência docente, a saber: experiências significativas como pessoa e profissional em formação permanente; meios e estratégias que permitiram o ingresso e credenciaram o docente para atuar no ensino superior; e as experiências significativas na trajetória docente nos ambientes acadêmicos. Segundo as autoras, esses eixos orientadores remetem ao constructo da ambiência como unidade dialética que traduz o impacto das

condições em que se exerce a docência e incidem sobre a qualidade do exercício. E, concluem que a caracterização das experiências que remetem a uma percepção do ambiente acadêmico como favorável ou como limitador possibilitam a identificação dessas forças ambientais de natureza objetiva, subjetiva e intersubjetiva que atuam sobre o sentir, o pensar e o agir docente.

Ferenc (2007) investigou a socialização profissional através das narrativas de professores universitários. Os achados revelaram que no Brasil, os poucos estudos que buscam a compreensão dos processos de socialização de professores na profissão têm se voltado para educação básica e que as reflexões sobre a socialização na docência, refletem um pouco o estágio na carreira em que estava vivendo cada um dos entrevistados. Segundo Ferenc, os professores evidenciaram aprendizagens no processo de socialização na instituição e em seu exercício profissional, destacando: a aprendizagem de que o campo universitário é um lugar da solidão, de acordos, muitas vezes, implícitos; de exigência de produção ou um lugar de certo produtivismo, de valorações e hierarquias entre funções; de relações hierárquicas, conservadorismo, mas, também, como um campo de construção democrática, de convívio e conflito entre os diferentes.

Voltada para a questão da identidade profissional do docente do Ensino Superior, Ximenes (2006) analisou como os professores que atuam na formação de futuros profissionais docentes constroem sua identidade profissional, explorando ainda a relação e a percepção que esses profissionais têm de seu fazer docente e o seu reconhecimento enquanto multiplicadores desse fazer. Os resultados do estudo indicaram que os comportamentos, atitudes e representações dos professores sobre si próprios e acerca de suas carreiras profissionais estiveram em frequente mudança ao longo do tempo. Sendo as variações do contexto social, econômico, político, ético, cultural e humano condicionantes de alteração nas identidades. Conforme os resultados a trajetória profissional de cada professor resultou de investimentos na esfera pessoal e profissional e suas histórias de vida revelaram crises de identidades pessoais e profissionais.

Pavan e Fernandes (2006) analisaram em que medida a avaliação institucional pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior. Constataram com a pesquisa, que a avaliação poderá vir a ser um instrumento fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, todavia, precisa ser

pensada sob uma perspectiva formativa, que supere a visão reducionista do processo. Os achados revelaram também que os professores utilizam os resultados da avaliação para refletir de forma individualizada sobre suas práticas, limitando suas possibilidades de desenvolvimento profissional, cabendo a instituição promover ações internas para realizações de reflexões coletivas.

Ribeiro (2008) desenvolveu estudo a fim de compreender o ensino universitário a partir das representações de estudantes de licenciaturas. Os resultados revelaram um núcleo central focado em termos como: aprendizagem, professor, troca, conhecimento e aluno. E um sistema periférico que agrega elementos como: transmissão, método, construção, diálogo, amor, vida, reflexão, interação. A análise dos dados permitiu a pesquisadora afirmar que as representações sociais de ensino universitário dos estudantes está ancorada tanto em elementos de uma ação pedagógica que privilegia o modelo epistemológico empirista, centrado no professor, quanto no modelo epistemológico construtivista, que compreende o professor como mediador do conhecimento.

Oliveira e Lima (2002) analisaram o sentido da prática docente dos professores em processo de formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí em relação à prática dos professores formadores de Didática e Prática de Ensino. Os resultados revelaram que os estudantes consideram a docência uma vocação, um dom para ensinar, ter gosto pela profissão e amar o trabalho que realiza. Quanto à determinação do contexto sócio-cultural do exercício da docência, consideram que seus saberes deveriam ser aproveitados em sala de aula em função da diversidade de experiências de cada um.

Castanho (2000) estudou a prática docente no Ensino Superior através da metodologia de história oral temática. A pesquisa foi dividida por categorias, a saber: o “ser” professor, a influência de professores marcantes, o trabalho docente inovador e, a função de coordenador/diretor. Os resultados revelaram que tornar-se professor não foi uma opção inicial, tendo os professores que marcaram a trajetória dos docentes uma prática em que o profissional e o humano estiveram entrelaçados. Quanto às técnicas de ensino evidenciou-se que muitos usam várias técnicas, mas admitiam carência quanto aos mecanismos de avaliação. Sobre a função de coordenador/diretor foi possível observar uma diversidade de opiniões, contudo a formação continuada foi o elemento mais valorizado pelos entrevistados.

As práticas interdisciplinares de professores do Ensino Superior e Educação Básica foram estudadas por Lopes e Araújo (2003). Considerando apenas as questões relativas ao ensino superior os resultados apontaram que não houve referência quanto ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares no Ensino Superior, mas apenas críticas em relação à obediência ao plano de curso. Revelou ainda que o discurso dos professores mostrou-se exigente quanto à necessidade de mudança em direção à prática pedagógica que aborde a interdisciplinaridade, mas desalentador quanto à possibilidade de desenvolvimento desta prática.

Com o objetivo de compreender como os professores do curso de Administração desenvolvem a prática pedagógica, identificamos a pesquisa de Pereira (2008). Seus resultados revelaram que os sujeitos pesquisados ao mesmo tempo em que demonstram uma relação professor-aluno-saber baseada na dialogicidade e na busca da produção de saberes, apresentam carência no processo de elaboração do planejamento e da avaliação da aprendizagem, transitando em suas práticas entre o velho e o novo paradigma.

Leda (2006) pesquisou o trabalho docente no Ensino Superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. Seus achados demonstraram que os docentes vêm sendo afetados pelo ritmo acelerado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que inclui o aumento de exigências em relação à sua qualificação e competência, assim como à flexibilização de suas atividades com o decorrente incremento do número de tarefas a serem realizadas, além da exigência do mercado pela dedicação total à carreira profissional.

Bosi (2007) pesquisou as condições de trabalho docente nas instituições de Ensino Superior no Brasil nos últimos 25 anos. A pesquisa apontou para o aumento da demanda por profissionais para atuar em IES privadas e a precarização das condições contratuais e de trabalho, além da competitividade do mercado para este segmento. A pesquisa enfatizou ainda a competitividade instaurada na educação superior no que se refere à produção acadêmica científica dos docentes como representante da perda de autonomia intelectual e de controle sobre o processo de trabalho, configurando-se como a forma atual da subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital.

Os estudos apresentados neste eixo revelam:

- as escolhas pela profissão são de ordem pessoal e vocacional;
- ausência de atributos essenciais do conceito de docência como profissão;

- ambiência docente como unidade dialética que traduz o impacto das condições em que se exerce a docência;
- a socialização da docência como um processo complexo que ocorre em meio a práticas conservadoras e democráticas nas universidades;
- a construção da identidade em meio a crises pessoais e profissionais;
- utilização pelos professores dos resultados da avaliação institucional de forma individualizada, limitando suas possibilidades de desenvolvimento profissional;
- representações sociais de ensino universitário ancoradas em elementos de uma ação pedagógica que transita entre o modelo epistemológico empirista, centrado no professor, e o modelo epistemológico construtivista, centrado na aprendizagem do aluno;
- a prática docente representada como vocacionada;
- ciclo de transição entre velhas e novas práticas;
- ausência de projetos interdisciplinares no ensino superior;
- a docência sendo afetada pelo ritmo acelerado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho com a subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital.

Esses estudos contribuem para compreensão do processo de desenvolvimento profissional e pessoal do docente do Ensino Superior e suas implicações na prática docente, bem como as demandas atuais requeridas ao seu exercício. Esses resultados implicam em alguns apontamentos em relação às produções da área e a nossa intenção de pesquisa.

1.2.4. Alguns apontamentos das pesquisas

Os textos catalogados são pesquisas empíricas, que ouviram professores e alunos do âmbito universitário. Identificamos um número expressivo de pesquisas realizadas em instituições privadas o que decorre do crescimento e interiorização da rede em todo

o país e a incidência de pesquisas em instituições situadas na Região Sudeste, região com o maior número de instituições de ensino superior.

Encontramos diferentes abordagens reveladoras da multiplicidade de olhares sobre o campo da educação, fato que contribui para compreensão de que este é um campo em construção, especialmente no que se refere aos estudos da docência, enquanto categoria teórica que expressa contradições, conflitos, ambiguidades e tensões.

Dentre as pesquisas que utilizaram o referencial teórico da Teoria das Representações Sociais identificamos apenas duas, a saber: a pesquisa de Ribeiro (2008) que buscou compreender o ensino universitário a partir das representações de estudantes de licenciaturas de uma Universidade pública; Saraiva (2007) que pesquisou as representações do aprendizado docente de professores universitários em sua trajetória de formação. As pesquisas tomam como referencial a abordagem original de Moscovici e nenhuma delas utilizou a abordagem proposta por Abric.

Entre as pesquisas localizadas, apenas duas tiveram os estudantes como participantes da pesquisa. A pesquisa de Ribeiro (2008) que também utilizou a abordagem teórica das Representações Sociais e a pesquisa de Oliveira e Lima (2002) que investigou o sentido da prática docente dos professores em processo de formação em relação à prática dos professores formadores, das disciplinas de Didática e Prática de Ensino do curso de Pedagogia.

Não encontramos na revisão nenhum trabalho que abordasse a Docência no Ensino Superior, a partir das Representações Sociais de estudantes de cursos de licenciatura, objeto de investigação da nossa pesquisa, o que reforça a necessidade de discutir esta temática, sobretudo, por se tratar de professores que formam futuros professores e por ser este um campo que tem reclamado transformações substanciais.

Apesar de não tratarem especificamente da docência como objeto de investigação, algumas pesquisas discutem os sentidos atribuídos ao termo como é o caso da pesquisa de Alcântara (2007) que investigando os saberes docentes produzidos por professores do curso de Direito verificou que os professores entendem a docência não como profissão, mas como vocação, estabelecendo com ela uma relação hedonista e não profissional. A pesquisa indica que os professores não reconhecem a si mesmos como profissionais da educação, salvo algumas exceções. Eles se reconhecem por suas profissões de origem Advogado, Engenheiro, Médico, Sociólogo, Contador, etc. Para alguns autores, trata-se de uma crise de identidade, outros argumentam que decorre da

tradição socialmente construída e internalizada que associa a docência ao sacerdócio, dom e vocação. Para nós, a falta de identificação do professor em relação à docência diz respeito ao baixo status profissional desta profissão e à supervalorização de outras profissões, consideradas mais nobres e rentáveis economicamente.

Analisando os sentidos da prática docente para estudantes do curso de Pedagogia Oliveira e Lima (2002, p. 6) apontam os seguintes achados:

(...) o significado da docência está relacionado em primeiro lugar, com a vocação, o dom para ensinar, o gosto pela profissão, ou seja, o professor ama o seu trabalho, faz dele uma missão, tendo em vista que, quando um professor assume a profissão com amor, os estudantes sentem-se mais disponíveis para a aula. Em segundo lugar, afirmam ainda, que quando o professor assume uma relação de amizade com a turma, torna-se um grande amigo passando a ser respeitado, admirado, tornando-se inesquecível, marca que se estende para sempre em suas vidas.

Como podemos perceber o discurso assume uma conotação romântica sobre a docência, percebida como missão, carisma, dom divino para a qual o indivíduo precisa ser vocacionado. Por outro lado, a aproximação entre alunos e professores passa a favorecer a relação pedagógica.

Ibiapina e Ferreira (2002) chegaram a resultados semelhantes quando identificaram que a maior parte dos conceitos apresentados pelos professores não definiam atributos que caracterizassem a docência do ponto de vista profissional, sendo boa parte das significações relacionadas ao magistério como sacerdócio.

Acreditamos que essa associação da docência à vocação pode estar contribuindo para a descaracterização da docência como profissão, onde a missão de ensinar se sobrepõe ao processo de profissionalização docente.

Conforme vimos nas pesquisas, os professores não internalizaram o conceito de docência como profissão. Nesse sentido, nos questionamos: E os estudantes como representam a docência no Ensino Superior?

Esses apontamentos confirmam a relevância da nossa pesquisa porque conforme vimos, poucos estudos focalizam a docência em sua amplitude e apenas dois dão voz aos estudantes. Além disso, não encontramos estudos que utilizam o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais ou seus desdobramentos teóricos.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais, abordagem teórico-metodológica que apóia nossa pesquisa, pode nos ajudar a elucidar as questões relativas à docência no Ensino Superior.

CAPÍTULO II – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Discutiremos neste capítulo a abordagem teórico-metodológica que fundamenta nossa pesquisa, fazendo uma incursão na noção de representação social elaborada por Serge Moscovici, bem como nas proposições dos principais desdobramentos teóricos, destacando a Teoria do Núcleo Central de Abric, na qual nos apoiamos para compreender as representações sociais da docência no Ensino Superior construídas por estudantes de licenciaturas. Abordaremos ainda, o papel da comunicação na produção de representações sociais, além da transversalidade da teoria e sua contribuição para o campo da educação, em especial para a compreensão do nosso objeto de pesquisa.

Compreendemos que o aporte das representações sociais constitui-se como promissor para os estudos que buscam desvelar as práticas institucionais e educativas que se realizam no espaço educacional, uma vez que nos ajuda a identificar os sistemas de interpretação que regem as relações e práticas sociais, orientando e organizando as condutas e comunicações sociais.

2.1. Representações Sociais: origem e conceito

A noção de “representação social” foi elaborada pelo psicólogo francês Serge Moscovici em 1961, em um estudo sobre a representação social da psicanálise. A origem do conceito provém da concepção de representação coletiva proposta por Émile Durkheim², para o qual as representações sobre os fatos sociais são sempre representações coletivas, exteriores às consciências individuais que derivam dos indivíduos em cooperação e definem a moralidade da sociedade.

Segundo Farr (2009, p. 35) “Durkheim (1898) distinguiu entre o estudo das representações individuais (o domínio da psicologia) e o estudo das representações sociais (o domínio da sociologia)”. Isso ocorre porque para Durkheim as representações sociais não podem ser reduzidas a representações individuais, assim como um fato social só pode ser explicado através de outro fato social.

Para Moscovici (2009, p. 181-182)

(...) Durkheim traçou os contornos de um programa de pesquisa ao definir uma posição de princípio e o fundamento coletivo de nossa

² Na obra *As formas elementares da vida religiosa*, publicada no Brasil pela editora Martins Fontes.

vida mental. Ele formulou a ideia de representações coletivas como a matriz subjacente, poderíamos mesmo dizer inconsciente, de nossas crenças, de nosso conhecimento e de nossa linguagem.

Desta forma, podemos afirmar que a Teoria das Representações Sociais só existe graças às ideias pioneiras de Durkheim sobre as representações coletivas, motivo pelo qual a teoria de Moscovici é frequentemente classificada, com muita propriedade, como uma forma sociológica de psicologia social. Para Farr (2009, p. 51), “tendo Durkheim como um ancestral, a Teoria das Representações Sociais de maneira mais adequada, cobre o quanto um indivíduo é um produto da sociedade”.

Analisando a contribuição de Durkheim, Rodrigues (1981, p. 29) afirma que

Durkheim “elevou o “fator social” ao *status* de elemento básico e decisivo para explicar os fenômenos que tinham lugar no “reino social”, e que o social só se explica pelo social e que a sociedade é um fenômeno *sui generis*, independente das manifestações individuais de seus membros componentes”.

Todavia, para Moscovici (2009, p. 184) uma representação social é sempre uma representação de alguém, de uma coletividade que desse modo cria um mundo para si mesma. Para ele, “não devemos hesitar, portanto, em tratar representações como construções intelectuais de pensamento, embora relacionando-as às emoções coletivas que as acompanham, ou que elas despertam”.

Como podemos inferir a sociologia percebe a representação social como fenômeno estático, que se refere às crenças, mitos, religião, costumes, entre outros fenômenos semelhantes que constituíam representações coletivas partilhadas por um grupo e transmitidas através das gerações. A esse respeito Farr (2009, p.36) afirma que “para Durkheim os índices de suicídio são fatos sociais que não podem ser explicados em termos de decisões de indivíduos de pôr um fim às suas vidas”. Este exemplo ilustra bem a compreensão durkheimiana de representação coletiva como explicação essencialmente social e não individual ou cognitiva. Diferentemente da percepção moscoviciano que, fundamentada na psicologia social, compreende as representações não como um conceito estático, mas como um fenômeno dinâmico, uma maneira específica de compreender e comunicar, como estruturas dinâmicas operando em um conjunto de relações e comportamentos que surgem e desaparecem.

Outro aspecto importante a ser destacado é que a representação coletiva estava presente nas sociedades primitivas, consideradas mais simples, porém nas sociedades pós-modernas, mais complexas, os consensos não são tão comuns, pois a sociedade está em permanente transformação e por sua vez, também as representações sociais de determinados fenômenos se transformam junto com ela. Por isso, Moscovici buscou diferenciar o mundo moderno do mundo medieval, sendo a representação social processo e produto do mundo moderno e a representação coletiva oriunda do mundo medieval.

Para Moscovici (2009, p. 216) “representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo”. Dessa forma, compreendemos que as representações são construídas socialmente, na interação entre os grupos e num determinado tempo e espaço. Elas emergem do senso comum, da vida cotidiana dos indivíduos refletindo o modo de compreender o mundo e de relacionar-se com ele. Nesse sentido Moscovici nos ajuda a entender esta questão quando explica:

As representações são sociais, pelo fato de serem um fato psicológico, de três maneiras: elas possuem um aspecto impessoal, no sentido de pertencer a todos; elas são a representação de outros, pertencentes a outras pessoas ou a outro grupo; e elas são uma representação pessoal, percebida afetivamente como pertencente ao ego”. (Moscovici, 2009, p. 211)

A compreensão de Moscovici sobre representações difere do que é proposto como representações coletivas para Durkheim, devido à ênfase da sociologia tradicional na primazia do social sobre o individual. Esse determinismo pressupõe que o sujeito apenas acrescenta às experiências individuais tudo o que a sociedade acumulou de sabedoria e ciência, desconsiderando por completo sua função ativa no processo de construção do conhecimento. Ao contrário dessa perspectiva, Moscovici defende o papel ativo do sujeito individual (BONFIM e ALMEIDA, 1991/92). A Teoria das Representações Sociais toma como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos em toda sua estranheza e imprevisibilidade e não a consciência coletiva e generalizada dos fatos sociais.

É inegável a importância de Durkheim para a elaboração do conceito de representação social. Sua teoria trouxe dentre tantas contribuições o reconhecimento da educação como prática social, a emancipação da sociologia como ciência com método próprio e com rigor científico. Contudo, Moscovici avança do ponto de vista da representação. Enquanto para Durkheim as representações coletivas constituíam uma espécie de consciência coletiva na qual as diferenças individuais estavam em segundo plano, dando lugar a uma unidade social, Moscovici destaca que os sujeitos constroem representações num processo ativo e dinâmico e não passivo, rejeitando a ideia de que os indivíduos estejam sempre sob domínio dos aparelhos ideológicos, ou seja, o determinismo do social sobre o individual.

Para o autor o que caracteriza inicialmente uma representação é a partilha de um grupo essencialmente social. Como é possível perceber não se trata exatamente de um conceito novo na ciência, mas, de um conceito que tem diferentes interpretações na literatura. O referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, tomado como fundamento para a nossa pesquisa, nos auxilia a compreender os referenciais pessoais e sociais que concorrem para a construção das representações dos estudantes em torno da docência no Ensino Superior.

A Teoria das Representações Sociais prima pela valorização do senso comum, buscando dar sentido aos pensamentos, falas, ações e atitudes das pessoas. Parte da premissa de que a variedade de saberes aos quais os indivíduos têm acesso como do universo consensual (saberes do senso comum) e do universo reificado (saberes científicos) contribuem para a compreensão do pensamento social em sua dinâmica e diversidade e expressam o saber prático da experiência vivida pelos sujeitos. Assim, segundo Jodelet (2001, p. 22) “as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e comunicações sociais”.

Conforme Moscovici (2009), a finalidade de toda a representação é tornar familiar algo não-familiar ou o esquisito, inusitado. Para tanto, as representações sociais são geradas através de dois processos cognitivos interdependentes e complementares: objetivação e ancoragem.

Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem, ou seja, a objetivação une as ideias de não-familiaridade, tornando-se a verdadeira essência da realidade. (MOSCOVICI, 2009).

Trata-se de um processo de apropriação e significação de um conceito ou fenômeno mediante sua materialização, transformando o abstrato em algo concreto e acessível ao senso comum.

Segundo Jodelet (2001) o processo de objetivação é decomposto em três fases: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização. A construção seletiva refere-se à apropriação de informações por meio da comunicação e das interações com o grupo que seleciona essas informações de acordo com sua cultura. A esquematização estruturante reflete a formação de um esquema figurativo que, após a construção seletiva, apropria-se de conceitos novos que vão se incorporar ao já conhecido. A naturalização é o processo pelo qual o sistema figurativo torna-se concreto, incorporando o conceito da esquematização de modo a torná-lo seu, parte integrante do universo consensual.

Ancorar significa classificar e dar nome a algum objeto. Os objetos que não são classificados ou não possuem nomes são estranhos, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadores. Desta forma, a ancoragem seria o processo definitivo que transforma algo estranho e perturbador, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriado, nesse processo transformador, o novo torna-se familiar (MOSCOVICI, 2009).

Jodelet (2001) acrescenta: “(...) a ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência”. Compreendemos, assim, que esse processo desempenha um papel decisivo na integração cognitiva do objeto aos esquemas já existentes, como também na criação de novos esquemas.

As representações sociais possuem quatro funções essenciais, a saber: função de saber; função identitária; função orientadora e justificadora. A função de saber permite compreender e explicar a realidade, as representações sociais constituem condição necessária para o desenvolvimento da comunicação social entre os sujeitos. A função identitária define a identidade e permite a proteção da especificidade do grupo, ou seja, reflete o sentido de pertença do indivíduo ao grupo. No que se refere às funções de orientação e justificação, estas guiam os comportamentos e as práticas dos sujeitos. Através das representações sociais é possível explicar e justificar o porquê das condutas dos sujeitos em uma determinada situação, elas definem as razões e motivos da tomada de posição e dos comportamentos do indivíduo ou grupo (ABRIC, 2000).

Diante do exposto, podemos compreender que as representações sociais são partilhadas e se desenvolvem nos processos de comunicação, nas interações sociais dos sujeitos com os objetos e com os outros sujeitos e são construídas através de dois processos cognitivos dialeticamente relacionados, a objetivação e a ancoragem.

2.2. A comunicação e a construção das representações sociais

Vimos anteriormente que as representações são construídas socialmente através da linguagem que medeia a comunicação entre os indivíduos. Todavia, faz-se necessário dar um maior enfoque a importância da comunicação para a construção das representações sociais. Para tanto, buscamos em Moscovici os fundamentos que norteiam essa discussão. Segundo o mesmo autor (2009, p. 89), “Tarde³ (1910) foi o primeiro a afirmar que opiniões e representações são criadas no curso de conversações, como maneiras elementares de se relacionar e se comunicar”. Essa afirmação de Tarde foi de grande importância para a construção do conceito de representações sociais, pois conduziu Moscovici à seguinte consideração: “através da comunicação, as pessoas e os grupos concedem uma realidade física de ideias e imagens, a sistemas de classificação e fornecimento de nomes para os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social” (MOSCOVICI, 2009, p.90). Dessa forma, podemos afirmar que para ele as representações sociais são o produto de nossas ações e comunicações, constituindo uma realidade social *sui generis*.

Em síntese, a representação tem a função de preparar para a ação e estabelecer a comunicação entre os indivíduos que, mediatizados pela linguagem, apreendem seu envolvimento e suas relações (BONFIM; ALMEIDA, 1991/92).

Como o ser humano é um ser social, ser de interação e comunicação, ser histórico e político, podemos dizer que as representações sociais são fluidas e móveis, pois elas são construídas em um dado tempo e circunstância da sociedade, constituindo-se como fenômeno complexo que precisa ser investigado de maneira a superar o conteúdo aparente e desvelar os conteúdos latentes.

³ Na obra *L'Opinion et la Foule* publicada em Paris.

Para Moscovici (2009, p. 205) “nós mesmos vemos as representações sociais se construindo por assim dizer diante de nossos olhos, na mídia, nos lugares públicos, através do processo de comunicação que nunca acontece sem alguma transformação”. A partir desta afirmação, inferimos que a comunicação incide sobre aspectos estruturais e formais do pensamento social assumindo papel fundamental na construção de representações e que toda mudança gerada através de um processo comunicativo será sempre expressa em representação. Sobre o papel da comunicação na construção de representações sociais Jodelet (2001, p. 29) afirma que:

[...] a comunicação desempenha um papel fundamental nas trocas e interações que concorrem para a criação de um universo consensual. Finalmente, remete a fenômenos de influência e de pertença sociais decisivos na elaboração dos sistemas intelectuais e de suas formas. [...] Assim, a comunicação social, sob seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento sociais.

Desta forma, reconhecemos que as representações sociais resultam das interações sociais que, mediatizadas pela comunicação, nos ajudam a compreender as formas de se relacionar com o mundo e com as pessoas.

A Teoria das Representações Sociais por seu caráter transversal, vital e complexo fez emergir desdobramentos que buscam sua difusão e aprofundamento. Dentre os estudos podemos encontrar: a contribuição de Denise Jodelet que dá continuidade a sistematização da teoria proposta por Moscovici; Willem Doise fundamentado sob uma perspectiva sociológica; Jean Claude Abric que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações com a Teoria do Núcleo Central que surge como uma teoria complementar; E Wolfgang Wagner com a sócio-gênese das representações sociais (SÁ, 1996).

Denise Jodelet é a principal colaboradora da teoria original de Moscovici. Esta autora esforça-se para conceituar as representações sociais, apesar do próprio Moscovici ter resistido à apresentação de uma definição precisa desse fenômeno. Parece ser Jodelet quem melhor elabora uma definição a partir de um estudo de natureza etnográfica sobre as representações sociais da loucura. Por sua fidelidade às proposições de Moscovici, colaborou para a sistematização da teoria das representações sociais, conferindo-lhe uma feição mais objetiva, procurando manter a ênfase moscoviciana original sobre a

necessidade de assegurar uma ampla base descritiva dos fenômenos de representação social, além de enfatizar a consideração dos suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana (SÁ, 1998).

Denise Jodelet (2001, p. 22) define representação social como

[...] 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. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Nesse sentido, percebemos que as representações sociais circulam naturalmente em nosso cotidiano configurando as relações que estabelecemos com o mundo e com os outros, orientando nossas condutas e comunicações sociais. Elas formam um sistema de valores que define a identidade individual e coletiva e o sentimento de pertença do grupo. O estudo das representações sociais permite, segundo a autora, a compreensão da vida mental individual e coletiva dos sujeitos. Esse caráter social e dinâmico das representações sociais faz com que sejam compreendidas como produto e processo, simultaneamente.

Willem Doise partindo da teoria original de Moscovici constrói uma definição para representações sociais afirmando que “as representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações” (SÁ, 1996, p. 33). Para este autor as representações expressam os valores sociais, afetivos e cognitivos de um grupo definindo tanto sua identidade como estabelecendo as relações e as ações desse grupo a nível social. A análise psicossocial de Doise contempla as perspectivas sociológica e psicológica que engendram as representações sociais de um determinado fenômeno.

Doise a partir de estudos sobre cognições sociais do ponto de vista da genética aponta o problema da intervenção de um metassistema que regulamenta, controla, verifica e dirige as operações e o desenvolvimento cognitivo individual, considerando que funcionamentos cognitivos e regulações sociais, sistema e metassistema estão

intimamente ligados e que um estudo das representações sociais deve levar em conta esse duplo componente (DOISE, 2001).

Wolfgang Wagner, em sua abordagem sobre a sócio-gênese das representações sociais, sistematiza e descreve o contexto fenomenal das representações sociais, distinguindo três grandes campos de investigação: a abordagem original das representações sociais como conhecimento vulgar; o vasto campo de objetos culturalmente construídos; e o campo de condições e eventos sociais e políticos. Seu esforço concentra-se em apresentar a diversidade de objetos de pesquisa em representações sociais através de uma caracterização genética que permite desvelar os fenômenos que constituem representações socialmente elaboradas (WAGNER, 2000).

Segundo Abric (2000) a estrutura das representações sociais se configura a partir de três dimensões: informação (conjunto de opiniões acerca de um objeto), campo da representação (organização das informações em torno de tendências, conjunto de significados) e atitude (orientação em relação ao objeto, avaliação positiva ou negativa expressa pelo sujeito).

As proposições de Abric constituem o mais formalizado desdobramento das representações sociais, denominado Teoria do Núcleo Central. Esta teoria se ocupa de forma particular com os conteúdos cognitivos da representação, organizados e estruturados em torno de dois sistemas: central e periférico. O ponto de partida a abordagem estrutural é o de que toda representação está organizada em torno de um núcleo, entendido como o elemento fundante, porque determina sua significação e organização interna. Sua ênfase sobre o conteúdo cognitivo das representações faz como que a representação social seja concebida como um conjunto organizado de ideias e valores (ABRIC, 2000; ALMEIDA 2005; SÁ, 1998).

Nesta pesquisa o referencial de base corresponde a Abordagem Estrutural cunhada por Abric, a partir da qual procuramos compreender as representações da docência no Ensino Superior construídas por estudantes das licenciaturas em Pedagogia, Letras, História e Filosofia, buscando atingir não só o conteúdo dessas representações, mas sua estrutura.

2.3. A Teoria do Núcleo Central

A Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Jean Claude Abric, em 1976, também chamada de Abordagem Estrutural surgiu como uma perspectiva complementar a grande teoria. Tem como uma de suas características mais marcantes o envolvimento sistemático com a prática experimental, o que lhe confere o caráter de complementaridade (SÁ, 1996).

Tomando a noção de representação social proposta por Moscovici em sua obra “*La psycanalise: son image et son public*” Abric (2000, p. 156) assim a define:

A representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças, e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social.

Desta forma, podemos dizer que, em primeiro lugar, o que caracteriza uma representação é o seu compartilhamento por um grupo social. Trata-se de um saber prático da experiência vivida pelas pessoas, ou seja, de um conjunto de elementos que se organizam e se estruturam, constituindo um sistema sociocognitivo que dá significado à representação. Ressaltamos que a Teoria do Núcleo Central não tem a pretensão de substituir a grande teoria, mas contribuir com o seu avanço, tornando-a mais heurística para a prática social e a pesquisa. Assinalamos que o surgimento desta teoria contribuiu para o refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais (SÁ, 1996; 1998).

Além do conceito de representação social, Abric apóia-se na noção de núcleo figurativo, cuja constituição é resultado de um dos processos de formação das representações, a objetivação. Entretanto, a noção de núcleo figurativo, conforme Moscovici (2009) possui um caráter imagético, ou seja, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias. Enquanto que a noção de núcleo central corresponde à acentuação dos elementos valorativos e cognitivos que não exigem aspectos figurativos.

Conforme anunciamos, a tese principal defendida por Abric, em 1976, é de que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central que determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização interna. Os outros elementos que compõem a representação são chamados de elementos periféricos e constituem a parte operatória da representação, desempenhando um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações. Desta forma, a abordagem estrutural centra-se de forma particular nos conteúdos da representação, organizados e estruturados em torno dos sistemas central e periférico.

De acordo com Abric (2000) o núcleo central assume duas funções fundamentais: uma função geradora através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação, e, uma função organizadora que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação.

Assim, podemos afirmar que o núcleo central dá significado à representação e é responsável pela unificação e estabilização dos elementos periféricos que se organizam em torno da representação, sendo ele o mais estável, coerente e rígido dos elementos. Resistindo a mudanças o núcleo assegura a continuidade em contextos móveis e evolutivos e define o consenso de um grupo. Portanto, toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação. Abric (2000, p. 31) ainda afirma que “a identificação do núcleo permite o estudo comparativo das representações. Para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos centrais diferentes”. Por fim destaca que o núcleo central possui uma dimensão qualitativa, ou seja, para além da dimensão quantitativa identificada nas produções é preciso buscar a significação atribuída aos seus elementos, pois é esta significação que define a centralidade dos elementos pertencentes ao núcleo. Portanto, o sistema central é responsável por gerar o significado da representação e determinar sua organização.

Segundo Sá (1996, p. 67) “o núcleo central é um subconjunto da representação, composto por um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente”. Desta forma, destaca-se o papel das cognições centrais para compreensão das definições e normatizações que definem o objeto.

Os elementos periféricos, por sua vez, são móveis, flexíveis e sensíveis ao contexto imediato, eles se organizam em torno do núcleo central e são responsáveis pela

atualização da representação a realidade do momento. Segundo Abric (2000, p.32) o sistema periférico também desempenha funções específicas, a saber: função de concretização que resulta da ancoragem da representação à realidade; a função de regulação que promove a adaptação da representação às evoluções do contexto, constituindo o aspecto móvel e evolutivo da representação; a função de defesa que tem o papel de resistir à mudança, posto que sua transformação provocaria uma alteração completa na representação.

Conforme verificamos, o sistema periférico tem significativa importância para compreensão das representações sociais. Por suas funções garante a concretização que resulta da ancoragem da representação à realidade, regula seus elementos promovendo sua adaptação às evoluções do contexto e atua como um sistema de proteção ou defesa da representação.

Como podemos constatar as representações sociais são ao mesmo tempo, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, consensuais e marcadas por diferenças individuais. Essas características aparentemente contraditórias explicam porque representações e práticas se engendram mutuamente, as quais circunscritas ao campo social empreendem sua dinâmica e complexidade, através de um duplo sistema que desempenha papéis específicos, mas complementares. Destarte, o reconhecimento dos elementos contraditórios de uma representação torna o campo de pesquisa interessante e desafiador, sobretudo, em relação a sua transversalidade.

2.4. A transversalidade da Teoria das Representações Sociais e sua relevância para o campo da educação

Na década de 1980 emergem diferentes modelos de pesquisa que procuram se contrapor ao modelo tradicional positivista até então predominante, estimulando diversos debates que provocaram uma crise de paradigmas. Para Alves-Mazzotti (2001b) a Escola de Frankfurt foi de grande contribuição para a construção de uma teoria crítica por um grupo de intelectuais e uma teoria social específica, que vislumbrava a superação das dicotomias sujeito-objeto e ciência e sociedade. A Escola

de Frankfurt, fundamentada no marxismo, pretendia colaborar para a emancipação do humano através de uma ordem social mais justa.

Para a ciência, durante certo tempo, a única forma de conhecimento válido era o conhecimento científico, objetivado, racionalizado, mensurável, negligenciando ou não considerando como relevantes os saberes do universo consensual. Esse paradigma da ciência moderna faz a distinção entre as opiniões, os preconceitos, considerados por eles como senso comum e as ciências baseadas nos limites do empirismo para dar margem a um novo espírito científico que visa conceituar a ciência anterior em função da nova ciência moderna.

Para Santos, B. (1989) não há sentido em criar um conhecimento novo e autônomo em conflito com o senso comum se esse conhecimento não visar a transformação do senso comum e a transformar-se nele. Desta forma, podemos compreender que uma ruptura configura-se através da superação do senso comum, da análise desses conhecimentos e não contra eles, pois o conhecimento do senso comum é válido e legítimo e é a partir dele que construímos/reconstruímos o saber empírico e ressignificamos o conhecimento científico. É notória a dissociação entre saber teórico/científico e saber prático, esse último configurando os fenômenos sociais vigentes na sociedade, enquanto o saber científico fica reduzido à técnica. Essa crise de paradigmas vivenciada que se configura como um processo de transição exige algumas condições sociais para sua superação. Tais condições fazem parte dos contextos estruturais da prática social, como: o contexto doméstico, o contexto do trabalho, o contexto da cidadania e o contexto da mundialidade. Segundo Santos, B. (1989), esses contextos, apesar de estruturalmente autônomos, mantêm entre si uma relação de interdependência, estão articulados, todos servidos por um saber comum, chamado de mundo da vida.

Em meio a essa crise surgem paradigmas científicos que, diferentemente da visão positivista, não seguem uma estrutura organizada previamente, mas representam um espaço para a invenção. É nesse contexto que Alves-Mazzotti (2001a, p.128) afirma que “a pesquisa nas ciências sociais hoje se caracteriza por uma multiplicidade de abordagens, com pressupostos, metodologias e estilos narrativos diversos”. Surge também em meio a essa crise a Teoria das Representações Sociais com o principal objetivo de valorizar o conhecimento produzido no senso comum.

Para Moscovici (2009, p.60)

A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum. Sem dúvida, cada fato, cada lugar comum esconde dentro de sua própria banalidade um mundo de conhecimento, determinada dose de cultura e um mistério que os fazem ao mesmo tempo compulsivo e fascinante.

Por sua natureza interativa, a Teoria das Representações Sociais valoriza o conhecimento que é elaborado no senso comum, nas relações entre os indivíduos para pensar o cotidiano e apontar soluções para a ação concreta sobre o meio. Por sua vez, “as representações sociais diariamente e “espontaneamente” tornam-se senso comum, enquanto representações do senso comum transformam-se em representações científicas e autônomas” (Moscovici, 2009, p.200). Desse modo, podemos inferir que o senso comum é criado e re-criado nas relações travadas no cotidiano e nos oferece acesso direto às representações sociais. Além de valorizar o senso comum, a Teoria das Representações Sociais possui particularidades marcantes que permitem ampliação dos espaços e campos de pesquisa.

Segundo Jodelet (2001), a teoria guarda três particularidades, a saber: vitalidade, transversalidade e complexidade. A vitalidade refere-se à quantidade de publicações, à diversidade dos países onde é empregada e aos domínios e campos de aplicação, bem como às diferentes abordagens metodológicas empregadas. A transversalidade refere-se à articulação entre os diversos campos de pesquisa e a complexidade implica na dificuldade em definir e tratar esta teoria.

Devido ao “olhar psicossocial” da Teoria das Representações Sociais é possível uma aproximação entre teoria e prática. Por sua vez, todos os estudos que tenham como objetivo estudar as práticas sociais poderão lançar mão da teoria. Por conseguinte, o campo educacional é um campo de práticas sociais que precisam ser desveladas.

Segundo Franco (2004, p.170)

A decisão de valorizar o estudo das representações sociais como categoria analítica nas áreas da educação e da psicologia da educação baseia-se na crença de que essa valorização representa um avanço, significa efetuar um corte epistemológico que contribui para o enriquecimento e aprofundamento dos velhos e já desgastados paradigmas psicossociais.

Entendemos, assim, que a educação, como prática social, está imbricada de sentidos, símbolos, significados, relações, ações, imagens que se traduzem em representações pessoais ou coletivas. Nesse sentido, Moscovici (2009, p. 210) nos diz que “as representações sociais se apresentam como uma “rede” de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias”. Compreendemos que as representações sociais dizem das nossas ideias, interpretações ou conceitos sobre determinados grupos ou coisas, e por isso as representações são ao mesmo tempo psicológicas e sociais.

Depreendemos que a prática social é necessariamente uma ação política, solidária, intencional que se trava na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Nessa teia de relações construídas e vividas no ambiente educacional, buscamos evidenciar, as representações sociais da docência no Ensino Superior, construídas e partilhadas pelos estudantes, procurando identificar e analisar as comunicações que apontam as representações pessoais ou sociais construídas por este grupo.

Nesse âmbito, a Teoria das Representações Sociais constitui-se como promissora para atingir o propósito de compreender como e por que certas atribuições de sentido, atitudes ressignificações e expectativas para com os objetos e eventos são construídas e mantidas, uma vez que esta teoria busca relacionar processos cognitivos e práticas sociais, recorrendo aos sistemas de significação socialmente partilhados que as orientam e justificam. (ALVES-MAZZOTTI, 2001a)

Tomamos, portanto, como fundamento a Teoria das Representações Sociais, porque esta

[...] contribui para o estudo de problemas sociais porque se dispõe a entendê-los em sua complexidade e dinamicidade, diferentemente dos postulados anteriores que primavam pela pureza, eficácia e objetividade dos métodos e conceitos. Com isso, o conhecimento assume outros significados e formas, através da importância do senso comum na sua dinâmica social (SANTOS, M., 2004, p. 73).

Queremos entender, assim, através das representações que os alunos constroem da docência no Ensino Superior, a complexidade e a dinamicidade que permeiam/perpassam essa atuação profissional. Sendo o campo das representações, movido pelas suspeições e provocações do contexto social que, objetivam descobrir nas

formulações do senso comum, as construções de determinados indivíduos ou grupos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade, conferindo sentido ao conhecimento apropriado por estes indivíduos e grupos em suas práticas e relações sociais. Assim, este referencial constitui-se como pertinente para nos ajudar a compreender a docência nesse nível de ensino, na perspectiva dos discentes. (MOSCOVICI, 2009).

Considerando, ainda, que as representações sociais caracterizam-se como uma compreensão cotidiana, construída a partir de referências preexistentes, os resultados poderão sinalizar em que medida a formação profissional e o saber da experiência têm contribuído para a construção de imagens sobre a função social da docência no Ensino Superior. Reiteramos que a teoria nos proporciona o acesso ao conteúdo das representações sociais dos estudantes, bem como sua organização, estrutura e funcionamento, dada uma de suas peculiaridades primeiras, que é tornar o não-familiar em familiar, desvelando melhor o objeto aqui posto para investigação.

2.5. A docência no Ensino Superior à luz da Teoria das Representações Sociais

Nesta dissertação, apoiamo-nos na abordagem complementar da Teoria do Núcleo Central apresentada por Abric, para quem a representação possui uma dimensão cognitivo-estrutural que responde a uma visão funcional do mundo, permitindo ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através do seu próprio sistema de referências (ABRIC, 2000).

Partimos do pressuposto de que investigar a docência no Ensino Superior contribui para um redimensionamento da desvalorização profissional e da concepção de professor como técnico eficiente, compreendendo-a como uma atividade especializada, que requer formação científica e pedagógica fundada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Considerando as transformações sociais constantes e suas implicações à educação que, como prática social, também se transforma acompanhando as mudanças da sociedade, inferimos que as investigações que adotam as representações sociais como fundamento teórico-metodológico são pertinentes, uma vez que essas representações desempenham um papel fundamental na dinâmica das relações e práticas sociais.

Ademais, conforme Moscovici (2009, p. 91) “seu caráter é revelado principalmente em tempos de crise e insurreição, quando um grupo ou suas imagens, está passando por mudanças”. Reconhecemos, a partir de referências teóricas que discutem a docência no Ensino Superior e de situações observadas em nossa trajetória profissional, que o fenômeno vivencia constantes transformações, frente à nova conjuntura tecnológica e globalizada.

Com relação a essa questão apoiamo-nos em Veiga (2006, p. 89) que discute o Plano Nacional de Graduação (PNG) e suas exigências por um novo perfil docente para o ensino superior. Segundo a autora, o Plano prevê metas de qualificação docente voltadas para a formação científica na área de conhecimento, para qual requer pós-graduação *stricto sensu*, preferencialmente, no nível de doutorado. Ainda prevê a permanente formação docente; o domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área; a ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado. O plano também destaca a competência pedagógica, adquirida na formação desenvolvida por programas de pós-graduação e posteriormente aprimorada no âmbito das formações continuadas realizadas coletivamente e no desenvolvimento e avaliação de projetos pedagógicos de cursos, de modo a possibilitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Reconhecemos uma tendência à constituição de um novo perfil docente, que independente do nível de ensino no qual atua, precisa estar em formação permanente e cada vez mais qualificar-se para lidar com a rapidez das mudanças sociais e com a complexidade do exercício docente. Essa questão nos provoca a compreender as representações sociais da docência no Ensino Superior.

Em síntese, o aporte teórico aqui apresentado contribui para o entendimento dos referentes pessoais e sociais que produzem as representações sociais construídas pelos estudantes acerca da docência, uma vez que nos ajuda a compreender os fenômenos sociais de forma articulada e dinâmica, considerando a irredutibilidade da ciência e do senso comum e o modo de relacionar-se com ele. Segundo Moscovici (2009, p.183) “é, pois, a representação que une as ideias e o comportamento de um coletivo, representações que são formadas no decurso do tempo e as quais as pessoas aderem de maneira pública”.

Nesse sentido reforçamos a pertinência do estudo tomando o referencial de Gilly (2001, p. 322) que afirma:

[...] a área educacional aparece como um campo privilegiado para observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

O estudo da Docência no Ensino Superior à luz da Teoria das Representações Sociais, por sua relação com o pensamento simbólico e toda forma de construções mentais que pressupõem linguagem e comunicação, confere significativo valor ao senso comum, por se tratar de um conhecimento que parte de perspectivas individuais e coletivas que se tornam públicas. Destarte, acreditamos que o estudo da docência à luz dessa teoria nos ajuda a identificar as representações dos estudantes depreendendo se essas representações são, ou não são modificadas no percurso de formação.

Na literatura encontramos indicadores de que os estudantes já possuem uma concepção prévia do magistério, oriunda das suas experiências como alunos e que essa representação da profissão serve de orientação para guiar seus comportamentos (GUALTHIER, 1998; TARDIF, 2002). Identificamos ainda na literatura as contribuições de Freire (1996, p. 90) que a esse respeito afirma: “é interessante observar que a minha experiência como discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela”. O autor nos provoca a pensar sobre a docência como um sistema de referência, no qual os estudantes - futuros docentes, buscam um suporte para o desempenho de sua própria prática. Estes indicadores nos incitam a pensar que os estudantes representam a docência e que essa representação implica e incide em suas condutas e práticas sociais, o que concorre para validar a pertinência da nossa pesquisa.

Nesse sentido Abric (2000, p. 28) nos diz que

A representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-codificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas.

Assim, representar é significar, dar sentido às condutas de um grupo e compreender a realidade na qual está inserido. Reiteramos a pertinência de estudar a

docência no Ensino Superior sob o enfoque da Teoria do Núcleo Central, pois admitimos assim como Abric (2000), que as representações de docência dos estudantes determinam a forma deles se relacionarem e interagirem com seus professores, além do que orientam suas práticas quando de sua atuação profissional futura. Ademais, temos claro que para além da constatação, essa abordagem dá conta da significação e dos sentidos de uma representação partilhada por um grupo essencialmente social, determinando ao mesmo tempo sua organização interna e seu funcionamento enquanto prática social.

Destacamos a relevância teórica, histórica, social e política dos estudos em Representações Sociais no campo da educação. Para isso, tomamos como referencial a pesquisa de Melo e Batista (2010) ao realizar um trabalho de revisão de pesquisas brasileiras publicadas no período de 1988 a 2008 que abordaram a interlocução entre o campo das representações sociais e o campo da educação, inferindo sobre a pertinência da teoria para a compreensão dos fenômenos educacionais. Para Melo e Batista (2010, p.61) “as representações sociais na área educacional fundamentam desde a compreensão de fenômenos macroscópicos como identidade cultural, até práticas concretas travadas no microcosmo da sala de aula na interação pedagógica e no trabalho docente”. Diante do exposto, podemos afirmar que o campo das representações sociais é um campo promissor para os estudos que buscam desvelar as práticas institucionais e educativas que se realizam no espaço educacional.

Ressaltamos a importância dos estudos em representações sociais no campo da educação por seu olhar psicossocial que nos ajuda a compreender os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa e que definem e determinam comportamentos e atitudes no grupo. E esta representação compartilhada por todos e reforçada pela tradição, constitui por sua vez uma realidade *sui generis*, ou seja, em diferentes grupos podemos encontrar diferentes representações sobre o mesmo objeto, ainda que estes grupos possuam uma mesma identidade que os aproxima e que lhes configura como grupo taxonômico, contudo, pode eventualmente os diferenciar pela cultura e experiências de vida e formação.

Nesse sentido, Alves-Mazzotti (1994, p. 77) afirma que “cada segmento sociocultural, tem seu sistema de representações sobre os diferentes aspectos de sua vida, aos quais nós, educadores e pesquisadores, teimamos em não ouvir”. Esta

afirmação nos inquieta e reforça a importância da nossa pesquisa, como contribuição para o campo da educação, especialmente no Ensino Superior.

No próximo capítulo, descrevemos os caminhos percorridos durante o processo de pesquisa. Os caminhos metodológicos trilhados nesta investigação revelam a possibilidade de diálogo entre a Teoria das Representações Sociais e o estudo sobre a docência no Ensino Superior.

CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo descrevemos os caminhos percorridos em busca da compreensão do fenômeno investigado. Como já dissemos, a pesquisa tem por objetivo compreender as representações sociais da docência no Ensino Superior construídas pelos estudantes das licenciaturas, além de analisar as questões significativas levantadas por eles em relação ao exercício docente neste nível de ensino. Partimos do pressuposto de que as representações orientam as condutas dos estudantes em relação às práticas de seus professores e a sua futura atuação. A construção desse objeto de pesquisa levou-nos a buscar fundamentos na abordagem estrutural das representações cunhada por Abric. Essa abordagem nos ajuda a delinear o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais da docência construídas pelos estudantes.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, abordagem que enfatiza a necessidade de se penetrar no universo conceitual dos sujeitos. Segundo Chizotti (2001, p.79) um estudo de natureza qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. A abordagem qualitativa é profícua para os estudos em representações sociais, por valorizar esse processo interativo entre sujeito e objeto. Entretanto, não desconsideramos a importância do diálogo com a dimensão quantitativa que também nos ajuda na aproximação destas representações sociais. Ressaltamos que não há representação sem objeto e/ou objeto que não seja representado através de uma construção afetiva, mental e cognitiva dos sujeitos que a produzem.

Para Dauster (2001, p. 50) “a investigação das representações sociais nos conduz à vida social, nos aproxima das relações concretas, ao contrário de afastar-nos da vida vivida, como se fossem abstrações”. Depreendemos desta afirmação que as representações construídas pelos estudantes não são apenas discursos, mas posições, formas coerentes de explicação da realidade. Essas representações denunciam suas maneiras de agir, pensar e sentir, engendradas coletivamente através do processo de comunicação social.

Segundo Almeida (2005, p.135) “efetivamente, não temos, até o momento, um único instrumento que permita elucidar, ao mesmo tempo, todas as informações que envolvem o objeto de uma representação”. Desta forma, podemos inferir que a teoria das representações sociais não privilegia nenhum método em particular de pesquisa, e

que, portanto, ela se abre para diversas possibilidades de compreensão do fenômeno investigado.

Em nossa pesquisa utilizamos dois instrumentos para compreensão do fenômeno, que mesmo diferentes em si, se complementam. O primeiro, a Associação Livre de Palavras, envolveu cento e noventa e quatro estudantes matriculados nos cursos de Filosofia, História, Letras e Pedagogia, em diferentes estágios de formação. Na análise dessas evocações, utilizamos o software *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC), versão 2003, criado por Pierre Vergès.

O segundo instrumento, a entrevista semiestruturada, foi realizada com vinte e um estudantes das referidas licenciaturas, através do qual procuramos aprofundar pontos detectados nas evocações. Para o tratamento dos dados das entrevistas apoiamo-nos na Análise de Conteúdo Temática, fundamentada em Bardin (2010). Esclarecemos que, a combinação da Técnica de Associação Livre de Palavras com a Entrevista semiestruturada não é apenas uma estratégia de validação, mas um fator de enriquecimento, através do qual fortalecemos a confiança nas interpretações e na compreensão do fenômeno investigado. Convém dizer que os dois estudos apesar de singulares, são complementares e interdependentes e juntos enriquecem o trabalho permitindo compreender as representações sociais da docência no ensino superior do grupo pesquisado.

A seguir descrevemos aspectos relativos aos caminhos e às opções teórico-metodológicas da pesquisa. Abordamos o campo empírico de pesquisa, situando suas características, peculiaridades e os motivos que mobilizaram a escolha por esse espaço de pesquisa. Caracterizamos o grupo participante, descrevendo os motivos que nos levaram a elegê-los. Descrevemos os procedimentos de coleta de dados utilizados, bem como, o trabalho de campo, interação com os estudantes, nossos protagonistas, seus professores e demais funcionários da instituição. Finalmente, discutimos os procedimentos de análise dos dados.

3.1. Campo Empírico

Para o desenvolvimento da pesquisa elegemos como campo empírico de investigação a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA, instituição privada mantida pela Associação Diocesana de Ensino e Cultura de Caruaru, situada no interior do Agreste Pernambucano na cidade de Caruaru. A instituição é pioneira na região em relação à formação de professores e foi *lócus* de alguns estudos desenvolvidos no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, dentre os quais podemos citar Cavalcanti (2006), Silva (2001) e Silva (2005).

Escolhemos este campo empírico como cenário de investigação pelos seguintes motivos: primeiro porque a Instituição se constituiu como um espaço de nossa formação, no qual nos graduamos e especializamos e onde fomos estimulados a pesquisar, foi neste espaço também onde surgiram as primeiras inquietações sobre as práticas docentes no Ensino Superior. Foi ainda nessa instituição que tivemos contato com docentes que inspiraram e inspiram as nossas práticas, nos quais buscamos referências e com os/as quais partilhamos hoje momentos de parceria e reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Também foi nesse espaço formativo que nos deparamos com docentes cujas práticas não nos incentivavam, provocando situações de embates que ficaram em nossa memória.

O segundo motivo, mais importante e mobilizador de nossa escolha pela FAFICA diz respeito à articulação entre ensino, pesquisa e extensão perseguida pelo seu projeto pedagógico. Apesar dos limites dessa articulação, este fator a diferencia de outras instituições de Ensino Superior com características semelhantes. Para que se possa compreender essa articulação perseguida pela referida instituição, faz-se necessária uma breve incursão na sua proposta, conforme discorreremos a seguir.

A FAFICA é uma instituição consolidada na região atuando há 50 anos na formação de professores no município de Caruaru, oferecendo os cursos de licenciatura em Filosofia, Letras, História e Pedagogia, além de bacharelado em Administração e Ciências Contábeis e cursos tecnólogos na área de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Gestão Comercial, além de 20 cursos de pós-graduação *latu sensu* na área de Educação, Gestão de Negócios e Tecnologia.

Atualmente a instituição conta com 1.750 alunos matriculados e 92 professores sendo 83 professores efetivos, seis professores substitutos e três prestadores de serviço.

A instituição possui uma Comissão Própria de Avaliação - CPA, órgão responsável pela avaliação institucional interna, que procura avaliá-la em sua totalidade, infra-estrutura, professores e práticas, acervo, entre outros aspectos, sob o olhar dos estudantes dos diversos cursos. Além das ações da CPA, a FAFICA busca uma formação sólida que articule ensino, pesquisa e extensão, mediante processo integrador e interdisciplinar, busca estimular o trabalho de pesquisa e investigação das práticas pedagógicas que circunscrevem o espaço escolar, bem como a inserção dos estudantes em atividades de intervenções sócio-educativas. Mais que habilitar estudantes para o exercício da docência, a FAFICA procura intervir na realidade em que irão atuar, a partir do estímulo ao conhecimento do contexto escolar de forma crítica e reflexiva, que marca a sua trajetória.

Durante os anos de 1980, a referida instituição vivenciou diferentes transformações em suas concepções e práticas, construindo sua história com a formação de professores e posteriormente com a formação de bacharéis e tecnólogos nas diferentes áreas já citadas. Trata-se de uma instituição que oferece diferentes oportunidades de contato com espaços escolares e não-escolares aos seus estudantes dos cursos de licenciatura, que desenvolvem diversas atividades no âmbito do ensino e extensão. Vários projetos extensionistas são desenvolvidos, através do Programa de Educação Comunitária (PROEDUC) em parceria com diferentes instituições, como: Instituto do Câncer Infantil do Agreste – ICIA, Penitenciária Juiz Plácido de Souza – PJP, Hospital Regional do Agreste – HRA, Centro de Educação Popular Assunção – CEPA; Centro de Educação Popular Comunidade Viva – COMVIVA; Centro de Educação Popular Maria Mãe da Misericórdia – CEPMMM; Centro de Serviço à Vida – CSV; Fundação Nacional de Assistência Sócio-educativa – FUNASE; Associação dos Protetores do Meio Ambiente – ASPROMA; e diversas escolas do Município e das cidades circunvizinhas. Associadas às práticas extensionistas e de ensino, os estudantes desenvolvem pesquisas coordenadas pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NUPESQ), apoiados no funcionamento regular do Programa de Iniciação Científica. O programa de iniciação científica é um programa de inserção dos estudantes de graduação na atividade científica, engajando-os na pesquisa e ajudando-os a introduzir-se no universo investigativo. O NUPESQ procura socializar suas experiências nos

eventos promovidos na instituição como a Mostra de Estágio e a Semana de Pesquisa e Extensão, eventos realizados anualmente.

A Instituição dispõe ainda de um periódico próprio intitulado “Revista Interfaces de Saberes,” que socializa as produções da instituição, já com vários números e em versão *on line*. Além disso, cabe destacar o acervo bibliográfico, próprio da instituição, com diversas publicações das Edições FAFICA, tais como livros, dissertações, monografias, anais dos Encontros de Ensino, Pesquisa e Extensão, coletâneas dos grupos de pesquisa, e a própria Interfaces de Saberes.

Nossa escolha pela FAFICA apóia-se, portanto, na sua atuação consolidada no campo da formação de professores no município e na região e, especialmente, no trabalho de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, situação pouco comum nas práticas das instituições superiores privadas deste país e do estado de Pernambuco em particular. Admitimos que os motivos aqui expostos fazem desta instituição um campo fértil para compreender representações sociais de docência construídas e/ou em construção por seus estudantes.

3.2. A escolha pelo grupo participante da pesquisa

A escolha por estudantes de licenciaturas baseou-se em alguns pressupostos, a saber: o primeiro, indica que a representação social elaborada por eles, em relação aos seus formadores, poderá interferir em sua prática profissional, pois como afirma Moscovici (2009), as representações sociais são uma preparação para a ação. Encontramos respaldo ainda em Abric (2000, p. 28) quando afirma:

[...] a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas.

Compreendemos que a representação que os estudantes constroem da docência tem implicações diretas na forma como eles se comportam e se relacionam com os seus

professores, além de funcionar como um sistema de pré-decodificação da realidade, ou seja, funciona como um sistema de antecipações que orientam as reflexões sobre a sua própria prática quando de sua atuação profissional. Assim, representar algo permite ao sujeito um comportamento em relação ao objeto representado, quer afastando-se dele e o ressignificando ou o legitimando.

Respaldamo-nos ainda em Pimenta e Lima (2004, p. 35) que analisando concepções de estágio tecem as seguintes considerações:

Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também aprendendo seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram.

É nesse contexto, que os estudantes observam e refletem sobre as práticas dos seus professores e quando de sua atuação copiam ou recriam essas práticas, construindo seu próprio modo de ser professor. Segundo Cunha (1989, p. 65) “não há dúvida de que existe entre o aluno e o professor um jogo de expectativas relacionadas aos respectivos desempenhos”. Essas expectativas contribuem para a análise das práticas e para construção dos referenciais de bom professor.

Sobre a atuação docente, Freire (1996, p. 97) afirma: “saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebem me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho”. Esta contribuição de Freire nos ajuda a reforçar o argumento anterior de que o professor é tomado como modelo de referência para os futuros profissionais e nos encaminha a outro pressuposto - o de que os significados atribuídos pelos alunos a sua atuação docente poderão ajudar o professor a repensá-la.

Convém destacar, também, que dentre as pesquisas localizadas para construção do estado do conhecimento sobre a docência no Ensino Superior, apenas três delas ouviram diretamente os estudantes, o que nos incita o desejo de dar voz a esse grupo. Além de que os estudantes possuem interesses comuns ao de seus professores e um mesmo sentido de identidade, logo, provavelmente compartilham representações sobre a docência. Desta forma, imersos no contexto do ensino superior entendemos que os

estudantes estão construindo/reconstruindo representações da docência a partir do olhar que lançam sobre os seus formadores.

Para seleção do grupo participante da pesquisa utilizamos os seguintes critérios: estar regularmente matriculado nos cursos de licenciatura em Filosofia, Letras, História e Pedagogia, vinculados a diferentes estágios de formação no curso (1º, 3º, 5º e 7º), bem como consideramos o interesse e disponibilidade para contribuir com a pesquisa.

3.3. Procedimentos de coleta de dados

Adotamos uma abordagem plurimetodológica (Abriç, 1994a), estabelecendo um diálogo entre procedimentos de coleta de dados que nos favorece a ampliação e o aprofundamento do conhecimento, para tanto, utilizamos dois instrumentos: a Associação Livre de Palavras e a Entrevista Semiestruturada.

A Técnica de Associação Livre de palavras é um recurso metodológico que pode permitir o acesso a um material mais espontâneo, reduzindo as dificuldades e os limites das expressões discursivas habitualmente utilizadas nas pesquisas de representações sociais, como é o caso da entrevista, na qual o sujeito poderia mascarar elementos em seu discurso (OLIVEIRA et al., 2005). Inferimos que o emprego desta técnica deixa o sujeito mais livre para expressar os conteúdos da representação manifestos ou latentes e permite apreender a representação de determinado objeto social, a partir de uma composição semântica preexistente, minimizando a interferência do pesquisador na produção dos dados.

A associação livre consiste em levar os participantes a evocarem palavras ou expressões mediante apresentação de estímulo indutor. Neste estudo utilizamos o estímulo “Docência no Ensino Superior é”. Ao escolher este estímulo, procuramos correspondê-lo ao objeto de representação estudado. Conforme Sá (1998) e Oliveira et. al, (2005), ao usar o instrumento, o pesquisador pode ainda utilizar procedimentos adicionais como, por exemplo, solicitar aos sujeitos que realizem um trabalho de hierarquização das palavras ou expressões apresentadas por ele em resposta ao estímulo indutor e justificar a palavra considerada mais importante. Este processo de hierarquização provoca uma racionalização e um trabalho cognitivo que permite o

acesso ao conteúdo e à estrutura das representações sociais. Tendo considerado essas questões, solicitamos aos sujeitos que hierarquizassem as palavras evocadas e justificassem a palavra considerada de maior importância.

Do cruzamento desses três indicadores – palavras mais frequentes, palavras mais prontamente evocadas em primeira ordem de importância e as justificativas dadas pelos participantes às palavras que melhor designam o objeto da representação, é possível identificar os prováveis elementos centrais e periféricos das representações sociais construídas pelos estudantes.

Tendo considerado estas questões, o nosso instrumento de coleta de dados ficou assim definido⁴: na primeira página constavam dados de identificação da pesquisa e de caracterização do participante como gênero, idade, curso, estágio de formação, atuação profissional, entre outros. No verso da página, encontrava-se a Técnica de Associação Livre de Palavras com os procedimentos adicionais de hierarquização e justificativa da palavra hierarquizada, em primeira ordem de importância.

Foram 194 protocolos transcritos em dois arquivos do programa Excel, o primeiro com todos os dados coletados, e outro com apenas as palavras evocadas segundo a ordem de importância. O segundo arquivo foi, então, submetido à tabulação e análise com o auxílio do software *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC) versão 2003, o qual calcula e informa a frequência simples de ocorrência de cada palavra evocada, a média ponderada de ocorrência de cada palavra em função da ordem de evocações, e a média das ordens médias ponderadas do conjunto dos termos evocados (OLIVEIRA et. al., 2005), elementos que serão aprofundados na análise e discussão dos resultados.

Convém dizer que, antes de inserir os dados no software EVOC, realizamos um tratamento preliminar das palavras agrupando as sinônimas. Consistiu em procurar homogeneizar as palavras e/ou expressões evocadas, substituindo as palavras e expressões menos frequentes na amostra, pelas mais frequentes. Por exemplo: compromisso, comprometido e comprometimento. Em outros casos buscamos selecionar as palavras que melhor definem o objeto pesquisado, a exemplo das palavras professor, educador, formador, optando por professor. Esses agrupamentos constituem uma rotina para o uso do mencionado software.

⁴ Ver apêndice A e B.

No segundo momento de coleta utilizamos a entrevista semiestruturada. Trata-se de um dos principais procedimentos utilizados em pesquisas na área de Ciências Sociais, e é também instrumento indispensável em estudos de Representações Sociais porque trabalha essencialmente com a fala dos sujeitos promovendo uma relação de interação entre pesquisador e sujeito pesquisado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Segundo Paredes (2005, p. 132)

(...) a entrevista é, para muito além da oportunidade de reconhecer ideias, opiniões, depoimentos e testemunhos, um contrito e devotado mergulho no outro. É o nó de enlace com que o pesquisador se encanta e se entremete, pela via do discurso, nas circunstâncias da vida cifradas nos códigos de percepção, no mapa do indiciário da memória e da afetividade dos depoentes.

No caso do emprego deste instrumento para pesquisas em representações sociais podemos através dele, compreender o conhecimento construído e partilhado entre as pessoas pertencentes a um determinado grupo que orienta suas condutas sociais, seus modos de pensar, ser e agir sobre o mundo. Segundo Almeida (2005, p. 136) “trata-se de uma técnica considerada, durante muito tempo, como a mais interessante e complexa para estudar as representações sociais”.

Dentre os tipos de entrevista disponíveis na literatura, elegemos a entrevista semiestruturada como a mais apropriada ao nosso estudo por possuir uma estrutura flexível permitindo que o entrevistador realize adaptações sempre que necessário. Ela é organizada a partir da orientação de um roteiro, um guia de perguntas ou tópicos. Nosso roteiro de entrevista buscou obter respostas às seguintes questões orientadoras: 1) Como você vê a profissão docente no Ensino Superior? 2) Que elementos você considera indispensáveis para o exercício docente no Ensino Superior? Por quê? 3) Você toma como referência a prática dos seus professores para a sua própria prática? Como? Dê exemplos:

Este roteiro nos permitiu atingir o conteúdo das representações sociais construídas em torno do objeto estudado, revelando o processo de construção dessas representações e os efeitos nas relações e interações que essa representação provocou nos sujeitos que a produziram.

Para o registro das entrevistas utilizamos gravador de voz e fizemos uso do diário de campo para o registro de possíveis impressões latentes aos depoimentos. Ao

término de um bloco de entrevistas tentamos logo transcrevê-las para não perder as impressões do momento.

As evocações e justificativas provenientes da Associação Livre de Palavras, bem como os depoimentos resultantes das entrevistas permitiram o confronto dos achados, e, sua complementaridade nos deu mais segurança para inferirmos sobre o que constitui o consenso do grupo no que se refere às representações sociais da docência no Ensino Superior.

3.5. Caracterização do grupo participante da pesquisa

Responderam a Associação Livre de Palavras 198 (cento e noventa e oito) estudantes das licenciaturas em Filosofia, Letras, História e Pedagogia, em diferentes estágios de formação no curso. Nossa intenção em diversificar o grupo participante deveu-se a preocupação em analisar se as representações sofriam modificações durante o percurso formativo. Contudo, para efeitos de análise, contamos com um total de 194 (cento e noventa e quatro) protocolos, tendo em vista que quatro deles não atenderam plenamente as regras esclarecidas quando de sua aplicação.

O número de participantes foi definido de maneira a garantir a heterogeneidade, estudantes dos diferentes cursos de licenciatura em diferentes estágios de sua formação, ou seja, participaram estudantes ingressantes, em nível intermediário de formação e concluintes desses cursos. Além desses critérios, consideramos que o software EVOC, que seria utilizado para tratamento do material, só executa bem as suas funções, ou seja, só gera o quadro de quatro casas completo (com os elementos centrais e periféricos de uma representação) quando alimentado com suficiente número de informações. O software EVOC é um instrumento muito usado para desvendar as estruturas subjacentes das representações de grandes grupos de participantes, portanto, quanto maior o número de participantes, melhores estatísticas serão processadas e produzidas por este software.

Em relação à faixa etária, como observamos na Tabela1, os estudantes entre 18 e 29 anos são maioria (82%), quanto aos indivíduos com 30 anos e mais constituem uma minoria de 18% do grupo total.

TABELA 1
Faixa etária do grupo participante

	<i>f</i>	%
18 – 29	158	82%
30 – 41	24	12%
42 - 53	6	3%
54 – 65	4	2%
Não informaram	2	1%
Total	194	100%

Na Tabela 2, a seguir, constatamos a predominância de mulheres, 60% do grupo pesquisado, em se tratando de cursos de licenciatura este dado não nos surpreende, tendo em vista a construção histórica, social e cultural da profissão docente e a feminização do magistério (SANTOS, M., 2004).

TABELA 2
Gênero do grupo participante

	<i>f</i>	%
Feminino	116	60%
Masculino	76	39%
Não informaram	02	1%
Total	194	100%

As tabelas 3 e 4 apresentam os participantes por curso a que se vinculam e estágio de formação nesses cursos, respectivamente. Como apresentamos abaixo, o grupo está representado por estudantes que se encontram matriculados nos cursos de Filosofia, História, Letras e Pedagogia, nos períodos ímpares, do 1º, 3º, 5º e 7º, isto se deve a realização da pesquisa no primeiro semestre do ano e a inexistência de vagas para segunda entrada no vestibular.

TABELA 3
Número de participantes por curso

	<i>F</i>	%
Filosofia	38	19%
História	44	23%
Letras	39	20%
Pedagogia	73	38%
Total	194	100%

Na Tabela 3, podemos observar ainda que o curso de Pedagogia apresentou maior incidência de participantes na pesquisa (38%), o número maior de participantes desse curso ocorre por ele possuir, geralmente, duas turmas de cada período, enquanto que os demais têm apenas uma turma por período, o que apresenta uma procura maior pelo curso de Pedagogia.

TABELA 4
Número de participantes por período

	<i>F</i>	%
1º período	61	31%
3º período	45	24%
5º período	69	35%
7º período	16	8%
Não informaram	03	2%
Total	194	100%

Conforme observarmos na Tabela 4, os estudantes em estágio final de formação são minoria (8%), que pode ser justificado pela ausência de turma concluinte no curso de Filosofia, além de que, geralmente, os 1º, 3º e 5º períodos possuem duas turmas de cada período, no caso do curso de Pedagogia, enquanto que o 7º possui geralmente apenas uma turma de cada curso.

Na Tabela 5 apresentamos a formação em nível médio dos participantes. Os estudantes quando perguntados sobre a realização do curso Normal Médio, antigo curso de magistério - 2º grau, 70% deles responderam ter feito essa formação. Esse dado

revela que apesar do Normal Médio ser considerado por muitos um curso quase em extinção, ainda é procurado por aqueles/as que desejam ingressar na profissão docente.

TABELA 5
Formação a nível médio do grupo participante

	<i>f</i>	%
Cursou Normal Médio	70	36%
Não cursou	124	64%
Total	194	100%

Apresentamos na Tabela 6, as áreas de atuação profissional do grupo pesquisado.

TABELA 6
Atuação profissional do grupo participante

	<i>F</i>	%
Estudantes	49	26%
Professores/as	88	45%
Profissionais da educação	12	6%
Outros	29	15%
Não informaram	16	8%
Total	194	100%

Como podemos observar na Tabela 6, pouco mais da metade dos estudantes já atuam como professores/as ou exercem funções afins à educação, como auxiliar de biblioteca, auxiliar de professor/a e coordenação. A outra parte do grupo participante atua em áreas diversas (15%) que não estão diretamente ligadas à educação, outros são estudantes (26%), e 8% não responderam. Observando o quantitativo geral temos dos cento e noventa e quatro participantes, um número expressivo já atuando em escolas (45%). Este dado é importante e pode implicar em uma representação da docência no Ensino Superior que toma como referente à própria atuação ou experiência profissional.

Informamos que na análise e discussão dos resultados, o grupo participante desta primeira etapa da pesquisa será identificado da seguinte maneira: a letra maiúscula

“P” seguida de um número, que corresponde ao protocolo de ordem de aplicação da associação livre, das letras F (feminino) ou M (masculino) para indicar o gênero, das letras iniciais do curso F, L, H e P, dos números 1º, 3º, 5º e 7º para indicar o estágio de formação e das letras P (professores e profissionais da educação), E (estudantes) e O (outros), para indicar a atuação profissional. Por exemplo: P25FP1ºP, diz respeito ao protocolo de número 25, participante do gênero feminino, do curso de pedagogia, 1º período, professora.

No que se refere aos participantes da entrevista, cumpre esclarecer que se trata de um subgrupo dos 198 estudantes que participaram da associação livre de palavras.

A seguir apresentamos os caminhos percorridos por nós no campo empírico da pesquisa, a fim de descrever o contato com os participantes e os procedimentos empregados na coleta de dados.

3.6. O percurso no campo

Nosso contato com o campo e com os participantes da pesquisa foi ao mesmo tempo cauteloso e ousado, por ser este um campo de formação e de atuação profissional no qual estamos imersos como profissional e pesquisadora. A aproximação com o campo na condição de pesquisadora teve início no mês de março quando realizamos um estudo exploratório para antecipar possíveis dificuldades/limites na utilização do instrumento cujos resultados discutiremos adiante. Esta fase foi de extrema importância para o nosso trabalho uma vez que nos permitiu verificar o tempo demandado para a coleta, antecipar os possíveis imprevistos, assim como realizar inferências sobre o fenômeno pesquisado. O trabalho de campo se estendeu aos meses de maio e junho, onde realizamos a coleta de dados definitiva, momento em que tivemos a participação de 198 (cento e noventa e oito) estudantes dos cursos de Filosofia, Letras, História e Pedagogia.

A entrada no campo foi precedida de algumas estratégias de programação do trabalho, para as quais apoiamo-nos em Minayo (2007) que considera a importância de alguns cuidados relativos a esse trabalho. Para ela é indispensável buscar uma aproximação com as pessoas da área selecionada para o estudo; apresentar a proposta de

estudo aos grupos envolvidos; assumir uma postura de pesquisador em relação à problemática a ser estudada, compreendendo o campo como possibilidade de novas revelações, além de manter um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada.

Considerando estes cuidados, conversamos inicialmente com a coordenadora pedagógica dos cursos de graduação da instituição para apresentação do projeto e solicitação de permissão para coleta de dados. Ela foi muito solícita e nos autorizou a realizar a pesquisa. Imersos no campo nos dirigimos até as salas dos professores e em alguns casos, à própria sala de aula, solicitando autorização para aplicação do instrumento de pesquisa, neste caso, a Associação Livre de Palavras, garantindo desta forma a aplicação simultânea a um grande número de estudantes.

A maioria dos professores não apresentou resistência, demonstrando, inclusive, interesse pelo teste utilizado, ou pela discussão da teoria. Outros pediram para que viéssemos em outro momento, e apenas uma professora questionou a autorização da coordenação para a entrada nas salas. Em uma de nossas passagens pelas salas, uma professora que trabalha com a disciplina de Metodologia aproveitou o momento de nossa coleta para mencionar a relevância de participar da pesquisa, tendo em vista o contato com o instrumento como possibilidade de aprendizagem e articulação com a sua disciplina, motivando desta forma a participação de todos os estudantes. Em algumas ocasiões permanecemos na sala de aula, aguardando que a professora concluísse a exposição do conteúdo para que realizássemos a coleta de dados. Em algumas situações, nos apresentamos ao grupo e em outras fomos apresentados pelos próprios professores inclusive no que se referia à nossa intenção de pesquisa. Quanto aos estudantes, a receptividade foi bastante positiva e a maioria participou sem nenhuma resistência.

O procedimento utilizado ao nos dirigir às salas era sempre o de nos apresentar e expor brevemente nossa intenção de pesquisa. Feitas as devidas apresentações procedíamos com a aplicação da técnica que consistiu em solicitar aos participantes que registrassem em formulário impresso próprio, cinco palavras ou expressões que lhes viessem, imediatamente, à lembrança ao ler a expressão “Docência no Ensino Superior é...” Após o registro das palavras associadas à expressão, solicitamos que as enumerassem, considerando o seu grau de importância, da mais importante para a menos importante. Em seguida, pedimos que justificassem aquela palavra apontada como “a mais importante”. Observamos que alguns participantes refletiam antes de

registrar as palavras, apesar da orientação para que o registro fosse imediato. Esta observação nos ajudou a reforçar a necessidade de um procedimento complementar à associação livre, neste caso a entrevista. Trabalhamos com cento e noventa e oito estudantes. No que se refere ao tempo demandado para a associação livre, os estudantes levaram em média dez minutos.

Consideramos importante esclarecer que nem sempre é possível obter um quadro de quatro casas, em virtude da quantidade de dados coletados quando cruzamos variáveis. Portanto, para obtenção do quadro, são necessários, aproximadamente, quinhentas (500) evocações para cada variável que se deseje processar. Obtivemos esta informação após inúmeras tentativas de tratamento e confronto de variáveis, como gênero, curso, estágio de formação, atuação profissional. Convém ainda esclarecer que as palavras evocadas que apresentavam erros ortográficos foram corrigidas, trata-se de um procedimento que o software não é capaz de executar.

Para coleta de dados, através da entrevista semiestruturada, abordamos os estudantes nas diversas áreas da instituição, como a cantina, a biblioteca e espaços de convivência. Todavia, após apresentação do trabalho e o aceite do convite para participar da pesquisa nos dirigíamos sempre a uma sala de aula que não estivesse sendo utilizada ou um espaço silencioso onde fosse possível realizar a entrevista com uma gravação de qualidade. Lembramos que aos estudantes foi sempre solicitada a autorização prévia para gravação da entrevista. Antes da realização desta, procedemos com a caracterização do participante quanto à idade, o curso, estágio de formação, atuação profissional, tempo de experiência e tipo de formação em nível médio. Para realização da entrevista contamos com um roteiro construído previamente para compreensão do fenômeno pesquisado. Realizamos um total de vinte e duas entrevistas.

Durante a realização das entrevistas procuramos sempre manter um clima favorável e em algumas ocasiões os estudantes fizeram alguns comentários sobre a pesquisa que realizávamos. Alguns afirmaram que era importante ouvir os estudantes. Uma estudante de pedagogia afirmou: “nós temos muito a dizer sobre as práticas de nossos professores, temos professores muito bons, mas também temos professores que não ensinam, que não fazem planejamento, que não estão nem aí para os alunos”. No caso deste depoimento em particular, chamou nossa atenção, pois tratava-se de uma estudante que, apesar de iniciante, já era capaz de refletir sobre a prática de seus professores.

3.7. Procedimentos de organização e análise dos dados através do quadro de quatro casas com o auxílio do EVOC

Para análise dos dados da Associação Livre de Palavras utilizamos um software livre denominado *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC), versão 2003, criado pelo francês Pierre Vergès e seus colaboradores. O EVOC é um recurso informático utilizado na análise de vocábulos, sendo de grande auxílio na organização dos dados, particularmente na realização de cálculos das médias simples e ponderadas para construção do quadro de quatro casas. Neste quadro são organizados os dados em função da frequência de aparição das palavras em combinação com a hierarquia atribuída às mesmas.

Destacamos que conforme anunciamos foi solicitado aos participantes que efetuassem a hierarquização das palavras por eles evocadas. Portanto, neste estudo consideramos a ordem média de importância (OMI) atribuída aos termos evocados e não a ordem média de evocações (OME), ou seja, a ordem natural de evocação das palavras, situação para a qual o software foi desenvolvido. Os resultados processados no referido software são organizados no quadro de quatro casas.

Neste quadro, são distribuídas as palavras evocadas e organizadas em torno de um núcleo central e de sistemas periféricos, com base na frequência de ocorrência das palavras (F) e das ordens médias de importância (OMI). Essa escolha apoiou-se na crítica de Abric (2003, p. 62) segundo o qual “em um discurso, as coisas essenciais não aparecem, frequentemente, senão após uma fase mais ou menos longa de aquecimento, de estabelecimento de confiança ou de redução dos mecanismos de defesa”. Desta afirmativa depreendemos que os participantes no processo de hierarquização das palavras evocadas realizam um trabalho cognitivo de análise no qual os elementos essenciais de seu discurso possivelmente serão apontados.

O software EVOC apresenta um conjunto de dezesseis programas aos quais as palavras são submetidas e tratadas. Contudo, para construção do quadro de quatro casas, executamos apenas cinco programas, a saber: Lexique, Trievoc, Nettoie, Rangmot e Rangfrq. Antes de inserir os dados no EVOC é necessário organizar o conteúdo. Para tanto, realizamos os seguintes passos: digitamos as palavras evocadas pelos participantes em documento do Microsoft Office Excel, do tipo Arquivos de Valores

Separados por vírgula (CSV)⁵ e foram produzidas diferentes planilhas com as informações correspondentes às variáveis a ser confrontadas. Este passo é importante porque o software não realiza o confronto das variáveis, cabendo ao pesquisador produzir tantos arquivos quantos sejam necessários para processamento de cada uma delas individualmente. Assim, podemos afirmar com base nessa limitação do software e com base em Bauer, Gaskell e Allum (2008, p. 24) que “os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados”, eles destacam como fundamental a inferência do pesquisador na análise para além dos dados e dos conteúdos aparentes, com o que concordamos.

Segundo descrevem Oliveira et al. (2005) os primeiros passos do software são o Lexique e o Trievoc que preparam o arquivo para o Nettoie. Na execução dos dois primeiros programas não há interferência do pesquisador. Quanto ao Nettoie possibilita uma última revisão do conteúdo e sua correção, esse programa elabora um arquivo com todas as palavras evocadas em ordem alfabética, o que permite ao pesquisador visualizar as palavras sinônimas e homogeneizá-las, realizar correções ortográficas ou de digitação. Após o Nettoie executamos o Rangmot que solicita o número de ocorrências de palavras a serem consideradas. Lembramos que o programa apresenta como sugestão de frequência mínima igual ou superior a cinco. Em seguida executamos o Rangfrq, este último programa distribui os termos evocados em quatro quadrantes, que correspondem à estrutura da representação estudada. Neste último programa também é possível alterar a frequência de ocorrência das palavras. Nesta pesquisa foram produzidas quarenta palavras com frequência igual ou superior a cinco. Para este trabalho arbitramos a ocorrência das palavras com frequência igual ou superior a sete. Segundo De Rosa (2005) a escolha pela frequência de ocorrências a ser considerada é arbitrária, e cada pesquisador é livre para arbitrar.

O quadro de quatro casas é constituído por palavras que estão distribuídas em quatro quadrantes, seguidas da média de frequência de aparição dos termos e das ordens médias de importância atribuídas a cada uma delas. Conforme Oliveira et al (2005) as palavras que se situam no quadrante superior esquerdo são, muito possivelmente, os elementos do núcleo central. Nele estão contidas as representações sociais; aqueles situados no quadrante superior direito são os elementos da primeira periferia, são os

⁵ Este tipo de arquivo é o mais apropriado para processamento dos dados no EVOC, para obter este formato é necessário acionar a opção **salvar como** e escolher o **tipo de arquivo - CSV (separado por vírgula)**.

elementos mais próximos do núcleo central e indicam a possibilidade de que estes elementos já pertenceram a ele ou que podem vir a pertencer a esse núcleo. No quadrante inferior esquerdo encontram-se os elementos da zona de contraste. Estes elementos são interlocutores, aqueles que embatem com o núcleo central, tentam entrar ou permanecer no núcleo e podem também representar a zona muda das representações sociais, os elementos que estão latentes no discurso dos sujeitos. Já no quadrante inferior direito situam-se os elementos da segunda periferia, esses são elementos mais distantes do núcleo e com menor possibilidade de diálogo com os estruturantes da representação. O modo como se apresenta os resultados de uma associação livre de palavras processados pelo EVOC podem ser melhor visualizados no modelo abaixo:

QUADRO 3

Modelo de análise das evocações através do quadro de quatro casas

Elementos do Núcleo Central	Elementos da 1ª Periferia
Elementos de Contraste	Elementos da 2ª Periferia

Os critérios adotados para distribuição dos termos nos quadrantes foram a média de frequência das palavras (MF) e a ordem média de importância (OMI) atribuída às palavras. Além disso, a frequência mínima de ocorrências das palavras arbitrada em igual ou superior a sete, exclui da análise as palavras cujos valores sejam abaixo da mesma. Desta forma, as palavras que se destacam em relação à frequência (alta) e ordem de importância (mais próxima de 1) constituem a possível representação social pesquisada. Segundo Oliveira et al. (2005), os termos que atendam, ao mesmo tempo, aos critérios de frequência e ordem prioritárias de evocação teriam maior importância no esquema cognitivo do sujeito e, provavelmente, pertenceriam ao núcleo central. Desta forma, quanto maior a frequência e mais baixa a OMI, concomitantemente, mais importante é a palavra e maior sua possibilidade de integrar o núcleo central.

Por fim, destacamos que a partir das justificativas produzidas pelo grupo as palavras consideradas mais importantes foram organizadas e analisadas em confronto com os resultados do quadro de quatro casas, visando desvendar os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à docência no Ensino Superior, para além do conteúdo das representações buscamos compreender sua estrutura e este recurso de análise através da Teoria do Núcleo Central, nos possibilitou identificar os elementos do sistema central e periférico dessas representações sociais.

3.8. Procedimento de organização e análise dos dados coletados através das entrevistas semiestruturadas

Para o tratamento dos dados coletados através da entrevista semiestruturada utilizamos a análise de conteúdo do tipo temática, que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (MINAYO, 2010 p. 316). A análise temática nos permite organizar categorias ou subcategorias que nos ajudam a realizar inferências e não somente constatações, contemplando as condições contextuais de sua produção e dando sentidos à comunicação.

Segundo Bardin (2010) a análise de conteúdo propicia uma articulação dialética dos dados empíricos com os fundamentos teóricos, com o objetivo de compreender o conteúdo que emerge dos dados. Bardin define análise de conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Mais que descrever os dados, a análise de conteúdo permite interpretar o conteúdo de um texto extraindo de forma objetiva e sistemática as características da mensagem e os significados que revelam sutilezas contidas no texto e desvelam o contexto e as circunstâncias de sua produção.

Contudo, inferimos que o trabalho de análise não pode ser resumido à interpretação dos dados coletados no campo de pesquisa, mas comporta uma dinâmica própria da pesquisa, que ocorre por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos e dos pressupostos iniciais formulados na pesquisa.

A análise dos dados segundo os critérios estabelecidos por Bardin (2010) consiste em pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. Seguindo esses passos procuramos, de início, organizar um plano de análise, definindo o tempo e o cronograma da pesquisa. Nesta fase inicial procedemos à revisão teórica de estudos e pesquisas que discutiam a temática em questão. Seleccionadas as pesquisas e referenciais teóricos realizamos a leitura do material, e procedemos à formulação e reformulação das hipóteses, dos objetivos e da elaboração de indicadores. Na medida em que lemos, analiticamente, as fontes escolhidas, questionamos e revisamos os pontos de partida tomados na pesquisa buscando confirmá-los, reformulá-los ou refutá-los.

Esta revisão nos permitiu conhecer as discussões sobre a docência no Ensino Superior, bem como conhecer e analisar diferentes perspectivas de estudo que o fenômeno por sua multidimensionalidade e complexidade comporta. Permitiu-nos ainda cercar o nosso objeto de pesquisa, reforçando nossos argumentos por sua relevância.

A exploração do conteúdo das entrevistas nos permitiu tratar e interpretar os dados tornando-os significativos e válidos, através da organização, codificação e categorização das unidades em torno de temas e características que emergiram do conteúdo. Este tratamento dos dados nos ajudou a identificar os elementos que expressavam as representações sociais da docência no Ensino Superior, construídas pelos estudantes das licenciaturas e inferindo sobre o conteúdo manifesto ou latente na fala, gestos, expressões e nas diversas formas de comunicação dos sujeitos, produzindo inferências sobre os elementos básicos do processo de comunicação.

A análise dos dados nos orientou para a retomada da revisão de literatura e para melhor organização das abordagens contempladas ao longo deste trabalho, favorecendo a coerência e coesão textual. Esta retomada, apesar de complexa, devido ao tempo disponível foi necessária e resultou em um crescimento pessoal e intelectual que não pode ser mensurado. A análise foi marcada por idas e vindas ao referencial teórico que apóia nossa pesquisa e ao texto produzido. Estas idas e vindas nos interpelam a compreender a pesquisa como ação complexa e dinâmica que em termos críticos representa conforme aponta Freire (1996) uma exigência que os momentos do ciclo

gnosiológico vão pondo à curiosidade, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa.

A rigorosidade epistemológica permeia, todo o percurso da pesquisa e nos desafia a analisar os dados perseguindo também a rigorosidade ética, em busca da fidelidade frente à realidade.

O estudo sobre a docência no Ensino Superior nas representações sociais de estudantes indica a pertinência de estabelecermos o diálogo entre o que há produzido pela literatura sobre a docência e o que é construído pelos seus protagonistas. Deste modo, no próximo capítulo trazemos à discussão dos resultados de nossa pesquisa.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é discutir os achados apontados nos dados coletados no campo empírico de pesquisa a fim de compreender as representações sociais da docência no Ensino Superior construídas pelos estudantes das licenciaturas.

Esse capítulo está subdividido em duas partes, na primeira parte discutimos os resultados dos dados coletados através da Técnica de Associação Livre de Palavras analisada com o auxílio do software EVOC, versão 2003. Na segunda parte discutimos os achados da entrevista semiestruturada, para qual lançamos mão da técnica de análise de conteúdo. A combinação desses dois instrumentos de coleta de dados objetivou melhor compreender do fenômeno pesquisado, ou seja, buscamos com a sua utilização tentar cercá-lo a fim de fortalecer nossas interpretações. Cabe esclarecer que a escolha por discutir os resultados da coleta separadamente se deve a tentativa de uma apresentação didática do conteúdo, entretanto, conforme já apontamos antes, os resultados de ambos se complementam e dialogam.

Apresentaremos a seguir o planejamento, organização e interpretação dos dados, destacando as decisões tomadas ao longo do percurso da pesquisa.

4.1. Análise e discussão dos resultados da associação livre de palavras

O conjunto composto por novecentas e setenta (970) palavras, termos ou expressões evocadas pelos estudantes, em resposta a expressão indutora “*Docência no ensino superior é...*”, foi submetido ao software EVOC e resultou em um reagrupamento de 23 (vinte e três) palavras que compõem o Quadro 4, que pode ser observado a seguir. Lembramos que a frequência de ocorrências das palavras foi arbitrada em sete (7), sendo desprezadas as evocações com frequência inferior a esse valor. A decisão por arbitrar em sete (7) a frequência de ocorrências das palavras foi precedida de uma análise sobre as possibilidades de uma discussão mais aprofundada e que contemplasse todas as palavras, além de ser um procedimento considerado adequado (ABRIC, 2000; SÁ, 1996; VÉRGÈS, 1999). Esclarecemos que o EVOC indicou como média das ordens médias de importância (MOMI) o escore dois e meio (2,5).

QUADRO – 4
Estrutura das Representações Sociais de Docência no Ensino Superior
dos estudantes de licenciaturas da FAFICA

F > = 7 / OMI < 2,5			F > = 7 / OMI > 2,5		
	F	OMI		F	OMI
Aprendizagem	23	2,261	Construção	10	2,700
Competência	29	1,655	Experiência	11	2,636
Compromisso	40	2,275	Formação	17	2,588
Conhecimento	26	1,731	Importante	10	3,300
Dedicação	38	2,395	Sabedoria	12	2,500
Ética	11	1,818			
Respeito	13	2,308			
Responsabilidade	50	2,300			
F > = 7 / OMI < 2,5			F > = 7 / OMI > 2,5		
	F	OMI		F	OMI
Amor	9	2,222	Conquista	7	2,714
Capacidade	8	2,000	Interação	7	3,714
Criticidade	8	1,875	Profissionalismo	7	2,714
Desafio	9	2,444	Reflexão	7	2,714
Ensinar	7	2,429			
Inteligência	7	2,286			

Relembramos que o quadro de quatro casas é composto por quatro quadrantes que nos fornecem a média das ordens médias de evocações (MOME) e a média das ordens médias de importância (MOMI). No quadrante superior esquerdo estão situadas as palavras mais prontamente evocadas e em primeira ordem de importância, estas palavras constituiriam o núcleo central das representações sociais de docência no Ensino Superior por parte dos estudantes. O quadrante superior direito constitui a periferia mais próxima, ou primeira periferia dessa representação, ou seja, as palavras mais próximas do núcleo central. Conforme a abordagem estrutural, esses elementos podem já ter sido integrantes do núcleo central ou muito em breve poderão vir a pertencer a ele. O quadrante inferior esquerdo é denominado de zona de contraste, nele localizam-se os elementos de interlocução, de embates com o núcleo, são elementos que tentam “entrar” ou permanecer no núcleo central. O quadrante inferior direito é

denominado de segunda periferia, neste quadrante localizam-se os elementos mais distantes do núcleo e com menos possibilidade de diálogo com ele (OLIVEIRA et al., 2005).

A teoria do núcleo central, conforme Abric (2000), procura explicar a representação social em suas aparentes contradições, mediante a análise da estrutura de seu funcionamento e organização interna, isto é, a dinâmica gira em torno de um sistema central e um sistema periférico cada um deles com funções que lhes são peculiares.

Ao observarmos o Quadro 4, em linhas gerais podemos dizer que, o discurso circulante dos estudantes sobre docência no Ensino Superior é de natureza multidimensional, envolve elementos de ordem profissional, social e afetiva. Entretanto, nesse discurso, podemos depreender que as representações estão centradas no processo de ensino.

Ressaltamos que este quadro revela não apenas o conteúdo geral das representações sociais da docência no ensino superior, mas também sua estrutura interna, uma vez que cada quadrante apresenta informações essenciais para sua compreensão. Desta forma, discutiremos a seguir o conteúdo e a estrutura interna das representações sociais estudadas, através da análise do sistema central e periférico.

Conforme a organização do quadro de quatro casas no quadrante superior esquerdo, possível **núcleo central** da representação, localizamos as palavras “**aprendizagem**”, “**competência**”, “**compromisso**”, “**conhecimento**”, “**dedicação**”, “**respeito**”, “**responsabilidade**” e “**ética**”. Estas palavras foram as mais frequentemente evocadas e prontamente indicadas como as mais importantes pelo grupo de estudantes. Sobre o núcleo central Abric (2000, p. 31) em 1976, formula a seguinte hipótese: “a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação”. Depreendemos desta afirmativa que além da dimensão quantitativa destaca-se a dimensão qualitativa das evocações, ou seja, os sentidos e significados que as palavras possuem para os indivíduos que as evocam.

Como já dissemos, o núcleo central é o elemento mais estável da representação e toda modificação desse núcleo provoca uma transformação completa na representação. Portanto, é a identificação do núcleo que permite a comparação das representações que

para serem diferentes precisam estar organizadas em torno de núcleos centrais diferentes. O núcleo central, conforme pontuamos, constitui a parte mais rígida da representação, contudo a representação social de um objeto pode ser modificada de acordo com as relações e as práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou grupos. Uma característica marcante das representações sociais é que elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, e, nesse contexto, o sistema periférico desempenha um papel importante, pois nele estão contidos os elementos que já foram do núcleo tentam ser ou permanecer, bem como aqueles elementos que contrastam, que se confrontam com os elementos presentes do núcleo. Portanto, essa interação entre sistema central e sistema periférico é fundamental para a atualização, evolução e transformação das representações sociais elaboradas por indivíduos ou grupos (ABRIC, 2000; SÁ, 1996).

Com base nessas considerações sobre núcleo central e periferia de uma representação, podemos dizer que as palavras “aprendizagem”, “respeito” e “ética” estão inseridas no contexto de transformações da docência no Ensino Superior, tanto no que se refere à literatura da área, quanto às relações vividas no espaço educacional entre professores e alunos, evidenciando o que os estudantes pensam e esperam dos seus professores em seu exercício profissional. Respaldamo-nos em Zabalza (2004, p. 171) que faz a seguinte afirmação:

Os parâmetros de um ensino baseado na aprendizagem ainda estão bastante dispersos, mas começa a se destacar, como contraposição às práticas convencionais, a importância das metodologias (que devem estar muito atentas ao modo como os alunos “entendem” o que lhes é ensinado), a necessidade de ajustar a amplitude dos conteúdos às condições reais de tempo disponível, a atenção imprescindível ao número de alunos como condição que nos permitirá adaptar melhor os processos de ensino às características e às condições dos sujeitos que formamos.

Conforme infere o autor, o ensino baseado na aprendizagem ainda encontra-se disperso, porém já há iniciativas que se voltam para as necessidades reais dos estudantes e o atendimento a sua diversidade contextual, respeitando seus limites e possibilidades.

Para Freire (1996) a escola e os professores têm o dever não só de respeitar os saberes dos educandos, saberes que foram socialmente construídos em suas práticas

cotidianas, mas discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Esses autores se aproximam no momento em que reconhecem as condições sociais e contextuais dos educandos e provocam a reflexão sobre a adaptação/apropriação dos conteúdos propostos para que ocorra a aprendizagem dos estudantes. E é esta possibilidade de decidir, de intervir e de romper com práticas conservadoras que faz de nós seres éticos.

Para tratamento e discussão dos dados do quadro de quatro casas, procuramos inicialmente verificar a frequência de ocorrências das palavras (F) e a ordem média de importância (OMI) atribuída a cada palavra em seu respectivo quadrante. É importante esclarecer que quanto mais baixa a OMI, mais importante a palavra foi considerada pelo grupo. Feito isso, começamos as análises das palavras por quadro, que foi precedida de leitura das justificativas atribuídas às evocações. Essas leituras nos ajudaram a organizá-las aproximando-as segundo os sentidos.

Desta forma, no quadrante superior esquerdo, onde estão localizados os elementos do núcleo central, as análises estão divididas em três blocos: no primeiro bloco temos as palavras “competência” e “conhecimento” que constituem significações próximas, além de que obtiveram quase o mesmo número de evocações (29) e (26) e foram indicadas como mais importantes com uma OMI de (1,655) e (1,731) respectivamente e são elementos de ordem profissional. As palavras “aprendizagem”, “respeito” e “ética” que compõem o segundo bloco de análises do núcleo, configuram-se como elementos de ordem social e sugerem troca de conhecimentos na relação com o outro e a importância de práticas pautadas no respeito ao saber do educando e no testemunho ético. No terceiro bloco, estão os elementos “compromisso”, “dedicação” e “responsabilidade”, estes estão ligados a elementos de ordem pessoal e afetiva e se referem aos empreendimentos pessoais e socioprofissionais dos docentes.

No primeiro bloco de análises encontram-se as palavras “competência” e “conhecimento”, vejamos o que dizem os estudantes:

O docente tem que ser competente para exercer o cargo onde se esforçou para estar lá, pois se ele não tem competência, não formará uma turma de qualidade e como consequência teremos professores de péssima qualidade nas salas de aula. (P46FP1ºP)

Convictamente o que se deve levar com muita importância em minha opinião é a competência, pois para ser um(a) professor(a) de ensino

superior exige que o mesmo seja preparado para capacitar outras pessoas para o mercado de trabalho, já que se pede tanto QUALIDADE” (P43FP1°P)

Todo profissional deve ter competência acima de tudo naquilo que exerce, pois é através dessa competência que o mesmo se torna um educador de qualidade. (P162FP5°P)

A palavra que ganha destaque, na minha visão, referente a docência no ensino superior, é a competência. Diante dos atuais profissionais no mercado de trabalho, ganha destaque sem dúvida aquele indivíduo que seja adepto de competência para exercer sua profissão com responsabilidade. Afinal, na docência estamos trabalhando com a formação intelectual do aluno. (P85FH3°O)

Nas justificativas dos estudantes⁶ verificamos um entendimento de docência como domínio de conhecimentos teórico e prático, que reflete a estrutura organizativa do Ensino Superior que durante muito tempo considerava este aspecto como requisito principal para atuação na docência nesse nível de ensino.

Conforme Masetto (1998) a docência em nível superior requer competência em uma determinada área de conhecimento, sendo essa competência compreendida como o domínio de conhecimentos e experiência profissional do professor no campo em que atua.

Observamos nos trechos acima que os estudantes relacionam a competência docente com a qualidade do ensino. Para Zabalza (2004, p. 177) “(...) a exigência por qualidade está se transformando no *slogan* principal dos que se referem à universidade e aos desafios que ela enfrentará nos próximos anos”. Para o autor, a cultura do controle e qualidade andam juntas e refletem sobre a grande responsabilidade de nossos tempos que deverá ser aceita como um grande desafio que as universidades deverão enfrentar na próxima década.

As referências dos participantes ao termo qualidade poderá ser um indício do que se denomina pressão à inferência, ou seja, as representações a que o fenômeno em causa faz apelo, e que requerem o posicionamento social dos indivíduos na sua relação com um grupo e de um grupo na sua relação com outros grupos (SÁ, 1996). Contudo, esta pressão à inferência não conota ao termo qualidade uma posição exclusivamente

⁶ As justificativas dos estudantes foram preservadas e transcritas tal qual sua elaboração preservando a pontuação e destaques dados às expressões. Houve apenas a correção às palavras que apresentaram erros ortográficos.

mercadológica, mas sugere um entendimento coletivo de que a qualidade deve ser sempre perseguida, pois é algo desejável e bom para a profissão.

Para Rios (2006) qualidade é um termo de múltiplos significados, mas que carrega um sentido de positividade. Contudo, a autora esclarece que a utilização desse termo muitas vezes se reveste de uma perspectiva política que expressa os interesses de um determinado grupo. As perspectivas dos estudantes parecem indicar ao termo o desejo de uma docência de qualidade, ou seja, uma docência em toda amplitude da palavra, que compreende o exercício competente, crítico e ético do ensino, da pesquisa e da extensão.

A presença do elemento “competência” no provável núcleo central indica que ele é um forte orientador das representações sociais da docência construídas pelos estudantes, para os quais docência requer competência que, por sua vez implica em qualidade, ou seja, os termos estão intimamente relacionados e imbricados de modo interdependente. Trata-se de um elemento que foi indicado em primeira ordem de importância, com OMI de (1,655) e que, por sua localização privilegiada no núcleo central contribui para garantir as funções geradora e organizadora da representação, ou seja, atribui sentido, dá unidade e estabilidade a essa representação.

Rios (2006, p. 89) discutindo o termo competência, nos ajuda na sua compreensão quando afirma que:

[...] para dizer que um professor é competente, devo levar em conta a dimensão técnica – ele deve ter domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento e de recursos para socializar esse conhecimento; a dimensão política – ele deve definir finalidades para sua ação e comprometer-se em caminhar para alcançá-las; e a ética, elemento mediador – ele deve assumir continuamente uma atitude crítica, que indaga sobre o fundamento e o sentido da definição dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos, tendo como referência a afirmação dos direitos, do bem comum.

Podemos perceber que a autora qualifica a competência como um conjunto de propriedades de caráter técnico, político e ético que o docente vai adquirindo ao longo de sua formação e experiência como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis que se refere a um fazer que demanda saberes e implica em posicionamento político. Para além de uma cobrança externa do mercado de trabalho, que atribui à qualidade um sentido de produtividade, eficácia e eficiência. Nas falas a

seguir, podemos verificar a presença desses elementos como norteadores do exercício docente no ensino superior.

Competência é fundamental para que o Ensino Superior ocorra de maneira satisfatória e coerente. O docente tem que ter competência para poder exercer o papel de um bom profissional no Ensino Superior, passando segurança para os alunos” (P101FL5°P)

A competência é um dos principais eixos que melhor conceitua a docência no ensino superior. Entre as suas atribuições o docente que se mostra competente no que leciona, passa mais confiança e credibilidade. (P54MF5°O)

O docente antes de tudo para atuar no ensino superior precisa ser competente e dominar a disciplina que ensina, pois se é competente outras qualidades vem em parceria e o professor faz bem feito o seu trabalho” (P21FP3°P)

Como podemos perceber a competência docente é também compreendida pelos estudantes como um elemento que transmite segurança, confiança e oferece credibilidade ao professor perante os alunos, a qual seria uma condição fundamental para fazer bem, exercer bem o seu papel. A competência para muitos teóricos que discutem as funções docentes no Ensino Superior é indispensável para uma atuação comprometida (FREIRE, 1996; MASETTO, 1998, 2003; RIOS, 2006, 2011; ZABALZA, 2004;). Contudo, o termo competência pode assumir diferentes sentidos para cada teórico, pois estamos diante de um termo polissêmico, que sugere diferentes interpretações, mas que está associado, sobretudo, à capacidade de fazer bem determinada atividade (RIOS, 2006, 2011), em nosso caso a docência no Ensino Superior.

Ao se referir à docência Freire (1996, p. 91-92) destaca que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade partindo da seguinte afirmativa

A segurança com que a autoridade se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar a altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.

Corroborando com o autor, entendemos que segurança, competência e autoridade estão numa interdependência e isso é perceptível nas falas dos estudantes. Eles reforçam a importância dos estudos e da formação para a atuação docente em qualquer nível de ensino.

Para Pimenta e Anastasiou (2008, p. 113) “o termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que saberes e qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores”. Para as autoras, o termo competências expropria os professores de sua condição de sujeito do seu conhecimento, deslocando sua identidade para o local de trabalho.

Os sentidos atribuídos a competência por Pimenta e Anastasiou (2008) e por Paulo Freire (1996) sobre o termo competência guardam entre si algo comum que é a compreensão de que a docência demanda saberes/competências específicas, além disso, chamam a atenção para o protagonismo do professor na construção de sua profissão. Contudo, inferimos que o termo competência não pode ser tomado como equivalente a saberes, pois entendemos que a competência designa o saber, o saber ser e saber fazer, ou seja, o conjunto de saberes e ações mobilizadas pelos docentes. Enquanto que o termo saberes segundo Tardif (2002) refere-se ao conjunto de saberes plurais e heterogêneos que os docentes adquirem em seu percurso profissional e pessoal.

Para nós, a competência exigida pelos estudantes, participantes desta pesquisa, diz respeito à competência pedagógica docente, ou seja, ao saber-fazer pedagógico dos professores em seu exercício profissional e ao domínio do conhecimento da área em que atua. Se considerarmos o contexto no qual esses estudantes estão inseridos - o Ensino Superior, podemos afirmar que as exigências por um ensino de qualidade parecem pesar ainda mais sobre os docentes e a instituição.

Sobre a palavra “conhecimento”, consideramos que se trata de um termo da área exigido para todas as profissões, e no caso da docência faz-se necessário ainda o conhecimento pedagógico, ou seja, conforme apontaram os estudantes além de conhecer é preciso que o professor seja capaz de criar meios que facilitem a apropriação do conhecimento. Considerando as questões que foram discutidas até o momento, depreendemos que a docência demanda por um perfil de profissional com conhecimento científico, com domínio de conteúdo e competência pedagógica, ou seja, capaz de saber ensinar o conteúdo. Sobre a palavra conhecimento os estudantes ainda destacaram a

importância dos docentes estudarem e pesquisarem, enfatizando também a experiência como fonte de conhecimentos, como podemos visualizar a seguir:

O conhecimento é a base de tudo, é ele o alicerce para uma atuação profissional como docente. Pois o conhecimento que se ganha no dia-a-dia, estudando, dialogando, pesquisando é sem sombra de dúvidas um grande aliado para os docentes, seja um docente do ensino superior ou básico. (P142MH3ºO)

[...] sem o conhecimento não pode o profissional atuar neste nível de ensino. (P192MH5ºP)

Conhecimento, pois, é a partir do mesmo que tudo se inicia com muita aprendizagem de ambas as partes, portanto é um item fundamental na carreira de um bom profissional. (P161FP5ºP)

O docente traz como responsabilidade transmitir o conhecimento para os discentes. Ele traz consigo o conhecimento adquirido ao longo de seus anos de estudos. (P74MF1ºO)

Conhecimento porque o mesmo é necessário para a docência no nível superior. Superação, pois, concluir um mestrado/doutorado nesse sistema em que vivemos é uma luta e realização pessoal e profissional. (P186MH5ºP)

Além de enfatizar o estudo, a pesquisa e a experiência como fundamentais para obtenção de certo grau de conhecimento, um dos participantes destacou os obstáculos para ingressar na carreira docente no magistério superior. Face às demandas e exigências por formação para atuar neste nível de ensino e mesmo considerando o aumento na última década no número de vagas em cursos de Mestrado e Doutorado no Nordeste e a interiorização dos programas como é o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação de Caruaru, ainda é insuficiente para atender a região.

A esse respeito destacamos que, conforme aponta o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, apesar de ter ocorrido certo crescimento da oferta de cursos de Pós-Graduação no país, ainda existem assimetrias em relação aos estados e em relação às mesorregiões.

[...] os estados das regiões Sul e Sudeste apresentam as maiores concentrações de programas de pós-graduação, e também identifica uma menor concentração nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Entretanto, a mesma análise – considerando as mesorregiões brasileiras – identifica as maiores concentrações de

programas de pós-graduação nas regiões metropolitanas de quase todos os estados, principalmente as litorâneas. (PNPG, 2010, p.146)

Os dados apontados pelo plano indicam distorções em termos quantitativos, na distribuição geográfica dos programas pelo país; em termos qualitativos, na distribuição dos conceitos dos programas constatados pela avaliação da CAPES; e ainda em termos de área de conhecimento (PNPG, 2010). Essas debilidades da pós-graduação já marcam sua trajetória, já tendo sido indicadas em planos anteriores, como o PNPG 2005-2010.

A justificativa de uma estudante do 3º período de Pedagogia, que já exerce a docência, nos chamou atenção por enfatizar os conhecimentos oriundos da experiência docente.

A docência no ensino superior tem como base o “conhecimento”. Com a prática cotidiana desenvolvem-se aspectos em relação à docência enfatizando o processo e conhecimento educativo. (P7FP3ºP)

Para a estudante o conhecimento é a base da docência, quanto aos demais aspectos são desenvolvidos na prática cotidiana. Entendemos que há nesse sentido um destaque aos conhecimentos oriundos da experiência docente e que eles são importantes para constituição da identidade docente.

Outro depoimento também nos chama atenção, o de uma estudante do 5º período de História, que também já é professora:

Considero o conhecimento a base primeira para o exercício da docência, pois com este as demais categorias se agregam e complementam-se. É este que pela dialogicidade humaniza o que “a ignorância” do consumismo exacerbado e da corrupção desumaniza. (P191FH5ºP)

Esta fala é reveladora de uma visão que reconhece a condição humanizadora e ideológica da educação, questões que possivelmente já fazem parte do conhecimento científico adquirido ao longo de sua formação e que foi sendo incorporado à representação de docência dessa estudante.

No que se refere ao elemento “aprendizagem” reflete para nós o reconhecimento de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas pôr-se em relação com outro, consigo mesmo e com o mundo, aprendendo e ensinando (FREIRE, 1996). Aprender

constitui-se elemento fundamental para o enriquecimento do conhecimento do homem que se insere na condição de sujeito inacabado.

Para mim a palavra mais importante é aprendizagem, uma vez que o docente nunca poderá ficar parado em seus estudos, ele sempre irá necessitar de novos conhecimentos que podem ser adquiridos com os discentes em sala de aula. (P75MF1ºE)

[...] a aprendizagem deve ser sempre de professor para aluno e vice-versa. (P135FH7ºE)

A aprendizagem é fundamental para o enriquecimento do conhecimento do homem, seja o empírico, o acadêmico, o científico, o epistemológico. (P97ML5ºO)

Aprender é um ato de humildade, sobretudo na docência, onde iremos desenvolver a aprendizagem com os educadores. (P178FP5ºO)

Como podemos perceber, para os estudantes que participaram desta pesquisa, o aprender é concebido como condição humana e científica, uma relação na qual professores e alunos interagem. Nesse contexto, destacamos as contribuições de Freire (1996) para quem ensinar inexiste sem aprender e vice-versa. Segundo o autor, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Essa perspectiva sobre o processo de ensino e de aprendizagem implica em novas concepções e práticas docentes como assinala Zabalza (2004, p. 169).

O desafio da formação dos professores universitários (e dos professores em geral) é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais da “aprendizagem”, em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno, o qual terá de esforçar-se muito até conseguir assimilar, de fato, o que o professor lhe ensinou.

O referido autor destaca que é preciso repensar a formação de professores, para além da formação do especialista, ampliando, seus conhecimentos sobre aprendizagem e sobre o modo como os alunos aprendem.

Contudo, para os estudantes da pesquisa, a aprendizagem não lhes é exclusiva, mas compartilhada entre eles e o professor e vice-versa, aproximando-se das proposições de Freire. Também Matos (2001, p. 50) refere-se à aprendizagem como

algo que tem sua marca na relação interpessoal e no crescimento humano. Consideramos que a formação possui um papel significativo na construção dessa forma de representar a docência, evocando a palavra aprendizagem com esse significado pelos estudantes das diversas licenciaturas, pois o conhecimento pedagógico é comum aos cursos e os referenciais teóricos que embasam essas discussões também.

O termo “respeito”, mesmo localizado no provável núcleo central, foi pouco indicado como mais importante pelos estudantes, ao se referirem à docência no Ensino Superior. Contudo, as considerações feitas para com o termo aprendizagem, nos levam a inferir que esse termo foi utilizado para ressaltar os saberes dos educandos e sua condição de sujeito que aprende, mas que ao mesmo tempo, também, ensina.

Respeito em tudo que fazemos. Torna-se um trabalhador eficaz, o profissional que é hábil em reconhecer o limite do indivíduo, enquanto ser humano, e leva em conta, as condições psicológicas, afetivas, emocionais, entre outras, respeitando-o em primeiro lugar enquanto ser social. (P87FH3ºP)

A justificativa reforça o que dissemos, pois considera o respeito como imprescindível à docência, respeito que compreende de maneira ampla o olhar para o outro, o olhar para suas peculiaridades e para seu conhecimento. De maneira estrita podemos dizer que o respeito é condição para se relacionar e conviver socialmente, respeitando a diversidade étnica, racial, religiosa, de orientação sexual e de gênero dos indivíduos.

A fala que se segue, faz uma reflexão sobre a importância do respeito na maneira de avaliar e de reconhecer os saberes dos estudantes.

Entre outros, o respeito é fundamental, principalmente na forma de avaliar o aluno (a), respeitando o conhecimento que já tem e levá-lo a despertar e buscar outros. (P08FP3ºP)

A avaliação em todos os níveis de ensino costuma ser usada como averiguação do que foi assimilado do curso, mediante provas tradicionais e notas classificatórias, nas quais os estudantes são levados a reproduzir as informações recebidas. Em geral a avaliação não tem sido objeto de reflexão crítica da própria prática docente, também não

se constitui como um momento de aprendizagem para ambos, mas se resume a mensuração da aprendizagem dos estudantes.

A esse respeito Luckesi (2010, p. 177) pondera que mudar a forma de avaliar implica em alguns cuidados, dentre eles, destacamos:

Ter ciência de que, por meio dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, estamos solicitando ao educando que manifeste a sua intimidade (seu modo de aprender, sua aprendizagem, sua capacidade de raciocinar, de poetizar, de criar estórias, seu modo de entender e de viver etc.) Não podemos, pois, aproveitar essa sua manifestação para “tomar posse” dele. Temos de respeitar essa sua intimidade e cuidar dela com carinho, utilizando-a como suporte de diagnóstico, da troca dialógica e da possível reorientação da aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento do educando.

A avaliação nesse sentido compreende o mais profundo respeito pela aprendizagem e os saberes dos educandos, servindo para diagnosticar e reorientar, quando necessário, a aprendizagem, e não como meio punitivo e classificatório. Nessa linha de argumentação, Santiago (2006, p. 114) afirma que:

[...] no trabalho de educação e de escolarização, é indispensável gostar de pessoas. Claro que não basta gostar de pessoas, embora isso seja fundamental. Mas, em gostando, ter um profundo respeito por elas, a tal ponto que esse respeito seja impulsionador das opções políticas, epistemológicas e contribua para o exercício crítico da profissão. Na verdade, essas diferenças sinalizam para o risco da padronização, da homogeneização, do discurso único. Ao mesmo tempo convida para o respeito à diversidade que caracteriza o ambiente social e escolar.

A docência exige respeito, capacidade de compreender o outro, de preservá-lo, aprender a viver e conviver com suas diferenças. Conforme destaca Santiago, temos uma tendência à homogeneização das pessoas, a querer que todos sejam iguais, ou mesmo a exigir que pensem como nós. Quanto menos respeito existe nas relações sociais e pessoais, mais conflitos ocorrem. Ainda neste sentido, Freire (1997, p. 37) ressalta a importância da humildade, pois sem ela “difícilmente conseguiremos ouvir com respeito, a quem consideramos demasiadamente longe do nosso nível de competência”.

No que se refere à palavra “ética”, esta se destaca com uma das mais baixas OMI (1,818), o que significa dizer que foi uma das palavras consideradas mais importantes pelos estudantes ao associarem a docência no Ensino Superior. Eles afirmaram:

Ética profissional – faz com que o profissional saiba aceitar a diversidade e a cultura dos seus educandos. (P184FP5°O)

Ética, porque em todas as profissões deverá existir a ética, principalmente na docência. (P183FP5°P)

Em qualquer lugar ou função que nos seja confiada, temos que ser pessoas éticas, compromissadas conosco e com toda a comunidade para a construção de um mundo cada vez melhor, com nossa doação e nosso compromisso com a vida. (P66MF3°E)

Ética e respeito são valores morais intrinsecamente relacionados, pois revelam condutas humanas esperadas, no caso da docência, uma atividade inerentemente humana, de relações e interações, a dimensão ética exprime os princípios e normas que regem o seu exercício e as relações que se estabelece no ambiente educacional. Rios (2011, p. 95) fala de uma possível “alienação de caráter ético, que significa o não reconhecimento do outro, o desrespeito à diversidade e, portanto, a impossibilidade de se instalar o diálogo”. Como podemos observar, a dimensão ética pode ser percebida no campo da subjetividade como a forma de agir e conviver em relação aos outros, mas pode significar ainda no campo da coletividade às relações com a instituição e a sociedade, repercutindo na profissionalização do ensino, através da constituição de um código de ética profissional, algo que ainda não dispomos na profissão docente. (RIOS, 2011; SEVERINO et al., 2011; VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIÁK, 2005).

Conforme já mencionamos a ética diz respeito a condutas esperadas, respaldamo-nos nos argumentos dos estudantes que reclamam a necessidade de coerência entre o discurso e a prática de seus professores, argumentos estes que conotam, de certa forma, indícios de que o discurso pode contradizer as práticas. Cumpre lembrar que estamos trabalhando com futuros docentes, e nesse contexto, o testemunho ético dos seus professores apresenta-se como imprescindível para sua formação ética.

É necessário que todo docente tenha ética profissional mediante o seu comportamento para com os discentes. (P84FL3°P)

Alguns professores não têm compostura para esclarecer certos problemas da sala de aula. (P150FP5ºO)

Para uma boa docência é primordial que o educador tenha ética em suas palavras e no que repassa aos demais para que não haja uma contradição em suas concepções e práticas. (P116MH1ºE)

Conforme os estudantes é primordial que o docente seja ético, que suas atitudes e condutas sejam baseadas na ética como princípio orientador do seu discurso e prática. Essas assertivas nos inclinam a compreender a ética como uma fundamentação ontológica, uma vez que as ações humanas sempre se desenvolveram no âmbito das relações com os outros, com o coletivo social.

Para Abric (2000) a representação é um sistema de pré-codificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas, sendo assim, representar é significar, dar sentido as condutas de um grupo e compreender a realidade na qual estão inseridos. Desta forma, pressupomos que as representações de docência no ensino superior centradas na dimensão ética determinam o modo de interação/relação desses estudantes com seus professores e orientam suas práticas enquanto futuros profissionais.

A palavra “compromisso” também faz parte do provável núcleo central de docência no ensino superior. Trata-se de um termo que obteve a segunda maior frequência de ocorrência (40) pelos participantes. Percebemos, pelas justificativas dadas, que compromisso significa trabalho de boa qualidade por parte dos professores. Afirmam:

Comprometimento com a educação para mim é o mais importante, pois se eu me comprometo com a educação, claro que farei um bom trabalho. (P171FL1ºE)

Comprometimento – eu a considero importante pelo fato de ser o elemento chave para uma educação de qualidade, quando se há comprometimento corremos atrás do que consideramos importante para as nossas realizações. (P24MP1ºE)

Ser comprometido porque não basta apenas ensinar por ensinar, a educação e o ato de educar exige de cada um de nós comprometimento com o que fazemos. (P29FP1ºO)

Nesta perspectiva, o compromisso assume uma dimensão profissional e política, na qual o docente, ciente de sua tarefa educativa, prima pela qualidade do seu trabalho e revela sua opção política de engajamento com a educação de maneira crítica ou acrítica, autoritária ou progressista, dialógica ou antidialógica. Portanto, se me comprometo ou não com o trabalho que realizo, acabo por revelar minhas opções políticas na forma como compreendo e significo minha atuação profissional. Uma característica em comum nas justificativas desses três estudantes é o estágio de formação, ambos estão no 1º período do curso. Entendemos que por ainda não terem uma vivência mais consolidada no curso outros suportes, como por exemplo, o midiático podem estar exercendo sua contribuição para a construção da representação social de docência que já se expressa como compromisso com a sociedade e a formação dos cidadãos.

O compromisso ainda assume uma dimensão afetiva e social na medida em que os estudantes associam o termo ao amor e a dedicação ou mesmo a responsabilidade docente em relação aos estudantes.

O compromisso é a base para se fazer o seu trabalho com amor e dedicação. (P172FL1ºP)

Acima de qualquer outro, o comprometimento é e deve ser sempre a mola mestre de nossa profissão. (P95FL5ºP)

Compromisso, pois se existe compromisso estará motivando os alunos para assim se envolverem nas aulas e até mesmo seguir o exemplo do professor, quando escolher a profissão que vão seguir. (P139FH3ºO)

Se observarmos a terceira justificativa veremos que a estudante do 3º período do curso de história ainda não atua como docente e vislumbra através da atuação compromissada de seus professores, inspiração ou motivação para seu ingresso no campo profissional, uma vez que a mesma parece não ter certeza da profissão que escolheu.

As justificativas acima encontram respaldo no que afirma Freire (1996, p. 96) ensinar sobre o comprometimento do professor ao ensinar:

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar a apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí então que uma de minhas preocupações centrais

deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.

Frente às justificativas para o termo compromisso aqui postas, podemos inferir que não só os professores avaliam os estudantes, mas também os docentes estão sendo avaliados constantemente em suas práticas por seus alunos. Também nos parece evidente que o docente não é apenas alguém que transmite um conhecimento produzido por outros, mas um sujeito histórico, social e político. Freire nos leva ainda a outra percepção da dimensão do compromisso que reflete a compreensão de como o aluno entende a atuação do professor e sua importância para o desempenho docente. Em seu exercício docente o professor deve estar atento às expressões verbais e corporais dos alunos, pois elas são reveladoras da aceitação ou rejeição de suas práticas.

A palavra “dedicação” frequentemente evocada pelos estudantes (38), compreende o esforço empreendido pelo docente do ensino superior para alcançar os objetivos, o que muitas vezes significa abrir mão de estar com a família e os amigos, de ter momentos de lazer, para dedicar-se aos estudos, pesquisas e formação permanente. Para os estudantes, ouvidos nesta pesquisa, a dedicação não está relacionada a afeto ou veneração ao trabalho, mas refere-se ao esforço e empenho do profissional em suas atividades docentes. É o que apontam as justificativas a seguir:

Dedicação, porque sem ela não conseguimos alcançar nenhum objetivo. (P174FL1ºO)

Dedicação – precisa-se de muita na docência, não só quando se trata do ensino superior. (P88FL5ºO)

Quando nos dedicamos àquilo que fazemos, em qualquer área de trabalho ou na docência, fazemos as coisas com perfeição, pois ao nos dedicarmos automaticamente seremos transparentes, responsáveis, amáveis e abnegaremos qualquer coisa em prol daquilo que nos realiza. (P37FP1ºP)

Na perspectiva dos estudantes, dedicar-se é um passo para alcançarmos nossos objetivos, bem como para fazer bem feito o nosso trabalho, seja qual for a área de atuação profissional. Mas também é preciso que se perceba conforme mostra a fala da estudante do 1º período do curso de Pedagogia, que este esforço, esta dedicação, pode implicar muitas vezes em abnegação de algo em função dos objetivos que se almeja alcançar.

Nos estudos sobre a profissão docente na educação básica, a dedicação não agrega esse significado, a exemplo da pesquisa de Santos, M. (2004, p. 164) sobre as representações sociais de gênero das professoras sobre o magistério.

A condição de polivalente da professora dos anos iniciais ressalta a dedicação; há inclusive, uma analogia entre o trabalho da professora e o trabalho do médico, guardando as diferenças de saberes das duas profissões, que define o acompanhamento, a dedicação da professora ao aluno e aluna. Inclui-se nessa perspectiva, a relação com a família, chamando-a à responsabilidade com a vida escolar dos filhos, evidenciando a importância da professora na vida da criança.

Como podemos observar, a dedicação nessa perspectiva conota a importância da professora na vida da criança, seu acompanhamento e cuidado e sua condição de polivalência, diferentemente dos sentidos atribuídos em nossa pesquisa que se voltam para a dedicação em relação ao alcance dos objetivos.

Sobre o termo “responsabilidade” evidenciamos que foi o termo de maior frequência (50) do núcleo central e com OMI (2,300), foi o mais recorrente, mas sua OMI não foi das mais baixas. Porém, sua forte frequência indica que o exercício docente no ensino superior demanda responsabilidades. Afirmam os estudantes:

Responsabilidade porque em qualquer profissão que você escolher, você deverá ser responsável por suas práticas e por seus deveres, sobretudo na docência tem que haver responsabilidade. (P181MP5°P)

Responsabilidade, pois como professores devemos ser responsáveis para dessa forma desempenhar nossa profissão dignamente. (P168FH1°P)

Em qualquer área é necessário ser um profissional responsável e não poderia se esperar algo diferente do professor que é o aporte para todos os profissionais. (P176ML1°P)

Responsabilidade acima de tudo, pois em consequência da responsabilidade temos o comprometimento e a partir desse contexto, consegue-se ter êxito, e um bom trabalho. (P125FL7°P)

Responsabilidade, pois devemos ser responsáveis com os nossos compromissos e nos esforçar para realizarmos os deveres de forma adequada. Devemos ser responsáveis pelos nossos atos e atitudes. (P11FL3°E)

Segundo o dicionário Amora (2008, p. 634) responsabilidade significa “qualidade de ser responsável, obrigação de responder por certos atos e efeitos”. E é justamente nesse sentido que o termo responsabilidade foi descrito pelos estudantes. Responsabilidade com o trabalho, com as práticas, com os discursos, atos, atitudes, e de um modo geral por todos os deveres próprios da docência. Assumir responsabilidades pelo trabalho que se desempenha como primordial para a realização de um bom trabalho e para o estabelecimento de boas relações no ambiente em que se está inserido.

A responsabilidade também foi colocada como um saber a ser ensinado através do exemplo, ou parafraseando Freire através do testemunho, sobretudo o do fazer, ou seja, a prática que realizo implica de forma direta e imediata na forma como os alunos entendem e significam minha atuação e implica em sua atuação futura. Ressaltamos, pois, conforme Abric (2000), que “a representação social é um guia para a ação”. O nosso pressuposto de que a forma como o aluno representa a docência implica em sua prática profissional futura se confirma no momento em que os estudantes destacam a influência das práticas de seus professores para sua própria prática, como atestam as justificativas para o termo responsabilidade, a seguir:

A docência deve ser encarada com responsabilidade, pois o professor tem em suas mãos o poder de influenciar na formação dos futuros cidadãos. (P144FH3ºP)

Se o professor não tem responsabilidade no seu campo de trabalho, jamais é capaz de contribuir com a formação do indivíduo. (P127FL1ºO)

Responsabilidade porque cabe ao professor despertar nos educandos a responsabilidade de sua futura prática docente. (P126FL7ºE)

No caso do professor do ensino superior eu acho que ele tem mais responsabilidade do que um professor de ensino médio, porque ele está formando profissionais. (P113FH1ºO)

Responsabilidade – um profissional, independente da área de atuação requer isso, pois o profissional responsável será dedicado para cada vez mais se qualificar e melhorar sua atuação principalmente na docência, sendo uma profissão que exige crescimento do conhecimento e melhoria da prática e é um dos fatores importantes que deve ser transmitido aos profissionais em formação. (P107FP7ºP)

A representação que os estudantes compartilham da docência contribui para a sua atuação profissional futura, pois o exercício docente de seus professores é tomado como modelo de referência para eles como futuros profissionais.

Compreendendo a complexidade que envolve o ato de ensinar, Veiga (2009, p.57) discute que “o ensino como prática social é uma atividade profissional complexa que exige preparo, compromisso e responsabilidade do professor para instrumentalizar, política e tecnicamente, o aluno, ajudando-o a constituir-se como sujeito social”. Nessa perspectiva, reconhecemos que as representações sociais de docência no ensino superior transcendem a mera instrução/transmissão de conteúdos específicos e se afiguram como algo amplo e global da ação do professor. A docência é representada como uma prática social que envolve o domínio do saber teórico, apropriação de competências pedagógicas e desenvolvimento do caráter ético-político das relações sociais.

Também localizamos justificativas que refletem uma perspectiva crítica em relação às responsabilidades/irresponsabilidades docentes.

A responsabilidade é um dos pressupostos para que a docência possa ser exercida de forma correta. Não é concebível que um docente seja irresponsável, com atitudes como: atrasos na correção/entrega de atividades, perda de atividades de alunos, atrasos. (P96ML5°P)

O professor tem que primeiro ter responsabilidade no que se faz, coisa que eu vejo em poucos. O professor de ensino superior tem um grande poder de influenciar na vida de seus alunos então não pode ser de qualquer jeito tem que ter responsabilidade. (P40FP1°P)

Essas críticas apresentadas pelos estudantes correspondem às expectativas em relação à atuação docente, pois como já dissemos os docentes são modelos de referência. Além disso, é característico da docência em todos os níveis de ensino demandas como compromisso, responsabilidade, dedicação, elementos bastante arraigados a profissão, apesar de assumir conotações diferentes a depender dos contextos, pois se trata de um fenômeno sujeito a diferentes interpretações.

Conforme Abric (2000) o núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, em nosso caso a docência, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com o objeto, e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento do grupo.

Desta forma, o núcleo central que estrutura as representações sociais da docência construídas pelo grupo de estudantes têm sua estrutura marcada por elementos funcionais da docência como o conhecimento e a competência, que se constituem em elementos importantes para realização da tarefa que compete ao docente, bem como por elementos normativos que incluem dimensões sócio-afetivas, sociais e ideológicas, representados pelas palavras compromisso, ética, responsabilidade e dedicação que marcam o campo das atitudes docentes em relação aos discentes. No conjunto de elementos que compõe o núcleo central dessa representação de docência, identificamos uma valorização da dimensão profissional que reconhece a docência como prática social intencional, inserida numa discussão atual em que a dimensão estritamente técnica ou meramente instrucional não ganha relevo.

Diferentemente dos resultados da nossa pesquisa, Ibiapina e Ferreira (2002) ao investigar os conceitos de docência construídos por professores de uma Universidade Federal, constataram que os professores não internalizaram o conceito de docência como profissão, sendo o conceito clássico do magistério associado ao sacerdócio, o elemento mais forte no discurso dos professores investigados. Esse elemento não ganha visibilidade na representação da docência construída pelo grupo de estudantes participantes da nossa pesquisa o que revela uma visão crítica da profissão.

O núcleo central da representação de docência no Ensino Superior construída pelos estudantes das licenciaturas incorre sobre aspectos de ordem profissional, social e afetiva que focaliza a docência como uma prática social comprometida com a aprendizagem dos estudantes e que demanda uma constante busca por formação e por desenvolvimento de competências específicas para atuar nesse nível de ensino

Conforme já pontuamos a representação social é composta por um sistema central e um sistema periférico que desempenham funções específicas mais complementares para compreensão da representação social. O sistema periférico é decomposto em 1ª periferia onde se localizam os elementos mais próximos do núcleo central, zona de contraste na qual identificamos os elementos de embate e por último a 2ª periferia onde se encontram os elementos mais distantes do núcleo. Todos esses elementos periféricos que se organizam em torno do núcleo central são essenciais, pois garantem o funcionamento da representação como guia de leitura de uma situação (ABRIC, 2000).

No quadro de quatro casas apresentado na página 102 deste trabalho, localizamos no quadrante superior esquerdo a **1ª periferia**, nela são encontrados os elementos periféricos mais importantes, esses elementos estão mais próximos do núcleo central e, conforme a lógica do EVOC, poderão vir a pertencer a esse núcleo ou em algum momento dele já foram parte. Neste quadrante localizamos as palavras **“construção”, “experiência”, “formação”, “importante” e “sabedoria”**. Optamos por trabalhar com as palavras agrupadas segundo a significação próxima, essa opção se deve em função da organização didática e objetiva desse conteúdo representacional.

Assim, discutiremos inicialmente os sentidos atribuídos as palavras “formação”, “experiência” e “sabedoria” que constituem um conjunto de elementos relacionados à dimensão profissional e pessoal da docência. Depois abordaremos as palavras “construção” e “importante” que correspondem à ação de ensinar como forma de mediação e interações humanas.

A palavra “formação” nos discursos dos estudantes é expressa como verbo pronominal que significa ir-se desenvolvendo uma pessoa, assumindo um sentido processual. Os estudantes apontam para a função social do docente quanto à formação destes enquanto futuros formadores como veremos a seguir:

O ser humano vive em constante formação, tanto no início da vida social, onde o ser é formado no seio familiar, que se torna a base de toda formação, como também na vida escolar. A docência no Ensino Superior tem uma responsabilidade maior em formar os discentes, pois daqui sairá o futuro da nação, pessoas maduras, sociais e responsáveis na construção de uma sociedade melhor. Mas a formação é, repito, permanente. (P60MF5ºE)

A atividade docente no ensino superior é antes de tudo formadora, nesta perspectiva e tendo em vista as exigências da modernidade esta tem como compromisso formar e capacitar o discente ao exercício eficiente, crítico-reflexivo e transformador quando ocupar a posição de docente. (P2MF3ºE)

Essas falas são reveladoras de uma visão de incompletude do ser humano que está em constante aprendizagem e formação. Elas revelam ainda o valor atribuído à função social da docência para a formação do cidadão crítico e reflexivo, capaz de transformar a sociedade. Além de destacar a importância da formação pessoal, social e profissional dos indivíduos.

Ainda no que se refere à formação verificamos uma justificativa que vai de encontro às apresentadas anteriormente e que repercutem uma conotação negativa da atuação docente, expressando um tom crítico sobre a descrença docente pelo sistema educacional.

O professor do ensino superior no meu ponto de vista deve formar e informar, mas infelizmente não é o que vejo (não generalizando), alguns docentes ganham com a "cara", desculpe a expressão, mas muitos não falam coisa com coisa, passam apostilas e vão embora e nós ficamos perdidos. Não sei se o fazem apenas pelo salário ou simplesmente não se importam, já que acham que estamos inseridos num sistema que não tem jeito. (P41FP1ºO)

A fala desta estudante de Pedagogia indica um descontentamento em relação à prática de alguns docentes, o descompromisso com a aprendizagem e a descrença no sistema de ensino. A estudante do 1º período parece esperar que o docente lhe ajude a entender o contexto acadêmico e a mediar os processos de ensino e de aprendizagem.

No que diz respeito às palavras “experiência” e “sabedoria” percebemos que os sentidos atribuídos a elas são similares, pois compreendem a natureza dos conhecimentos adquiridos pelos docentes ao longo de sua vida pessoal e profissional, conforme veremos a seguir:

O professor principalmente o do ensino superior, precisa ter um amplo conhecimento e uma boa experiência de sala de aula, pois o mesmo é visto por todos como um espelho, logo se ele não tem experiência não saberá passar o conteúdo de ensino de maneira prática e eficaz. A experiência na qual me refiro é a do conhecimento e domínio da sala. (P90FL5ºP)

Para exercer a docência no ensino superior é necessário, antes de tudo ter sabedoria, pois nela está contida a base de um bom profissional, comprometido e responsável. (P78MF1ºO)

Sabedoria, porque envolve todos os conhecimentos teóricos, e partes importantes da vida das pessoas que possuem uma sabedoria, que ultrapassa os conteúdos. (P132MH5ºP)

Os estudantes destacam a sabedoria e a experiência como fonte de conhecimentos que orientam as práticas docentes de seus professores e referenciam

práticas docentes futuras, uma vez que consideram a atuação dos professores como referências para a aprendizagem da docência. Destacamos ainda, que a sabedoria ultrapassa o conhecimento dos conteúdos, sendo compreendida como o conjunto de saberes aos quais os professores tiveram acesso em suas experiências cotidianas.

No que se refere à questão da experiência, Behrens (1998, p. 60) afirma que “alguns pedagogos, professores universitários, nunca exerceram as funções que apresentam aos seus alunos. Falam em teoria sobre uma prática que nunca experienciaram”. Supomos que este seja um conflito vivenciado por muitos professores que atuam em cursos de formação de professores para a Educação Básica. Contudo, consideramos que essa questão merece aprofundamento e discussões em estudos posteriores.

Cunha, Brito e Cicilline (2006) investigando a formação para o Ensino Superior identificaram que os professores estão conscientes sobre a situação de despreparo, porém apesar de reconhecerem essa condição muitos acabam por reproduzir práticas de antigos professores consideradas consagradas.

Entendemos que os estudantes que participaram da nossa pesquisa veem a experiência como elemento importante, mas não a consideram determinante para o exercício docente nesse nível de ensino, essa afirmação está baseada na frequência baixa (11) atribuída à palavra, bem como a OMI correspondente a mesma (2,636), o que reflete em poucas justificativas que explicam os sentidos atribuídos. Contudo, conforme Sá (1996) o conjunto de técnicas que permite a elucidação do sistema central e periférico de uma representação permite reduzir em grande medida a parte de interpretação do pesquisador, tornando a análise dos resultados mais fácil e pertinente. Diante destas questões e do resultado dos indicadores de frequência (f) e da ordem média de importância (OMI) correspondente a palavra experiência, nos sentimos autorizados a validar nossas interpretações.

O termo “importante” e “construção” denotam a função docente enquanto facilitadora do processo educativo de construção de conhecimentos, guardando a função primeira da docência que é a ação de ensinar, mas ensinar de forma crítica, dialógica e aprender continuamente à medida que ensina.

O educador é um sujeito importante na formação do discente enquanto facilitador no processo educativo. (P65MF3ºE)

O ser e o fazer docente no ensino superior deve ser pautado na construção de saberes em que deve primar pela discussão e diálogo, tanto referente à prática como a teoria em uma constante resignificação do ser e do fazer docente. Portanto, a docência no ensino superior é ampliar as construções dos saberes, sem, no entanto, absolutizá-las. (P133MH7ºP)

Haja vista que o processo da docência visa não somente o docente, mas também o discente e tudo o que se relaciona com o processo de ensino-aprendizagem, ela se constitui como processo contínuo de construção de conhecimentos, tanto do professor universitário, quanto dos alunos que em alguns casos visam também essa docência que necessita de especialização e trabalho para se efetivar. (P49MF5ºO)

Para nós, as duas últimas falas são reveladoras de uma concepção crítica da docência, que possivelmente foi se ancorando à representação construída pelos estudantes durante seu período de formação, pois são estudantes que se encontram no estágio intermediário e final dos seus cursos. Em suas falas trazem a importância do diálogo e das discussões como promotoras da resignificação do ser e do fazer docente, situando o exercício docente em uma prática social, que se realiza na troca com outro, nas interações sociais entre discentes e docentes. Nesse sentido, percebemos o conceito de docência como atividade de mediação dirigida para fins educativos, como resignificação entre teoria e prática, do ser e do fazer docente, articulação dialógica entre professores e alunos, aspectos estes bastante pontuados por Tardif e Lessard (2009).

Essa compreensão de docência também foi encontrada na pesquisa de Melo (2008) intitulada “O conhecimento didático sobre a docência universitária construído em curso de atualização docente da UFPE: o que pensam os professores universitários?”, na qual a autora identificou a docência como atividade de mediações, relações comunicativas e interações compartilhadas que se constituem como atributos característicos da concepção de docência construídos pelos professores.

Como pudemos observar os elementos “construção”, “experiência”, “formação”, “importante” e “sabedoria”, presentes no quadrante superior esquerdo, denominado 1ª periferia, expressam a importância da formação, dos saberes e da experiência, destacando a docência como profissão que demanda aprendizagem de saberes específicos. Esses elementos reforçam ainda a importância social da profissão para a sociedade de uma maneira geral e para a mediação da aprendizagem dos estudantes de maneira específica.

No quadrante inferior esquerdo, localizado no Quatro 4, encontramos as palavras “amor”, “capacidade”, “criticidade”, “desafio”, “ensinar” e “inteligência”, compondo a chamada **zona de contraste** da representação social. O conjunto de elementos situados nesse quadrante está representado por palavras que se embatem com o núcleo, que não permite que a representação esteja ligada apenas a dimensão profissional. Esses elementos atualizam a representação, agregando elementos de ordem subjetiva e perspectivas individuais, próprios da dinamicidade dos fenômenos passíveis de representação social.

A análise está organizada da seguinte maneira, no primeiro momento discutiremos os termos “amor” e “desafio” que definem as condições para o exercício profissional. Em seguida, os termos “capacidade”, “ensinar” e “inteligência”, que constituem elementos de ordem pessoal e profissional e, por fim, o termo “criticidade”, elemento que atualiza e se ancora a representação de docência.

Os termos “amor” e “desafio” expressam as condições para o exercício profissional no sentido de que é preciso gostar do que faz para ser dedicado, comprometido e competente e de que é grande o desafio para atuar no ensino superior.

Observamos que o termo “amor” esteve presente predominantemente nas falas de estudantes do gênero feminino e do curso de pedagogia, sendo apenas uma delas do curso de Filosofia, outra peculiaridade é o estágio de formação que se encontram as estudantes, em sua maioria em estágio inicial. Isto denota que, na medida em que avançam na formação, aspectos de ordem subjetiva vão dando lugar aos de ordem objetiva.

Considero o amor a principal característica da docência no ensino superior, não só no ensino superior, mas em toda área da educação, pois é com o amor que se pode desenvolver todas as outras características necessárias à profissão. Sem o amor não há dedicação, competência, alteridade e paciência. (P10FP3ºE)

O amor, pois, se não tiver amor naquilo que faz de nada adianta as outras escolhas. Impedindo assim de ser um profissional de qualidade e competência naquilo que faz. (P39 FP1ºO)

O amor porque ele abrange todas as outras características, sem o amor pelo que faz não tem como o ensino ter competência, dedicação, compromisso com o que faz, enfim, dar-se a fim de ajudar o outro a adquirir conhecimentos, melhorar suas relações, apenas no objetivo de ver o outro crescer humanamente. (P121FF1ºE)

Amor e doação, e, é preciso doar-se para formação de si mesmo e do próximo. Pensando na perspectiva que estamos contribuindo na formação de profissionais que atuarão como formadores de outros sujeitos. É como um espelho que reflete a nossa prática. (P160FP5ºP)

O amor ao qual se refere os participantes da pesquisa não conota à maternagem como vemos em pesquisas que focam a docência em outros níveis de ensino, mas designa o gosto pelo que faz, demanda para qualquer profissão, uma vez que gostar é um requisito imprescindível para fazer bem o seu exercício. O amor a que se referem os estudantes desta pesquisa aproxima-se do entendimento de Freire, de que, quem não ama, não é capaz de compreender o outro, de respeitá-lo e de educá-lo. Os sentidos percebidos em nossa pesquisa ao termo “amor” se diferem dos apontados na pesquisa de Santos, P. (2010) que investigando as representações sociais do ser professor construída por professoras da Educação Básica, verificou que as professoras associaram o “ser professor” com vocação, gostar de criança e com a maternagem, agregando-se ainda elementos como dedicação, compromisso, amor e doação, compondo esse campo representacional.

Matos (2001, p. 55) ao discutir a missão dos professores afirma que "uma relação amorosa consiste, ao nosso ver, primariamente numa postura de respeito pelo ser do outro e de busca de diálogo construtivo, em que as pessoas interagem, sem a condição de abdicarem, acriticamente, de seus pontos de vista". Para o autor a relação amorosa entre professores e alunos significa respeito e diálogo, sem negar a seriedade docente, o senso crítico. A interpretação de Matos, não é comum nos estudos de representações sociais sobre docência, onde o amor vincula-se mais a idealização da docência em detrimento de sua profissionalização.

Sobre as palavras “capacidade”, “ensinar” e “inteligência”, vimos nas justificativas dos estudantes que para exercer a docência é necessário ser capaz, ou seja, ter inteligência, ser capaz de ensinar, de tornar transmissível o conhecimento adquirido. Capacidade denota ainda superar os desafios, respondendo as exigências por formação especializada.

A capacidade diz respeito à forma com a qual o profissional se supera e se eleva para responder às exigências que a ele são impostas. A capacidade é também o conhecimento que o profissional adquiriu em sua trajetória de estudo. (P35MF5ºO)

Chegar onde está é sinônimo de capacidade. (P83FL3ºP)

Inteligência, se o professor não for inteligente não saberá transmitir os assuntos para os alunos e só vai enrolar o tempo da aula. (P73MF1ºE)

Inteligente: se não for, como pode transmitir o saber aos seus alunos? (P25FP1ºP)

Como vimos, a capacidade e a inteligência se colocam quase como sinônimas, e, como próprio das cognições periféricas, compõem o campo das descrições e das expectativas em relação ao fenômeno representado. Assim, capacidade, inteligência e ensinar refletem as expectativas dos estudantes em relação aos seus docentes. Considerando que estes elementos estão localizados na zona de contraste da representação, configurando exatamente os elementos que destoam do núcleo central, entendemos que as palavras “capacidade”, “ensinar” e “inteligência” e os sentidos atribuídos a elas se voltam para uma perspectiva mais tradicional e conservadora do ensino na universidade, enquanto que no núcleo central identificamos elementos que se voltam para uma perspectiva socioprofissional que reconhece e valoriza a profissionalização do ensino.

Quanto ao termo “criticidade”, optamos por trabalhar com ele isoladamente, uma vez que este foi o termo com a mais baixa OMI (1,875) localizado na zona de contraste, o que indica que foi um termo considerado mais importante em grau de hierarquização. O senso crítico é o elemento novo que se ancora a representação social de docência, considerando que a posição crítica é algo recente inclusive na literatura.

O docente no ensino superior deve possuir um senso crítico para quebrar ideologias impostas e não-reflexivas. Tais ideologias vêm de uma pequena classe ou grupo social que nega a diversidade humana, no seu sentido lato. (P79MF1ºO)

Diante desta assertiva fica clara a importância dada a criticidade como possibilidade de superação de qualquer forma de alienação ou de ingenuidade, contemplando uma visão ampla e reflexiva sobre a escola como espaço de formação social, política e ideológica.

Destacamos que igualmente importante é desenvolver essa criticidade nos estudantes, e isso só é possível se o docente possibilitar ao discente a superação da ingenuidade intelectual. Recorremos a Masetto (2003, p. 53) para quem desenvolver uma reflexão crítica no adulto é fundamental. O autor defende que o professor deve

permitir aos discentes “conhecer diferentes teorias e pontos de vista, discutir alternativas para o exercício de sua profissão, dialogar sobre os valores embutidos nas soluções técnicas apresentadas, analisar as perspectivas do mundo social e político”. Para este autor, o docente do Ensino Superior tem como uma de suas funções primeiras o desenvolvimento da capacidade crítica nos estudantes, o que implica que o docente seja um sujeito crítico, capaz de elucidar diferentes questões acerca de um mesmo fenômeno e que possibilite a análise da sociedade e do exercício de sua profissão.

Os elementos presentes na zona de contraste, conforme discutimos incidem sobre a capacidade intelectual, formativa e crítica do professor para o exercício docente. Além de destacar os desafios da profissão e o amor pelo que faz. Esses elementos atualizam a representação, ancorando-a na realidade, ao mesmo tempo em que se embatem com o núcleo central, tentando fazer parte dele.

Conforme o quadro de quatro casas apresentado na página 102, encontramos no quadrante inferior direito a **2ª periferia**, nela estão localizadas as palavras “**conquista**”, “**interação**”, “**profissionalismo**” e “**reflexão**”. Os elementos localizados nesta periferia estão mais distantes da representação social de docência e são menos prováveis de vir a se tornar do núcleo central. O elemento “conquista” assim como os elementos “importante” e “desafio” enfatizam o status do magistério superior. Respaldamos nosso argumento em Melo e Cordeiro (2008, p. 29) que afirmam: “sabe-se que o magistério superior tem certo *status* e goza de certa parte de maior autonomia em relação ao magistério na escola básica, que aparentemente possibilita ter maiores condições de construir socialmente à profissão docente no exercício profissional”. Desta forma, entendemos que ao considerar a docência no ensino superior como um desafio, uma conquista, os estudantes estão chamando atenção para as demandas por formação, qualificação e produtividade, demandas que são postas a quem ingressa no exercício docente no ensino superior.

A palavra “interação” expressa uma atribuição docente do contexto mais atual de educação, que sob uma visão progressista do ensino não admite mais o professor como detentor de todo saber e como alguém que apenas transmite conteúdos, mas como alguém que na relação ensina ao aprender e aprende ao ensinar.

Conforme Tardif (2002, p. 118), o professor é um trabalhador interativo, um profissional com uma atividade essencialmente humana, baseada na relação entre

pessoas. Os professores estabelecem com o seu objeto de trabalho, que são seres humanos, uma relação humana. Para o autor

[...] ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia.

Essas considerações tecidas pelo autor nos encaminham a pensar que o núcleo estruturante do ensinar está na interação, baseada na atividade conjunta entre alunos e professores. Portanto, compreender esse ato como um processo de construção compartilhada através de uma rede de comunicações é crucial para que se perceba a importância desse elemento como promotor de aprendizagens para ambos os sujeitos envolvidos no processo. É na relação e na interação que o homem se constrói, evolui e se transforma enquanto sujeito social, cultural e histórico.

No que diz respeito aos sentidos atribuídos a “conquista” observamos uma conotação que sinaliza para a valorização atribuída aos docentes do Ensino Superior quanto ao mérito de alcançar o nível de formação requerido para este grau de ensino, assim como a inserção como profissional em instituições desse nível de ensino, representado como uma conquista, alcançada graças ao seu esforço e dedicação.

O termo “reflexão” presente nas associações dos estudantes conota a ação de refletir, de pensar criticamente sobre as questões sociais de modo amplo e restrito como expressão de um sujeito politizado que defende a transformação das estruturas macrossociais. O termo é utilizado de modo amplo para compreender e pensar a sociedade e restrito no sentido de refletir sobre as práticas individuais e coletivas dos sujeitos sociais.

Reflexivo porque nos leva a refletir sobre várias temáticas de uma maneira crítica e se tratando do curso de pedagogia nos leva a ter uma visão crítica-reflexiva acerca da educação e das práticas pedagógicas. E nos leva a ter uma visão mais ampla acerca da vida, das pessoas, da sociedade. (P22FP3ºP)

Entendemos que a formação na Educação Superior pode promover a transição da consciência ingênua para a consciência crítica no que diz respeito às questões sociais e educacionais de nosso país e que esta é uma demanda socioprofissional. Os estudantes vislumbram como expectativa uma atuação docente pautada na reflexão crítica. Sabemos que mesmo durante a ditadura militar, a universidade foi um pólo de resistência e uma das grandes propulsoras do movimento crítico e reflexivo que incidia sobre a análise crítica dos conteúdos trabalhados e não mera recepção/reprodução do sistema vigente.

Os profissionais de todos os níveis de ensino podem adotar uma visão mais tradicional ou mais progressista conforme as opções políticas que fazem e que por sua vez, são expressas em seus discursos e em suas práticas em sala de aula. Recorremos a Zanchet e Cunha (2007, p.185) que afirmam:

Acreditamos que, no espaço da sala de aula, o professor reflete sobre o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto à sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de universidade, de aluno e de docência, enfim, ele produz saberes acerca de seus processos de ensinar e das condições sociais concretas que condicionam suas próprias experiências.

Diante do exposto, percebemos que as autoras defendem o professor como um profissional que pode se construir reflexivo, que expressa em diferentes espaços e sobre variadas coisas o seu posicionamento, produzindo saberes que repercutem em suas práticas. Todavia, gostaríamos de destacar o papel docente na promoção da criticidade dos discentes como um dos fundamentos do trabalho em todos os níveis de ensino, mas especialmente no Ensino Superior por lidar com professores em formação.

O termo “profissionalismo” ressalta uma conduta responsável, respeitosa, competente e ética, requeridas e almejadas pelos profissionais. Sua conotação é positiva, destacando o bom profissional como aquele que exerce com profissionalismo sua função.

O profissionalismo é de suma importância no ensino superior, porque nada é mais válido do que o professor exercer sua função com profissionalismo, sabendo entender o ser humano e acima de tudo o respeito com os discentes, manuseando uma aula clara e explicativa. (P86FL3ºP)

É necessário ter profissionalismo para compreender que a função de um professor acadêmico é formar, acima de tudo, profissionais. Tendo em vista que profissionalismo não é saber de tudo, mas compreender a necessidade de cada um (aluno) e também entender que para ser um bom profissional não precisa ter experiência e sim preparação. (P100FL5°P)

Profissionalismo, pois um bom profissional da área da educação seja de qualquer setor, tem de estar convicto do seu papel diante da sociedade, de seu grupo profissional. Atuando de forma ética e profissional. (P196MH5°O)

Como podemos perceber nas justificativas o profissionalismo ganha relevância no polo das expectativas discentes em relação à atuação docente, que de forma positiva e valorizada reconhece os atributos próprios da profissão. As justificativas acima guardam entre si algo em comum, que é o estágio intermediário de formação desses estudantes.

No campo do estudo das profissões o termo profissionalismo é conceituado como a adesão individual à retórica e às normas da corporação, estágio onde ocorre a socialização profissional (SANTIAGO, 1994). Desta forma, atuar com profissionalismo corresponde à socialização profissional e pessoal na qual o indivíduo assimila ou adere às normas e regras do coletivo de profissionais da área, ou seja, da categoria profissional a qual pertence.

Nesse sentido, Sacristán (1991, p. 74) acrescenta:

Uma correcta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa. O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa.

Para o autor, o profissionalismo docente só pode ser compreendido quando relacionado com os contextos que definem a prática educativa, desta forma, convém destacar que a diferenciada formação docente e o grau de ensino em que o profissional atua implicam no desenvolvimento do profissionalismo. Assim, situar o contexto do magistério superior é decisivo para que se determine variações na definição profissional e na representação social da docência.

Nas análises das evocações dos estudantes foi possível perceber que a formação docente e o grau de ensino foram determinantes para que se chegasse a uma representação social da docência ancorada em uma dimensão profissional que concebe e a representa através do domínio de conhecimentos, da condição de sujeito em constante aprendizagem, com competência para o exercício e que se compromete, se dedica e se responsabiliza por um ensino de qualidade, agindo com ética e respeito. O que nos leva a inferir, com base em Abric (2000) que a ausência de um ou mais elementos evocados pelo grupo participante da pesquisa transformaria completamente a representação que ora analisamos, assim como o contexto do objeto investigado – a docência no Ensino Superior, implica em diferentes representações sociais que são produzidas em diferentes contextos sociais e por variados grupos sociais.

Recorremos a Guerrero Séron (1996, p. 173) para reforçar o que ora afirmamos. O autor explica que:

[...] o ensino, em nosso presente sistema educativo, se estratifica em dois tipos de organizações ocupacionais: a universidade, que se organiza e se constitui como uma profissão científica e erudita, que produz e aplica seu próprio conhecimento; e o ensino básico e secundário, que se organizam e se constituem como uma profissão prática, que aplica na prática esse conhecimento convenientemente contextualizado por instâncias políticas e sociais.

Desta forma, podemos dizer que a atuação no ensino superior revela uma condição vinculada ao aspecto valorativo circunscrito a um tempo e a um lugar, que determina o prestígio social e a autonomia no exercício da profissão. Portanto, pressupomos que a representação social da docência pode variar de acordo com o nível de ensino, o contexto social (público ou privado) pesquisado, conforme os sujeitos ou grupos que representam um fenômeno.

A título de exemplo podemos citar a pesquisa de Santos, M. (2004) que investigou as representações sociais de gênero das professoras sobre o magistério e Santos, P. (2010) que investigou as representações sociais do ser professor. Essas autoras têm em comum não apenas o aporte teórico-metodológico das representações sociais, mas também o grupo participante constituído por professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que representam a docência como desvalorizada e sem prestígio social. A primeira, Santos, M. (2004), conclui que o magistério é

representado como um campo socioprofissional importante, difícil e desvalorizado, cujas exigências vão além das questões de gênero apesar de atreladas ao sentido atribuído ao ser mulher, ao magistério e ao ser professora. Para a segunda, Santos, P. (2010), o apelo à vocação marca as representações sociais do ser professor, agregando-se a ela outros elementos como falta de reconhecimento social, enfrentamento de várias jornadas de trabalho, baixos salários e crise de autoridade. Como podemos perceber a natureza do objeto, o campo e os sujeitos foram determinantes para que as autoras chegassem a uma representação da docência que sugere uma perspectiva mais tradicional da profissão, enraizada no processo sócio-histórico e cultural da profissão e da formação docente.

Em contrapartida, as representações sociais da docência no Ensino Superior construídas pelos estudantes de licenciaturas, participantes da nossa pesquisa, sinalizam para um movimento de construção de uma pedagogia universitária crítica, que rompe com os processos conservadores de ensino e de aprendizagem, predominantes na cultura universitária e que valoriza a dimensão da profissionalização docente, concebendo inclusive certo prestígio social aos profissionais que atuam nesse nível de ensino.

Buscando identificar se o núcleo central sofre modificações conforme as variáveis relativas ao curso, a atuação profissional e ao estágio de formação do grupo participante procuramos construir várias planilhas com as palavras evocadas segundo as variáveis que foram processadas no software EVOC.

Os diferentes cruzamentos dos dados revelaram que o núcleo central das representações sociais dos estudantes de Filosofia, Letras, História e Pedagogia (em variados estágios de formação, atuando ou não na docência) permanece estável. Isto é, o núcleo central da representação de docência no Ensino Superior está organizado em torno dos elementos: “aprendizagem”, “competência”, “compromisso”, “conhecimento”, “dedicação”, “respeito”, “responsabilidade” e “ética”. Esse núcleo também foi detectado na fase preliminar desta pesquisa, mediante estudo exploratório que realizamos com a finalidade de testar os instrumentos e analisar o campo semântico dessas representações sociais. Essas cognições centrais e seus respectivos sentidos configuram uma representação social de docência que incorre sobre aspectos de ordem profissional e socioafetivo que compreendem o ser docente do ponto de vista de que ensinar não é só transmitir conhecimentos, mas é sobretudo, uma prática social comprometida com a aprendizagem dos estudantes e que demanda em uma constante

busca de aprendizagens e formação para atuar competentemente e qualitativamente neste nível de ensino.

Essa representação social de docência inclui propriedades de natureza qualitativa que expressa o valor simbólico e o poder associativo das cognições centrais, ou seja, suas significações e importância associada a experiências variadas dos indivíduos, assim como propriedades quantitativas representadas pela saliência das cognições e sua conexidade manifesta quantitativamente.

Na seção seguinte desse capítulo, apresentaremos as análises dos depoimentos das entrevistas buscando compreender até que ponto eles se aproximam ou se distanciam do que encontramos com as análises das evocações dos estudantes sobre a docência no Ensino Superior.

4.2. Análise e discussão dos resultados das entrevistas

Conforme pontuamos, nesta pesquisa foram empregados dois instrumentos, sendo o primeiro a Técnica de Associação Livre de Palavras cujos resultados foram analisados e discutidos no início deste capítulo e o segundo, a entrevista semiestruturada que procuraremos analisar e discutir nas próximas páginas. Ressaltamos que para compreender as representações sociais que os estudantes das licenciaturas constroem da docência no Ensino Superior se faz necessário uma abordagem que contemple o emprego de mais de um instrumento de coleta de dados para que possamos obter maior clareza acerca do conteúdo geral das representações sociais do grupo da pesquisa. Não obstante, a entrevista se constitui como instrumento indispensável para o estudo de representações sociais conforme ressalta Sá (1998).

Recorremos a Minayo (2010, p. 204) que esclarece que

O que torna o trabalho interacional um instrumento privilegiado de coleta de informações para as Ciências Sociais é a possibilidade que tem a fala de ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, as representações grupais, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas.

A autora dá ênfase aos instrumentos que privilegiam a interação entre pesquisador e pesquisado, destacando a fala como reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos e de representações grupais. Nesse sentido, salientamos o quanto este instrumento torna-se importante para discussão do fenômeno investigado e dos resultados provenientes das evocações livres.

Relembramos que a entrevista foi realizada com 21 (vinte e um) estudantes que constituem um subgrupo dos 198 (cento e noventa e oito) estudantes que responderam a associação livre. Respaldamo-nos em Minayo (2010, p. 208) para validar a representatividade de um grupo quanto às representações produzidas ao tecer a seguinte consideração: “a representatividade do grupo na fala do indivíduo ocorre porque tanto o comportamento social como o individual obedece a modelos culturais interiorizados, ainda que as expressões pessoais apresentem variações em conflito com as tradições”.

Nossa análise apoia-se na técnica de Análise de Conteúdo Temática proposta por Bardin (2010) que consiste em descobrir o núcleo de sentidos e significados que compõem uma comunicação.

Após uma leitura exaustiva das entrevistas transcritas e uma escuta atenta às gravações, procedemos com a organização das categorias, ou seja, das unidades de significação que ganharam relevância no discurso dos participantes para cada resposta dada a entrevista, também procuramos agrupar as palavras conforme sua significação, assim como o fizemos na análise das evocações. Verificamos que o resultado da entrevista dialoga com os achados da associação livre de palavras e que apesar de mais dispersos, os temas emergentes dos depoimentos se coadunam com os encontrados no Quadro de Quatro Casas produzido pelo EVOC, o que vem reforçar a representação social de docência no Ensino Superior centrada nos seguintes elementos organizados em torno do núcleo central: “aprendizagem”, “competência”, “compromisso”, “conhecimento”, “dedicação”, “respeito”, “responsabilidade” e “ética”. Estes elementos refletem uma perspectiva profissional que reconhece a importância do docente estar em constante aprendizagem e possuir uma base de conhecimentos consistente, desempenhando uma prática docente competente, compromissada e respeitosa com a aprendizagem dos estudantes, assumindo com responsabilidade o seu testemunho profissional para aqueles que está formando.

Contudo, outras unidades temáticas foram identificadas e ancoram a representação de docência do grupo pesquisado, como o reconhecimento do professor como produtor de conhecimentos e a valorização da formação pedagógica do docente como requerimento para o seu exercício. Em meio aos resultados emerge o elemento desvalorização que, compondo o campo da avaliação da profissão, impede que a representação social de docência esteja centrada em aspectos positivos. Esse elemento aproxima à representação da realidade e com o contexto no qual os sujeitos estão imersos. E por fim, surgem como elementos novos a avaliação da aprendizagem e o trato com os conteúdos como competências que definem a docência no ensino superior.

Esclarecemos que a identificação dos participantes foi codificada da seguinte maneira: REC que se refere à gravação, seguida do número de referência da mesma; a letra maiúscula F ou M para identificar o gênero do participante; as iniciais dos cursos F (Filosofia), L (Letras), H (História) e P (Pedagogia); os números 1º, 3º, 5º e 7º para designar o período no qual o estudante se encontra matriculado; as letras E (estudante), P (professores ou profissionais da educação) e O (outras) para identificar a atuação profissional. Por exemplo: REC13FP7ºP, ou seja, Gravação número 13, estudante do gênero feminino, do curso de Pedagogia, 7º período, professora ou profissional de educação.

4.2.1. Sentidos atribuídos à docência no Ensino Superior

Das entrevistas depreendemos representações sociais que agregam elementos como **amorosidade, desvalorização, importância, produção de conhecimentos, responsabilidade**. A maior parte dessas unidades de sentido foram localizadas no quadro de quatro casas, distribuídas nos diferentes quadrantes, com exceção das seguintes unidades temáticas: desvalorização e produção de conhecimentos.

Os participantes destacam a preocupação do professor com a aprendizagem dos estudantes, a atenção, o respeito, a dedicação com o trabalho e com o outro, expressando o que podemos denominar de amorosidade nos termos que Paulo Freire (1996) nos coloca – uma amorosidade e uma afetividade que não se acha excluída da cognoscibilidade. Vejamos:

[...] o verdadeiro professor não só passa o conteúdo, ele se preocupa com o aluno, ele se dedica, quer realmente que o aluno aprenda, e outros não, outros fazem ali o seu papel, mas não fazem com aquele amor que realmente tem que ter. (REC13FP7°P)

[...] graças a Deus na instituição que eu tenho contato, eles são muito prestativos, eles são muito delicados, com o olhar, com o ouvir os alunos. Inclusive isso me faz cada dia mais fortificar o meu desejo em também ser docente daqui a alguns anos. Eu acho muito especial a forma como a gente é tratado, como eles se postam lá na frente, demonstram interesse em ouvir a nossa opinião. Eles até mesmo pedem, insistem para que interprete aquilo que ele passou, explore mais o que ele está falando. Eu acho isso muito importante. (REC15FF3°O)

Eu enxergo a profissão docente no ensino superior assim como a gente vem discutindo a questão da amorosidade e da crença na humanidade, porque se eu acredito no outro se eu acredito no ser humano eu vou me dedicar a ele e eu vejo isso muito, pelo menos aqui na faculdade, eu vejo isso muito nos professores, pelo menos com os quais e as quais eu me identifico. Eles são muito humanos, eles se dedicam ao outro, eles se abrem ao outro. Eu acho isso muito importante, eu acho legal quando você acredita no outro e deposita no outro uma esperança de um futuro melhor. Eu enxergo a docência desse modo, na crença no outro, na abertura para o outro. (REC16FP3°E)

Como podemos observar nos trechos das entrevistas acima, há uma discussão que aponta para a docência como possibilidade de diálogo com o outro, de troca de conhecimentos e de crença e esperança no ser humano que vão além da função de transmitir conhecimentos para dedicar-se à aprendizagem do outro, a sua formação profissional e pessoal. A amorosidade nesses termos assume um querer bem comprometido com a aprendizagem e libertação dos sujeitos. Entendemos que a amorosidade é uma dimensão humanizadora e dialógica, pois conforme Freire (2005, p. 91) “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. Nesse contexto, amorosidade e educação se configuram como processos educativos humanizadores, que não se limitam a visão fragmentada ou limitada ao carinho ou delicadeza, mas significa um comprometimento com o outro na condução de um processo educativo amoroso, mas também com rigorosidade científica, engajamento político e seriedade profissional. Ademais, quem ama o que faz compromete-se com esse fazer e faz bem aquilo que se propõe.

O tema da desvalorização surge como um elemento novo, não revelado nas evocações livres, contudo, um elemento frequente em pesquisas que abordam a docência no nível fundamental de ensino, como podemos citar a pesquisa de Santos, M. (2004) e Santos, P. (2010).

Profissão docente no Ensino Superior, assim como no Ensino Fundamental e Ensino Médio ela é um desafio né? É que a docência infelizmente, a educação na verdade ainda não é uma prioridade em nosso país como deveria ser. (REC26MH5°P)

Capacitada, porém desvalorizada. Eu vejo atualmente que o Ensino Superior conta com gente muita capacitada, são pessoas bem preparadas. A gente tá vendo no dia a dia, só que não há valorização. Não só no salário, não só pela questão financeira, eu falo pelas próprias instituições de ensino, pelo próprio Estado e pelos próprios alunos. (REC25FL1°O)

No primeiro depoimento o estudante enfatiza que a educação é um desafio e que não é prioridade no país. Já no segundo depoimento a estudante reconhece que os professores do Ensino Superior são capacitados, mas não são valorizados por sua capacitação. Trata-se de um desafio a ser enfrentado pela categoria. Em pesquisas que estudam a profissão docente na educação básica este elemento na maioria das vezes se faz presente. A desvalorização aparece aliada não somente a questão financeira, mas ao desprestígio social, as condições de trabalho, e ao desrespeito para com os professores.

Segundo a pesquisa de Santos, P. (2010, p. 94) um sentimento de desvalorização encontra-se arraigado a representação da profissão que reporta aos elementos mais ligados a dimensão profissional das professoras dos anos iniciais, provocando algumas defasagens em relação ao sentido do 'ser docente' que contribui para um sentimento desanimador frente à profissão. Em nosso estudo a docência não é representada como desvalorizada como na referida pesquisa, no entanto, este elemento de discussão surge como uma representação do ponto de vista individual e não consensual característico dos fenômenos das ciências sociais que se apresentam como objetos complexos, contraditórios, inacabados e em permanente transformação e em se tratando de um fenômeno social no qual se busca a compreensão de sua representação, estas características são ainda mais acentuadas porque as representações sociais, como já mencionamos, são aparentemente contraditórias pois são ao mesmo tempo consensuais e marcadas por diferenças individuais.

É importante destacar ainda, que a desvalorização e desprestígio social da profissão docente veiculados nos mais variados meios de comunicação e na sociedade em geral afetam a forma de representar a docência. No entanto, conforme apontam Melo e Cordeiro (2008) uma peculiaridade é observada quando se trata da docência no Ensino Superior, que preserva certo *status* quando comparada à docência na educação básica.

A docência foi considerada de grande importância pelo grupo de estudantes que enfatiza sua função social destacando seu caráter formativo, orientador e produtor de conhecimentos como veremos nas falas a seguir:

Sem dúvida é de extrema importância a missão dos professores de estar sempre no contato diário com aqueles alunos tentando mostrar novos caminhos, novas visões de conhecimento, sempre travando discussões bastante interessantes e explorando vários temas. (REC20FL3°P)

Eu acho de extrema importância, porque sem eles para nos ajudar como é que nós chegaremos a ter uma profissão, porque nós precisamos de alguém que nos oriente. (REC08FP3°E)

Eu vejo como uma profissão muito importante porque está formando profissionais para o mercado de trabalho. (REC29FH1°P)

[...] a profissão docente no Ensino Superior eu considero que seja muito importante, ainda que todo professor seja importante porque forma cidadãos, mas no Ensino Superior ele está formando cidadãos para formarem outros cidadãos. (REC14MP5°P)

Eu vejo como algo importante, porque é um professor que forma professor. É importante e é uma grande responsabilidade, porque é um profissional formando outro, então, é um desafio ainda maior que o ensino médio e na educação básica que a gente sabe que não é muito fácil. (REC22MF5°E)

Os estudantes se reportam a docência do ponto de vista de sua contribuição social e formativa. Ao observarmos atentamente as falas notamos que não se trata de qualquer formação, mas uma formação pautada em expectativas que valorizam a partilha de experiências profissionais, orientações e ensinamentos. Essa importância dada à função docente carrega consigo a responsabilidade da formação profissional destes estudantes. Vejamos alguns trechos das entrevistas.

Com mais responsabilidade ainda, por que eles estão formando pessoas para atuar diretamente na área da educação. A profissão docente no ensino superior eu considero muito importante. Todo professor é importante, porque forma cidadãos, mas no ensino superior ele está formando cidadãos para formarem outros cidadãos, então o desempenho dos menores vai depender do desempenho deles. (REC14MP5ºP)

[...] a responsabilidade é maior, não que nas instâncias menores não seja, mas eu acho que no ensino superior a responsabilidade do docente é bem maior que no ensino básico. Mais além de responsabilidade é preciso também uma formação diferenciada. (REC18ML5ºP)

Eu acho que o professor tanto de nível superior quanto de nível médio, ele tem a obrigação de aperfeiçoar e desenvolver o aluno, no caso das licenciaturas para a regência. Ele tem a obrigação de dar também o exemplo, de dar o conteúdo, mostrar pra gente o que é aquele curso que a gente tá fazendo e também o como a gente se espelhar, porque a gente se espelha neles, a gente aprende com eles no caso da regência, da docência. (REC09FH7ºP)

Eu vejo como uma profissão com uma carga muito pesada. Tem que ter muita responsabilidade para formar os futuros docentes, para que eles possam ensinar, para que sejam iguais a eles, dando o melhor para os seus alunos. (REC10FP3ºP)

A docência no ensino superior é considerada pelo grupo pesquisado como sendo de grande importância e responsabilidade, pois trabalha com a formação profissional dos estudantes que buscam no espaço formativo a aquisição de saberes que lhes auxiliem em sua atuação futura. Os depoimentos que destacam a importância do docente e sua responsabilidade formativa vêm reforçar os achados das evocações livres em que esses termos e seus significados foram recorrentes.

Segundo Freire (1996, p. 144),

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recusar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente.

Para Freire, independente da faixa etária em que atue o educador ou a educadora, seu trabalho é por natureza uma prática profissional que requer um alto nível de responsabilidade ética e de capacitação científica. Porque os professores lidam com gente em permanente processo de busca. E lidar com gente é algo complexo que requer ainda, humildade, respeito, tolerância, disponibilidade para o diálogo, alegria, competência, dentre outros atributos que não são naturais, mas construídos ao longo do processo de profissionalização.

A questão do professor como produtor de conhecimentos surgiu como um elemento novo na representação de docência do grupo pesquisado. Os estudantes reconhecem os professores do Ensino Superior como produtores de conhecimentos. Este elemento revelado nas entrevistas, ainda que de maneira tímida nos indica o incentivo à pesquisa, que mesmo incipiente já desponta nos depoimentos, como veremos a seguir:

Eu sempre concebo o ensino superior, o ensino acadêmico, o ensino na universidade, na faculdade, como um ensino de fato acadêmico, ou seja, com produção de conhecimento e fomento dessa produção. Pra mim acima de tudo o professor do ensino superior ele deve auxiliar o aluno para que ele se empolgue com a pesquisa acadêmica e com a produção científica, pelo menos a minha concepção de ensino superior ela promove uma indissociação entre a produção científica e o exercício do ser estudante universitário e ser pesquisador. (REC27ML5°P)

[...] no ensino superior, como eu disse pra você, existe uma concepção de produtor de conhecimentos, produtor de ideias. Você vê muitas vezes os professores analisando a sociedade de forma muita crítica, em relação ao comportamento social, ao comportamento religioso, ao comportamento até mesmo psicológico das pessoas. (REC28MH3°O)

Os depoimentos dos estudantes articulam o Ensino Superior à produção de conhecimento, produção esta realizada e fomentada pelos professores junto aos seus alunos. Conforme discutimos a pesquisa compõe um dos tripés nos quais se assenta a prática docente universitária, é ela que alimenta o ensino e que contribui para a transformação da realidade.

Atualmente os professores vivem um contexto marcado pela exigência de produção e disseminação de pesquisas, que atinge o setor público e privado da Educação Superior. Esse contexto concorre para mexer com as representações sociais de docência, pois constitui um conjunto de informações acerca do objeto que dependendo

do acesso e do foco de interesses dos sujeitos, poderá implicar em seu modo de representá-la porque funcionam como determinantes sociais que influenciam na construção das representações sociais.

Alder Calado (2006, p. 10) analisando os limites e possibilidades da realização da pesquisa como princípio da Educação Superior, infere que:

Principalmente no caso das ciências sociais as pesquisas acadêmicas têm sido mais direta – ainda que não exclusiva – dos Programas de Pós-Graduação, com seus núcleos, suas linhas de pesquisa, seus grupos de pesquisa, seus projetos em andamento. Vale dizer: das universidades públicas, especialmente as federais e algumas estaduais.

Conforme o autor, apesar dos limites inerentes às faculdades isoladas, como é o caso da nossa Instituição campo de pesquisa, é possível ensaiar-se alguns passos propositivos em favor da realização de pesquisa, articulada ao ensino e à extensão, mesmo que sejam ações isoladas, de um grupo específico que se interessa pela iniciação científica. É sabido que essas ações isoladas fazem parte também da rotina acadêmica nas universidades públicas do país.

Entendemos que o elemento pesquisa decorre das pressões que as Instituições de Educação Superior e as licenciaturas têm enfrentado para pesquisar, publicar e trazer contribuições mais significativas para a educação, do que propriamente ligada ao sentido atribuído à docência. Pois ao confrontarmos os achados da entrevista com a associação livre de palavras percebemos que a pesquisa não ganha relevância nas evocações do grupo participante.

Diante dos sentidos atribuídos à docência, entendemos ainda que seu exercício no Ensino Superior requer amorosidade, no sentido de estar aberto ao diálogo com o outro, assumindo a responsabilidade de partilhar saberes e experiências e de produzir conhecimento e que, apesar de ser considerada uma profissão de relevância social necessita ser melhor valorizada.

As competências requeridas para o exercício docente no Ensino Superior, segundo as perspectivas dos estudantes das licenciaturas também apontam para uma multiplicidade de fatores que se relacionam.

4.2.2. Competências docentes para o exercício no Ensino Superior

Antes de apresentar as competências docentes elencadas pelos estudantes das licenciaturas como necessárias ao exercício docente no Ensino Superior, convém esclarecer a noção de competência que orienta este trabalho, pois como discutimos, este é um termo polissêmico, sujeito a diferentes interpretações. Optamos pela definição de Rios (2006) para quem a competência é um conjunto de propriedades de caráter técnico, político e ético que o docente vai adquirindo ao longo de sua formação e experiência como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis. Competência para esta autora expressa não somente a capacidade de fazer algo, expressa também à demanda por saberes e implica em posicionamento político.

Entre as competências consideradas necessárias ao exercício docente no Ensino Superior, identificamos cinco categorias temáticas, a saber: **a) compromisso e amor pela profissão; b) conhecimento e boa formação; c) saber interagir com os alunos; d) saber tratar os conteúdos; e) avaliar na perspectiva formativa.** Sendo as três últimas indicadas como práticas de referência, ou seja, práticas que os estudantes procuram se espelhar, como reflexo, quando de sua atuação profissional.

Para o grupo da pesquisa, o exercício docente requer **compromisso e amor pela profissão.** Gostar do que faz e gostar, sobretudo de gente, comprometendo-se eticamente com a valorização dos seus saberes e com o estabelecimento de uma relação dialógica

Não pode faltar amor, porque se acabar o amor pela sua prática, deixa de existir todo lado afetivo, deixa de existir a razão de ensinar. Como Paulo Freire diz: ensinar exige amor. Pra mim isso é a essência do ser humano - você amar o que faz. [...]. É necessário ter amor pelo que faz em qualquer profissão, mas no caso do professor eu acho que é indispensável porque você trabalha com gente. Então se você não tem mais amor você vai pra sala com aquela cara – um sentimento de tristeza, às vezes de raiva mesmo. Então como é que você vai manter uma relação com o seu aluno se você já quer distância dele, se você não tem aquele amor por ele. (REC14MP5ºP)

Eu acho que realmente gostar do que faz. Não só no ensino superior, mas desde a educação infantil até o superior é preciso gostar do que faz. (REC13FP7ºP)

[...] eu acho que quando o professor tem um compromisso ético, ele vê no aluno uma possibilidade de um conhecimento próprio e não de um conhecimento imposto no aluno, ou seja, ele vê no aluno um produtor de conhecimento. (REC28MH3ºO)

Conforme discutimos anteriormente, o compromisso e o amor pela profissão não são requisitos, atributos ou mesmo competências exclusivas a atividade docente, estes são necessários em toda e qualquer profissão. Identificar-se com a profissão, gostar do que faz, é um passo imprescindível para realizar bem um trabalho, com dedicação, compromisso e respeito, sobretudo, para quem trabalha com pessoas.

O depoimento de uma estudante iniciante do curso de Letras nos chamou atenção pela visão romântica em relação ao magistério, sendo o único depoimento que conota esse sentido a docência. Ela assim se expressa:

Amor é a base da docência. Quando uma pessoa resolve se formar para ser professor ou professora, ela já tá pensando pelo lado da emoção e não da razão, porque ser professor é praticamente ser mãe, ser pai, é você passar ensinamentos, você se dedicar, você se arriscar a passar parte do que você sabe da melhor forma. (REC25FL1ºO)

Esta forma de representar a docência se caracteriza de forma individualizada e pontual. Inferimos que por se tratar de uma estudante do 1º período a dimensão subjetiva possa estar se sobrepondo a dimensão objetiva, além de que a estudante pode estar tomando como referência o discurso, neste caso, esvaziado do sentido político. Conforme Jodelet (2001), as experiências e o acesso as informações sobre o objeto em pauta contribui para a construção de representações, por ser estas construções subjetivas que comportam uma dimensão social e individual.

Outra competência elencada pelo grupo de estudantes se refere ao **domínio do conhecimento e a boa formação**. Para eles ser competente em determinada área de conhecimento é requisito para a atuação docente, sendo necessário para tanto, uma formação especializada. Os estudantes assim se expressam:

O conhecimento porque garante além da confiança do professor a confiança do aluno porque ele tem conhecimento para está transmitindo em sala de aula, é isso que eu vejo como fundamental. Conhecimento, muito conhecimento. (REC30MH1ºE)

[...] você tem que ser “tampa” no que faz, porque você está ali com mentes que a todo o momento anseiam um conhecimento, então você tem que estar preparado para enfrentar os desafios. Saber tudo ninguém sabe, mas temos que ter competência [...]. (REC20FL3°P)

Tem que ter um conhecimento amplo, primeiramente, porque se não tiver como é que vai ajudar a gente nesse processo de construção se ele mesmo não tem tal conhecimento. Então tem que ter um conhecimento maior e até um curso maior tipo pós, mestrado, alguma coisa para auxiliar a gente. (REC08FP3°E)

Um conhecimento um pouco além. Ele deve ser detentor do conhecimento que ele tá passando, ele deve ser um cara que sabe do que tá falando e que também tem humildade de adquirir quando não sabe e depois pesquisar ir atrás e passar para os seus alunos. (REC26MH5°P)

Primeiramente acho que o preparo do professor. Não é porque ele está ensinando numa faculdade que acabou. Ele tem sempre que renovar, que tá buscando esse conhecimento e trazer esse conhecimento pra dentro da sala de aula, sempre tá buscando especializações. A formação continuada eu acho que é indispensável para um professor, não só a nível acadêmico, mas qualquer nível ou profissão e principalmente na docência. (RECMH5°P)

Para Masetto (2003) essa competência significa o domínio de conhecimentos básicos em determinada área, bem como experiência profissional de campo, saberes estes adquiridos na formação e na atuação profissional. Sem dúvida, conhecimento e formação andam juntos e são indispensáveis ao docente, especialmente com a velocidade com que circulam as informações e com o avanço das tecnologias o professor necessita estar em permanente formação e atualização de seus conhecimentos. Entendemos que os estudantes esperam de seus professores um alto nível de conhecimento e formação.

Conforme Cunha (2010, p. 25) “mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações”. Por sua vez, plurais e heterogêneos são os saberes que compõem o reservatório de conhecimentos dos professores, dentre eles: os saberes das ciências da educação, os saberes disciplinares, curriculares e saberes da experiência (TARDIF, 2002). Dentro desse contexto de discussão identificamos um elemento novo, não revelado nas evocações de palavras, um

estudante de letras destacou a importância da formação pedagógica dos professores para o exercício docente satisfatório, ele assim se expressa:

Base teórica. É lógico que conhecimento científico. Eu diria que seria basicamente isso: base teórica, conhecimento científico e didática, para que ele possa fazer isso aí direito. Eu tenho inclusive críticas. Eu estava conversando com um amigo meu, por exemplo, ele dizendo que tava fazendo administração e citava alguns pontos com relação aos professores dele. A gente percebe que muitas vezes alguns professores por não terem uma formação pedagógica não conseguem atuar como docentes da maneira como deveria ser. Como falei anteriormente o professor deve estar fomentando a pesquisa acadêmica, então se o professor não tem uma formação pedagógica, não tem uma formação com uma didática que seja suficiente para isso ser fomentado no aluno então ele será ao meu modo de ver um professor de insuficiência no ensino superior. Então seria isso daí, o saber científico, no caso o conhecimento científico, a fundamentação teórica naquilo que vai fazer, falar e etc. E também a questão da didática adequada ao seu nível de ensino. (REC27ML5ºP)

A despeito das dificuldades de se formar o licenciando entendemos que o depoimento do estudante reforça o valor da didática e da formação pedagógica do professor, reconhecendo sua importância para a atuação docente.

A formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior não dá subsídios ao exercício da docência, conforme discutimos no capítulo I deste trabalho, primeiro porque em sua grande maioria, os professores são oriundos de cursos de bacharelado, em seguida porque os cursos de pós-graduação, geralmente enfatizam a formação do pesquisador e não necessariamente do professor, e, por fim, porque muitos professores não percebem a importância desta formação para a sua prática. Essa pouca valorização dada ao saber pedagógico é reflexo de uma cultura histórica e social da própria constituição da docência como profissão, na qual o saber notório, o saber oriundo da experiência formativa e profissional do docente seria suficiente para garantir seu acesso à universidade.

Conforme aponta a literatura da área, os incentivos a formação *lato senso* e *stricto senso* seguem na direção da profissionalização da sua área específica e não diretamente na formação pedagógica (CORDEIRO; MELO, 2008; MELO, 2004).

Para Cunha (2010) apesar desses cursos se constituírem como alternativa legítima de formação docente a existência do espaço não garante a sua efetivação, pois a

dimensão da pesquisa é preponderante em relação à formação para a docência. Segundo a autora “essa representação se construiu a partir da concepção de que o ensino de qualidade se alicerça na pesquisa e o professor deve ser um produtor de conhecimentos, com o domínio e exercício das ferramentas investigativas” (2010, p. 50). Compreendemos que os saberes pedagógicos são necessários para a atuação docente em todos os níveis de ensino, pois auxiliam o professor a refletir sobre sua própria prática, compreendendo melhor os processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, Bordas (2005, p. 3) em pesquisa sobre um programa institucional de capacitação de professores universitários, destaca que “embora o interesse em ‘ensinar bem’ preocupe um razoável número de profissionais, a falta de familiaridade com a área da educação impede ou lhes dificulta uma nova compreensão do que seja ensinar e aprender”. Essa falta de familiaridade com os processos formativos da ação de ensinar, implica em uma prática espontaneísta que se desenvolve em uma perspectiva empírica inspirada nas práticas de seus ex-professores, conforme apontam algumas pesquisas (CUNHA, 1989; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Não obstante, destacamos o importante papel que os saberes pedagógicos desempenham nos cursos de formação de professores, constituindo-se como foco da formação desses profissionais e do entendimento da natureza da profissão.

Sobre os saberes dos professores, Maurice Tardif (2002, p. 37) admite que:

os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. É o caso, por exemplo, das doutrinas pedagógicas centradas na ideologia da “escola-nova”. Essas doutrinas pedagógicas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.

Esses saberes pedagógicos tornam-se demandas necessárias à formação docente profissional, oferecendo subsídios à prática da profissão. Essas demandas somadas as constantes transformações na educação e no trabalho docente que a sociedade globalizada tem configurado indicam avanços em reconhecer a profissionalização da docência, o resgate de sua função social, a valorização do saber da prática profissional e

a luta por uma concepção de educação mais política e menos técnica (IMBERNÓN, 2006). Ademais, o exercício da profissão docente requer uma sólida formação científica aliada a uma formação pedagógica, filosófica, política e social que contemple o caráter multidisciplinar que caracterizam a docência.

Constitui eixo dos saberes pedagógicos o **saber interagir com os alunos**, em vista da superação de uma prática formativa pautada na transmissão de conhecimentos e no professor como o centro do processo. Saber interagir tornou-se um instrumento importante para a promoção e manutenção de uma relação afetiva e formativa onde ambos possam ensinar e aprender. As falas que se seguem ilustram essa afirmação.

[...] muitos professores que nos ensinaram até agora no 3º período eles trazem assim uma dinâmica de grupo muito grande, assim, é o acesso, o carinho, além de passar o conteúdo eles se preocupam mesmo com a gente, eu acho que isso é importante, não é só conteúdo. (REC19FL3ºE)

Eu acho que um professor tem que estar preparado quando entra numa sala de aula para realmente interagir com a turma de forma satisfatória, assim como o professor [...] que ele consegue prender a atenção da turma. Isso também é muito interessante. O professor pra mim é meio que um ator, porque ele precisa ter todo um manejo, além da bagagem pedagógica precisa ter a bagagem de sedução. (REC26MH5ºP)

Eu acho que a função do professor é justamente interagir, é construir com o aluno porque os dois aprendem. (REC13FP7ºP)

Eu acho que a prática mais justa hoje é sempre considerar o que o aluno diz. (REC12FP7ºP)

A interação entre professores e alunos foi detectada nas falas como relação, acesso, comunicação, sedução e também construção de conhecimentos, estando presente ainda a compreensão de interação.

Sob o olhar dos estudantes, o professor não é o único detentor de conhecimentos, mas se apresenta como alguém que, na relação com o outro, estabelece parceria e diálogo, através da motivação e do incentivo a aprendizagem, da crença em sua capacidade e do respeito aos seus saberes e despertando sua curiosidade, criatividade e dinâmica, pois os professores e as instituições formadoras estão imbuídos de grande responsabilidade na condução da formação de futuros professores com condições

profissionais para inferir na formação das novas gerações. Depreendemos das falas dos estudantes que saber interagir com os alunos é algo desejável e de grande relevância para mediação do processo de ensino e aprendizagem.

O entendimento de que a construção do conhecimento ocorre de forma interativa se articula às bases construtivistas e sócio-construtivistas que despontam mais intensamente no Brasil na década de 80 em contestação ao caráter tradicional da educação em que o professor era mero transmissor de conteúdo. Trata-se de um termo oriundo da abordagem sócio-histórica de Vigotsky que teve grande ressonância na Educação Básica, sendo um termo também presente no Ensino Superior. Essa abordagem enfatiza o papel mediador da atividade docente na construção do conhecimento discente, a valorização dos saberes socialmente e culturalmente construídos e organizados, e, a construção de conhecimentos como um processo de produção conjunta, interativa e contextual (COLL, 1998).

Machado (2003) em pesquisa sobre as representações sociais de professores da educação básica sobre construtivismo constatou que o respeito ao universo sócio-cultural do aluno e a mudança no papel do professor frente ao processo de ensino e de aprendizagem são os aspectos mais valorizados do construtivismo. É também o que ilustra os depoimentos dos estudantes das licenciaturas em relação às práticas docentes no Ensino Superior.

Castanho (2000) pesquisando vidas de professores, seus percursos pessoais, profissionais e formativos identificou que os professores que marcaram sua trajetória eram competentes no domínio da matéria a ser ensinada e apresentavam uma postura que extrapolava o próprio domínio específico do conhecimento, em que a dimensão profissional e a dimensão humana estiveram irremediavelmente articuladas. Desta forma, compreendemos que saber interagir com os estudantes contribui para uma aprendizagem satisfatória, bem como para a construção de vínculos afetivos.

Diante das questões levantadas, entendemos que a docência vive um cenário de mudanças no qual o processo de aprendizagem e as condições para sua concretização tornam-se o principal objetivo da formação e da prática dos professores, superando a simples transmissão de conhecimentos (MASETTO, 2003; ZABALZA, 2004).

Saber tratar os conteúdos é outra categoria recorrente nos depoimentos dos estudantes, no entanto, a gestão da matéria não constitui um ato isolado e restrito à transmissão de conhecimentos. Trata-se de algo bem mais abrangente e tem como

intenção obter resultados positivos – a aprendizagem. Entendemos que a docência demanda planejamento, definição de objetivos, escolha de procedimentos de ensino apropriados, promoção da interação e participação ativa dos envolvidos, estimulando o esclarecimento de dúvidas e a resolução de problemas, linguagem clara e objetiva, acompanhamento e avaliação processual, dentre outras formas de auxiliar o aluno. Para os estudantes, a forma de tratar e ensinar os conteúdos contribui de modo decisivo para sua aprendizagem como podemos ver nos depoimentos abaixo:

A forma de ensinar dos professores, uma forma clara que dá para entender e que eu posso fazer essa mesma coisa com os meus alunos para que eles possam aprender em sala de aula. (REC10FP3°P)

O professor [...] que era nosso professor de morfossintaxe para mim ele abordava de uma maneira bem simples, para mim era muito simples, bem mais simples do que eu sempre tinha visto. (REC27ML5°P))

[...] fazer daquela aula, por mais que se tenha pouco recurso, fazer aquela aula mesmo, aquela aula que vale a pena, que diga poxa gostei mesmo. (REC11FL7°O)

As aulas dinâmicas, a forma de chamar atenção dos alunos. (REC29FH1°P)

A maneira detalhada de passar o conteúdo, relacionando com a vida e o cotidiano dos alunos. Os professores tentam no caso do meu curso de História, a gente tenta aprimorar aquilo que houve no passado relacionando com hoje, com a visão de mundo, de tempo. (REC30MH1°E)

Todos sabem o conteúdo, mas tem uns que ensinam de forma mais clara. Cada um tem o seu jeito, mas acho que alguns deles eu vou levar como experiência o jeito como eles ensinam, é para isso que eu estou aqui para aprender. (REC24FL1°E)

Saber tratar os conteúdos é apresentado como a clareza e a simplicidade na abordagem do conhecimento, a qualificação da aula, independente da presença de recursos, a dinamicidade e a contextualização do conhecimento. A subjetividade do professor também é destacada como possibilidade de tratar os conteúdos de forma diferente.

Os depoimentos dos estudantes encontram respaldo em Masetto (2003, p. 48), que esclarece:

A forma de apresentar um conteúdo ou tema é o que de fato ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor, e outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para o aprendiz, o conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial e o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a inferir nela.

Corroborando com o autor, entendemos que a forma de apresentar o conteúdo, de tratá-lo atribuindo-lhe sentido e significado, bem como a linguagem utilizada e a correlação dos conteúdos com o cotidiano dos estudantes implica no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento, além das subjetividades presentes nas práticas enriquecer a formação do aluno. Na mesma linha de interpretação, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 207) afirmam que: “a aula não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos que juntos estudam, pesquisam, constroem e avaliam”.

Conforme já anunciado, dos depoimentos dos estudantes depreendemos que, ao docente do Ensino Superior compete ainda saber **avaliar na perspectiva formativa**. Para eles, ensino e avaliação devem necessariamente caminhar juntos, pois a avaliação está intrínseca ao próprio ensino. As falas abaixo ilustram essa afirmação.

Tem professores que não usam a avaliação aqui na faculdade para medir a aprendizagem do aluno. Eu vejo que a avaliação do professor para com o aluno é processual e na escola tradicional a gente vê que a avaliação é algo que mede o conhecimento do aluno em apenas um momento e não no dia-a-dia. (REC08FP3ºE)

Eu acho que a avaliação é feita a partir do momento que o aluno entra em sala de aula. A partir do momento em que o aluno começa a interagir em sala de aula ele deve ser avaliado. Eu acredito que avaliação não é mais aquele esquema antigo, de o aluno fez isso ganhou nota, não fez não recebeu nota. (REC25FL1ºO)

As avaliações da professora [...] são de um jeito bem aberto, bem atual, diferente daquilo que eu vivenciei como aluno na escola. (REC14MP5ºP)

Os depoimentos acima indicam por parte dos estudantes uma concepção de avaliação que não se restringe a verificação de aprendizagem, mas assume uma

concepção de avaliação formativa que ocorre durante todo o processo de ensino e de construção da aprendizagem.

Segundo Luckesi (2010, p. 93)

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante e com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

Para este autor, a avaliação e a verificação, são ações que se diferem por sua intencionalidade. A avaliação é dinâmica, diagnóstica e acolhedora. Enquanto que a verificação é estática e encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca. O que vimos através dos depoimentos dos estudantes foi uma concepção e uma prática avaliativa que ocorre no processo e que valoriza a construção do conhecimento.

Conforme a pesquisa de Castanho (2001) sobre a qualidade da educação no Ensino Superior a maior dificuldade na realização de uma prática inovadora reside na avaliação que permanece presa à perspectiva tradicional de verificação da aprendizagem. A esse respeito, Bordas (2005) em estudo sobre as aprendizagens da experiência docente de professores universitários, aponta que, muitas mudanças ainda precisam ocorrer na relação entre professor e aluno, dentre elas a superação da relação hierarquizada e de submissão, por vezes disfarçada sob atitudes de “camaradagem”, mas facilmente detectada através das infalíveis provas e exames finais, quando se cobra do aluno aquilo que o professor entende que deva ter sido aprendido.

Contudo, como vimos nos depoimentos acima, para os estudantes a avaliação vivenciada por eles na instituição de pesquisa se volta para uma perspectiva inovadora e de construção de conhecimentos. Depreendemos que o contexto no qual estão inseridos, cursos que formam professores pode estar contribuindo para a realização de práticas avaliativas dessa natureza, devido à formação pedagógica de seus formadores.

Das categorias temáticas aqui discutidas, que apresentam os sentidos atribuídos à docência e as competências necessárias ao exercício docente no Ensino Superior, chegamos a representações sociais que dialogam com os dados decorrentes da associação livre de palavras. No entanto, as representações detectadas mediante as entrevistas, agregam outros elementos à sua estrutura como é o caso da desvalorização

profissional, da pesquisa, do reconhecimento do professor como produtor de conhecimentos, da valorização da formação pedagógica e da avaliação formativa da aprendizagem. Por sua natureza, as representações sociais são estruturas dinâmicas e complexas, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações que se ancoram em sistemas de crença, valores, tradições e imagens do mundo inscritas dentro de um pensamento preexistente, logo elas podem mobilizar elementos novos que se ancoram nos já existentes, agregando ou transformando aquela representação (MOSCOVICI, 2009).

As representações sociais de docência, construídas pelo grupo de estudantes das licenciaturas tem implicações para a docência enquanto campo socioprofissional que demanda saberes e competências para uma prática comprometida, considerando sua amplitude, complexidade e multidimensionalidade.

Ressaltamos que os elementos novos que se ancoram a essa representação geram representações mais individualizadas e contextualizadas, fato que só é possível graças ao seu sistema periférico que permite modulações pessoais e articulação com o núcleo central (ABRIC, 2000).

Os resultados das entrevistas nos indicam que o cerne das representações sociais construídas pelos estudantes das licenciaturas supera o modelo tradicional que representava o professor como transmissor de conteúdos. Nessas representações o professor é um facilitador da aprendizagem, aproximando-se mais de uma perspectiva construtivista do ensino e da aprendizagem, reconhecendo a docência como profissão. Ainda que o modelo tradicional esteja permeando de forma tímida essas representações sociais.

Em resumo podemos dizer que as representações sociais construídas pelos estudantes dos cursos de licenciatura em Filosofia, História, Letras e Pedagogia, tem nos elementos “aprendizagem”, “competência”, “compromisso”, “conhecimento”, “dedicação”, “respeito”, “responsabilidade” e “ética” sua centralidade, compreendendo a docência como campo socioprofissional que demanda saberes e competências específicas. A esta representação como próprio de sua dinâmica vão sendo ancorados elementos contextuais e subjetivos que constituem o conjunto de informações aos quais os indivíduos têm acesso sobre a docência. Logo, temas como a desvalorização profissional, produção de conhecimentos, formação pedagógica e avaliação da aprendizagem vão sendo agregados à representação. Esses elementos fazem parte do

discurso circulante nas universidades e faculdades e sugere um novo olhar para a docência como atividade que envolve uma dimensão social, profissional, técnica, científica e afetiva e não limitada a ação de alguém que sabe para com alguém que não sabe.

Em relação aos resultados obtidos através dos dois instrumentos empregados, foi possível perceber que alguns elementos se apresentam de maneira mais consensual no grupo e outros de maneira pontual. Este fato se explica pela complexidade do estudo de representações sociais, pois elas segundo Abric (2000) ao mesmo tempo são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais. Apesar do confronto de diferentes variáveis, em ambos estudos, não foi possível identificar diferenças que expressassem dissensos entre os grupos.

Conforme discutimos, os lugares e contextos nos quais os indivíduos estão inseridos exercem influência na construção das representações sociais da docência. Isto pode ser visto nesta pesquisa, ao comparamos seus achados com os das pesquisas de Santos, P. (2010) e Santos, M. (2004) que investigaram representações de professores que atuam no Ensino Fundamental. Estas autoras, apesar de identificarem alguns elementos semelhantes, os sentidos a eles atribuídos foram diferentes do grupo participante dessa pesquisa. Isso ocorre porque a representação social não é estática, mas varia em função dos contextos, dos grupos, de suas identidades, das informações e processos comunicacionais, dos vínculos aos grupos e de seus processos subjetivos e psicossociais.

Destacamos que o estudo das representações sociais de docência no Ensino Superior contribui para pensar a prática pedagógica nesse nível de ensino, uma vez que revela o olhar dos estudantes sobre este objeto, enfocando os saberes e fazeres dos professores no exercício do ensino, da pesquisa e da extensão. Ademais, sendo a docência uma atividade complexa, multidimensional e relacional, faz-se necessário o cruzamento de diferentes olhares e perspectivas sobre as práticas pedagógicas e docentes realizadas nesse espaço como contribuição também à formação dos professores em formação que buscam em seus docentes referências para sua atuação futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo compreender as representações sociais de docência no Ensino Superior construídas por estudantes de licenciaturas de uma Instituição de Ensino Superior privada localizada na cidade de Caruaru, em Pernambuco.

No desenvolvimento deste trabalho nós discutimos a categoria da Docência no Ensino Superior seus aspectos formativos e contextuais e vimos que as representações sociais são construções psicossociais que têm origem nas práticas sociais e no conhecimento produzido e compartilhado no senso comum, cujas funções são dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar as condutas.

Nossos pressupostos indicavam que as mudanças no cenário do Ensino Superior poderiam estar abalando às representações sociais de docência e que as representações construídas implicam na profissão docente, pois conforme Abric (2000) a representação orienta a ação. Os resultados demonstraram que as representações sociais de docência podem estar sendo modificadas, uma vez que a docência no Ensino Superior é representada como profissão que requer conhecimentos e competências próprias do campo profissional. Os estudantes demonstraram que tomam seus professores como modelos de referência para as suas próprias práticas, analisando, avaliando e refletindo sobre as vivências de aprendizagem compartilhadas com os docentes formadores.

Nossos resultados apontaram que, as representações sociais de docência no Ensino Superior construídas pelos estudantes das licenciaturas possuem um conteúdo diversificado composto por distintos elementos que caracterizam a docência conferindo-lhe sentido, discriminando funções e competências consideradas necessárias ao seu exercício, bem como normatizações para o ingresso e permanência na profissão.

Na análise do primeiro instrumento, a técnica de associação livre de palavras, foi possível perceber que a representação social apresentava um núcleo central que agrega elementos de ordem social, profissional e afetiva que, aliado ao sistema periférico conferiu o sentido e significados que o grupo atribuiu à docência no Ensino Superior.

A estrutura interna dessas representações tem nos elementos aprendizagem, competência, compromisso, conhecimento, dedicação, ética, respeito e responsabilidade a sua centralidade, que por sua vez, correspondem aos elementos mais estáveis, coerentes e consensuais da representação. Esses elementos determinam a significação e a organização interna das representações, ancorados no sistema de valores partilhados

pelos membros do grupo. Os elementos centrais são conforme aponta Abric (2000), funcionais e normativos. Nesta pesquisa o caráter funcional encontra-se representado por elementos com finalidade operatória, ou seja, referem-se aos elementos mais importantes para realização da tarefa profissional, tais como: aprendizagem, conhecimento, competência. Foi possível identificar também a dimensão normativa presente nas representações composta por elementos de ordem social e afetiva, a saber: compromisso, dedicação, ética, respeito e responsabilidade.

Quando ouvidos por meio de entrevista, os estudantes revelaram em suas falas elementos novos, que se agregam às representações sociais construídas pelo grupo como é o caso da desvalorização profissional, da pesquisa, do reconhecimento do professor como produtor de conhecimentos, da valorização da formação pedagógica e da avaliação formativa da aprendizagem. Contudo, estes elementos não modificam a representação, apenas vão compondo a sua estrutura que é dinâmica e complexa, permitindo modulações pessoais.

Convém ressaltar que, mediante confronto de diferentes variáveis como: curso, gênero, estágio de formação e atuação profissional não foram identificados elementos que revelassem dissensos entre os subgrupos, ou seja, essa representação de docência é comum ao grupo pesquisado.

Destacamos que a representação de docência contribui para a compreensão de que este é um campo em construção, que expressa contradições, conflitos, ambiguidades e tensões.

Os resultados da pesquisa sinalizam para uma compreensão ampla de docência que rompe com os processos conservadores de ensino e de aprendizagem, predominantes na cultura universitária e a compreendem como multidimensional, superando o modelo tradicional que concebia o professor como mero transmissor de conteúdos, para compreendê-lo como um facilitador da aprendizagem, aproximando-se mais de uma perspectiva mais crítica do ensino e da aprendizagem e reconhecendo a docência como profissão.

Os achados da presente investigação sugerem ainda a necessidade de investimentos na formação pedagógica dos professores e no desenvolvimento dos saberes pedagógicos e competências necessárias à docência, através de iniciativas pessoais e institucionais de formação; sugerem, também, a ampliação das iniciativas que favoreçam a docência, fundada na indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, um

dos princípios do Ensino Superior. Salientamos, no entanto, que as iniciativas, no nível institucional parecem ainda pontuais.

Admitimos que esta pesquisa pode contribuir para a análise da docência e de sua função social, nos possibilitando compreendê-la sob diferentes olhares; neste caso, através do olhar dos estudantes. Pode contribuir também para o processo de reflexão da prática docente dos professores, através das questões levantadas pelos estudantes em relação às expectativas e à avaliação das práticas. Pode ainda suscitar reflexões sobre a avaliação realizada pela Comissão Própria de Avaliação – CPA da própria instituição.

Reconhecemos a incompletude e complexidade que envolve o fenômeno da docência no Ensino Superior, especialmente quando buscamos compreender suas representações sociais, que por natureza são dinâmicas, processuais e historicamente situadas. Assim, ao chegarmos à fase final desta pesquisa e compreendendo que todo conhecimento é provisório, cabe-nos admitir que o estudo necessita de revisões, continuações e aprofundamentos.

Dentre eles, destacamos o estudo das representações sociais de docência nos mais deferentes níveis de ensino, pois vimos que os mesmos elementos podem ter diferentes sentidos conforme os grupos e os contextos. Sugerimos pesquisas que busquem uma compreensão aprofundada dos processos de construção de representações sociais e suas implicações nas práticas sociais dos indivíduos; investigações que envolvam estudantes de instituições públicas e privadas e suas representações de docência para compreender como o fenômeno é representado por diferentes grupos e em contextos diversos. Além disso, é possível a partir deste trabalho pensar sobre a possibilidade de novos estudos que busquem desvelar a representação de docência no âmbito midiático, pois os meios de comunicação colaboram na disseminação de informações sobre os mais diversos objetos e exercem forte influência na elaboração de representações sociais.

Salientamos que, no contexto do objeto aqui estudado, os meios de comunicação têm veiculado muitas informações. Sobre o Ensino Superior, por exemplo, especial destaque tem sido dado à sua expansão, interiorização das universidades públicas, políticas de acesso e permanência dos estudantes de nível sócio econômico mais baixo a esse ensino. Comumente estamos expostos a informações que circulam na mídia sobre ampliação da oferta para esses grupos sociais. Tem ganhado destaque, sobretudo, a divulgação de programas ou propostas mais inclusivas, que visam o ingresso e

permanência das camadas menos privilegiadas no ensino superior, isto gera e provoca à construção de representações sociais de docência no ensino superior nos mais diferentes sujeitos.

Por fim, esperamos dar continuidade aos estudos aprofundando esta temática que tanto nos instiga como estudante e professora, comprometida com a qualidade da educação e a valorização profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. Les representations sociales: aspects théoriques. In J.-C. ABRIC (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris, Presses Universitaires de France, 1994a, 11-35.

_____. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000, p. 27-38.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 155 – 172.

_____. **Méthodes d'Études des Représentations Sociales**. Ramonville Saint-Agne, 2003.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; HOBOLD, Márcia de Souza. O professor formador os seus saberes. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu - MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú – MG: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

ALMEIDA, Leda Maria de. Representações sociais e prática pedagógica no processo de construção identitária. In: **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Ed. Universitária da UFPE, 2005, p. 161 – 200.

ALCÂNTARA, Paulo Dias de. **Produção de saberes docentes por profissionais bacharéis que atuam na Docência do Ensino Superior Jurídico**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. X ENDIPE. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a, p. 57 - 73.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais. **Pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Yhomson Learning, 2001b.

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2008

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Profissionalização Continuada do docente da Educação Superior: um estudo de caso. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

_____, Léa das Graças Camargos. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. XI ENDIPE – Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 173-187.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do Ensino Superior: um estudo na Universidade Federal de**

Pernambuco. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Edições 70, LDA, 2010.

BATISTA NETO, José. Valorização do magistério: formação, recrutamento e profissionalização. In: **Formação de professores e prática pedagógica.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

BARBOSA, Maria Aparecida Gomes. **De comunicador social a professor de comunicação:** a construção dos saberes docentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BASTOS, Carmen Célia B. Correia. Docência, Pós-graduação e a melhoria na Universidade: uma relação necessária. **Educere Et Educare**, Revista de Educação, v. 2, n. 4, p.103-112, jul./dez., 2007.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, C. Nicholas. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.17 – 36.

BAZZO, Vera Lúcia. Uma experiência de formação para professores do Ensino Superior. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2004, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 57 – 68.

BIZARRO, Adelina Maria Salles. **O significado da didática na formação do profissional docente: um olhar a partir da prática do professor de Ensino Superior.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

BONFIM, Zulmira, Áurea Cruz; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Representação social: conceituação, dimensão e funções. **Revista de Psicologia.** Fortaleza, v.9 (1/2), v.10 (1/2); p75-89, jan./dez., 1991/92.

BORDAS, Méron Campos. Formação de Professores do Ensino Superior: aprendizagens da experiência. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez., 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, Acesso em: 15 maio 10.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____, LEI n.º 9394, de 20.12.96, **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Pesquisa como atividade rotineira da vida acadêmica: limites e possibilidades. **Revista Interfaces de Saberes**, Caruaru, v. 6, n. 2, 2006.

CAVALCANTI, Ozana Maria da Cunha. **O ensino da didática sob o olhar dos alunos das licenciaturas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. A qualidade do Ensino Superior numa sociedade em processo de mudança acelerada: docência e inovação através de história oral temática. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na Universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p. 41-64, março, 2003.

COLL, C. Construtivismo e educação escolar: nem sempre falamos da mesma coisa e nem sempre fazemos da mesma perspectiva epistemológica. In: **A construção do conhecimento escolar**. Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança. São Paulo: Ática, 1998, p. 135-168.

CORDEIRO, Telma de Santa Clara. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. In: **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. São Paulo: Papyrus, 2007.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talamira Rodrigues; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi Aluno (a)... acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do Ensino Superior. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

CUNHA, Kátia Silva. **A Formação Continuada Stricto Sensu: sentidos construídos pelos docentes do Ensino Superior privado face às exigências legais**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2ª Ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.

_____. (org). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES/CNPQ, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DAUSTER, Tania. Representações sociais e educação. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. ENDIPE – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. “Mundo Acadêmico” – professores universitários, práticas de leitura e escrita e diversidade social. In: **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. XIII ENDIPE, Recife: Bagaço, 2006, p. 405-422.

DE ROSA, Annamaria Silvana de. A “rede associativa”: uma técnica para captar a estrutura, os conteúdos e os indícios de polaridade, neutralidade e estereotipia dos campos semânticos relacionados com as representações sociais. In: **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Edições Universitárias, 2005, p. 61 – 127.

DE SORDI, Mara Regina Lemes; SILVA, Margarida Montejano da. O exercício competente da docência universitária em tempos de incompetências sociais. In: **Competência e competências: contribuição crítica ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 92 – 125.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.187-204.

FAGUNDES, Maurício César Vitória; BROILO, Cecília Luiza; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. É possível construir a docência universitária? Apontamos caminhos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

FARR, Roberto M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: **Textos em representações sociais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 31-62.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. Narrativas de professores universitários sobre seu processo de socialização profissional. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do Ensino Superior privado. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

FILHO, Renato Cabral de Oliveira. **A formação continuada como prática em serviço numa instituição de Ensino Superior privada: um estudo na Faculdade de Odontologia de Caruaru**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**: revista de estudos e pesquisas em educação, v.34, n.121, p.169-186, jan./abr. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnismo e formação do educador. In: **Formação de professores: pensar e fazer**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 89 – 102.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: Injuí, 1998.

GUERRERO SERÓN, A. **Manual de sociología de la educación**. Madri: Editorial Síntesis, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da Educação. In: **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.321-342.

HOUASSIS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. A profissão docente diante dos desafios da chamada sociedade globalizada, do conhecimento ou da informação. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 36 – 42.

IBIAPINA, Ivani Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. A formação e o desenvolvimento de conceitos de professores que atuam na Educação Superior: perspectiva de profissionalização. II ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 2002. Piauí, **Anais eletrônicos**. Piauí: UFPI, 2002. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT-2/GT-02-12.htm>>. Acesso em: 24 junho 2010.

INEZ, Ana Marta Aparecida de Souza. Vozes docentes nas Políticas e Práticas de Avaliação da Educação Superior. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LEDA, Denise Bessa. Trabalho docente no Ensino Superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria; FERNANDES, Cleoni; GENRO, Maria Elly; FERLA, Alcindo. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: **Docência universitária**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 39 – 56.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 19 – 44.

LOPES, Jairo de Araújo; ARAÚJO, Elizabeth Adorno de. **Práticas interdisciplinares: um estudo sobre a fala de professores do Ensino Superior e da Educação Básica**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência do desenvolvimento profissional docente. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

MACHADO, Laêda Bezerra. **O que é construtivismo?** Estudo de representações sociais com professores da cidade do Recife. Natal, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

MASETTO, Marcos T. **Docência na Universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATOS, Junot Cornélio. Mística e missão dos professores. **Revista de Educação AEC**, n. 121, p. 49 - 61, 2001.

MELO, Neide de Melo Aguiar; BATISTA Vanderléia. Educação e Representações Sociais: o estado da arte da pesquisa brasileira no período de 1988 a 2008. **Atos de pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**, v. 5, n. 1, p. 58-77, jan./abr. 2010.

MELO, Márcia M. Oliveira; CORDEIRO, Telma Santa Clara; (Org.). **Formação Pedagógica e docência do professor universitário: um debate em construção**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: **Pesquisa social: teoria, método, e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 61 – 78.

MINAYO, Maria Cecília de Souza: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTAGNOLI, Dilma. Corporeidade: a linguagem que constrói e produz cultura corporal na profissionalização continuada dos docentes da UNERJ. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, Maria do Socorro do. **ESPAÇO DIDÁTICO: crenças sociais? A representação da didática pelos professores e alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1998.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Denize Cristina de (et al.). Análise das Evocações Livres: uma Técnica de Análise Estrutural das Representações Sociais. In: **Perspectivas Teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005.

OLIVEIRA, Francisca de Fátima Araújo. **A participação dos professores no processo de Avaliação Institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte no período de 1994 a 2000**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

OLIVEIRA, José Pedro Garcia; LIMA, Maria Divina Ferreira. O sentido da prática docente segundo os estudantes do curso de Pedagogia – UFPI. II ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 2002. Piauí, **Anais eletrônicos**. Piauí: UFPI, 2002. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT-2/GT-02-12.htm>>. Acesso em: 24 junho 2010.

OLIVEIRA FILHO, Renato Cabral de. **A formação continuada como prática em serviço numa Instituição de Ensino Superior privada: um estudo na Faculdade de Odontologia de Caruaru**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

PACHANE, Graziela Giusti. Políticas de Formação Pedagógica do Professor Universitário: reflexões a partir de uma experiência. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

PAREDES, Eugênia Coelho. Entrevista: anotações para pesquisadores iniciantes. In: **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PAVAN, Maristela Marques; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Avaliação Institucional e desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

PEREIRA, Lourdes Fátima Gonçalves. **Um olhar sobre a prática pedagógica do professor do curso de administração no contexto da sala de aula**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, M.S.L **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Maria das Graças C. da S. M. Gonçalves. A docência na educação superior: saberes e identidades. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior: discutindo concepções de formação e docência. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...**

Caxambú-MG: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

PROENÇA, Maria Gladis Sartoni; MELLO, Lucrécia Stringhetta. “O docente das matérias pedagógicas nos cursos de licenciaturas: identidade e prática pedagógica”. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

RANGEL, Mary. Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In: **Representação Social e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. O ensino universitário: um olhar sobre as representações de estudantes de licenciatura. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

RIOS, Teresinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIOS, Teresinha Azeredo. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a Docência Superior. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005 Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; CONTE, Karina de Melo. A formação pedagógica do docente para a educação superior: delineando caminhos e aproximações. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. XI ENDIPE, Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.165-188.

ROSEMBERG, Dulcinéia Sarmiento. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

RODRIGUES, José Albertino (org.). **Émile Durkheim: sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1981.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Uduerj, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p. 61-92.

SALLES, Conceição Gislane Nóbrega Lima de. **Professores Universitários em Tempos de Crise: recepção e resistência**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

SANTIAGO, Maria Eliete; NETO, José Batista. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. In: **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Políticas de formação e recrutamento de professores e as condições de exercer a profissão no estado de Pernambuco**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Université Paris-Descartes, UPD, França, 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução à Ciência Pós-moderna**. Edições Graal, Rio de Janeiro, 1989.

SANTOS, Maria do Carmo. **As representações sociais de gênero das professoras sobre o magistério: feminização – feminilização do campo socioprofissional**. Recife, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. A universidade e a formação continuada de professores: dialogando sobre a autonomia profissional. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

SANTOS, Alexandre Nunes dos. **A mobilização de saberes experienciais na prática docente: uma experiência no Ensino Superior privado**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SANTOS, Patrícia Irene dos. **Profissão docente: um estudo das representações sociais do ser professor**. Recife, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SARAIVA, Ana Cláudia. Lopes Chequer. Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007,

Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Ética e formação de professores:** política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi. Interações e mediações significativas na formação continuada de docentes universitários. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

SILVA, Janssen Felipe. **Políticas de formação para professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

SILVA, Wilson Rufino da. **A prática de ensino na formação docentes: conversando com os/as discentes/professores/as.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da; CARVALHO, Diana C. de; SPONCHIADO, Justina Inês. Docência e professores do ensino superior: saber especializado, regulações e implicações para o campo pedagógico. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Caxambú-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú-MG: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência:** uma construção ético-profissional. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. Docência: Formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social.** XIII ENDIPE, Recife: Bagaço, 2006, p. 467-484.

VELLOSO, Jacques. Mestres e Doutores no país: destinos profissionais e políticas de Pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 538-611, set./dez. 2004.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-genêse e características das representações sociais. In: **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000, p. 3-26.

XIMENES, Aldeniza de Oliveira. **A identidade profissional do docente no Ensino Superior**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. **Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica**. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n.3, p. 827-831, Nov., 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA

Docência no Ensino Superior nas Representações Sociais de estudantes

MESTRANDA: Mônica Patrícia da Silva Sales

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Laêda Bezerra Machado

CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

Idade:_____

Gênero: Feminino (☐) Masculino (☐)

Curso: Filosofia (☐) História (☐) Letras (☐) Pedagogia (☐)

Período do Curso:_____

Atuação profissional: (☐) Professor/a (☐) Coordenação/gestão/administração
(☐) outros - Especificar:_____

Tempo de serviço:_____

Cursou o Normal Médio (antigo magistério): Sim (☐) Não (☐)

Ano de Conclusão:_____

Escola:_____

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA

Docência no Ensino Superior nas Representações Sociais de estudantes

MESTRANDA: Mônica Patrícia da Silva Sales

ORIENTADORA: Profª Drª Laêda Bezerra Machado

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Nº _____

1. Escreva, rapidamente, cinco palavras (somente palavras) que, para você, completam a seguinte frase:

“DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR” É...

- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____

2. Numere em ordem de importância as palavras acima.

3. Agora justifique a palavra que você considerou mais importante.

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA

Docência no Ensino Superior nas Representações Sociais de estudantes

MESTRANDA: Mônica Patrícia da Silva Sales

ORIENTADORA: Profª Drª Laêda Bezerra Machado

ROTEIRO DE ENTREVISTA

CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

Idade

Gênero

Curso

Período do curso

Formação no magistério

Atuação profissional

Tempo de atuação

SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

O significado da docência no ensino superior para os participantes

Influências positivas ou negativas da prática pedagógica dos professores do ensino superior para atuação profissional dos participantes

Expectativas em relação às práticas dos seus professores

QUESTIONAMENTOS

Como você vê a profissão docente no Ensino Superior?

Que elementos você considera indispensáveis para o exercício docente no Ensino Superior? Por quê?

Você toma como referência a prática dos seus professores para a sua própria prática? Como? Dê um exemplo: