

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PRÁTICA EDUCATIVA DE UM GRUPO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Bárbara Maia Cerqueira e Keiko Nagahama Kelly^{*}
Marinalva Lopes Ribeiro^{**}

Resumo: *Este artigo tem por objetivo analisar as representações sociais de prática educativa dos docentes dos Cursos de Licenciatura em História e Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Foram sujeitos deste trabalho os 17 professores do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF) que participaram da pesquisa “Análise das representações sociais em prática educativa dos docentes dos Cursos de Licenciatura da UEFS”, cujo objetivo foi compreender as representações de prática educativa desses docentes. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a técnica Associação livre de palavras (ALP), a partir da expressão-indutora “prática educativa”. Através da análise da ALP destacamos a estrutura e os elementos que compõem o núcleo das representações sociais de prática educativa dos professores do DCHF da UEFS. O núcleo central das representações está centrado no termo formação. O estudo mostrou também que o conhecimento é imprescindível para a prática educativa, decorrendo daí a necessidade de formação. Com este estudo ficou evidente que os professores estão assumindo uma prática numa perspectiva emergente, embora encontremos ainda elementos característicos da prática educativa conservadora. Este estudo sugere a necessidade de uma reflexão acerca da pedagogia universitária, pois o docente, seja ele universitário ou não, não é um simples técnico que domina os conhecimentos específicos; ele precisa dominar também os conhecimentos pedagógicos, é importante considerar também que no ensino universitário (Educação Superior), assim como na Educação Básica, o professor necessita sentir-se parte integrante do processo ensino-aprendizagem.*

Palavras-chave: Prática educativa; Representações sociais; Pedagogia universitária; Ensino universitário.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a pedagogia universitária tem sido tema de diversos debates. Muito se tem exigido do docente universitário acerca da sua prática pedagógica, mas ela tem deixado a desejar. O Ministério da Educação tem exigido que universidades e faculdades tenham em seu quadro professores com formação de mestrado e/ou doutorado, o que significa um grande avanço quanto à formação docente universitária. No entanto, tal exigência não vem garantir o bom desempenho pedagógico, mesmo porque nesses cursos de pós-graduação há uma valorização do método de pesquisa em detrimento do método de ensinar, fazendo com que, segundo Zabalza (2004), a docência transforme-se em uma atividade marginal dos docentes.

O debate mais atual (ABUD, 1999) tem evidenciado o não questionamento do *saber fazer* e o *porquê do fazer* docentes no ensino universitário. Tampouco têm sido integrados os conhecimentos sócio-psicológicos e didáticos aos demais conhecimentos das áreas de especialidade. Dispensa-se pouca atenção às ações relacionadas à dimensão psicopedagógica da prática docente superior. Abud (1999) defende que o domínio dos conteúdos teóricos constitui

^{*} Alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Bolsistas da Pesquisa “Análise das Representações Sociais em Prática Educativa dos Docentes dos Cursos de Licenciatura da UEFS”, vinculado à Universidade de Sherbrooke, Canadá.

^{**} Professora Doutora do Departamento de Educação da UEFS, Coordenadora da pesquisa “Análise das representações sociais em prática educativa dos docentes dos cursos de Licenciatura da UEFS”.

um fator de competência, mas que eles não são suficientes para o exercício da docência. Sabemos que a sala de aula é um ambiente diferenciado, onde se reúnem pessoas para a apropriação de um conhecimento mais elaborado, com troca de experiências, de informações e, inclusive, de vivências, o que torna apenas o domínio dos conteúdos teóricos insuficientes, pois os professores precisam se dar conta que são parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário do que muitos pensam, Abud (1999) vem nos mostrar que o professor (seja ele universitário ou não) não é um simples técnico que domina somente os conhecimentos. Ele deve ter os conhecimentos pedagógicos, pois o aluno, mesmo estando no nível superior, ainda não atingiu um nível de maturidade emocional e intelectual que venha dispensar a atenção e os cuidados do professor na orientação e desenvolvimento do ensino.

Ainda segundo Abud (1999), muitos desses alunos vêm de um ensino médio com situações educativas que, muitas vezes, geraram ansiedades, as quais podem dificultar a continuidade da vida acadêmica. Essa mesma autora afirma que a maioria dos estudantes encontra-se em uma fase de transição da adolescência para a fase adulta. Nessa fase, exige-se maiores cuidados no que se refere às atitudes e idéias do professor, que é na verdade um condutor de ações, que influencia no processo de desenvolvimento da cognição e da socialização. Uma boa relação professor-aluno, neste momento, pode ser considerada benéfica e “essa influência pode possibilitar a continuidade do processo dinâmico de construção e afirmação da identidade pessoal e profissional do aluno. A relação face a face professor-alunos adquire, pois, capital importância formativa, vez que, informação apenas, pode-se obter de muitas fontes” (ABUD, 1999, p. 18-19).

Diante dessa discussão, percebe-se a importância da prática educativa no ensino universitário. Nesse sentido, desejávamos conhecer como os professores do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) representavam a prática educativa. Interessávamos saber se eles tendiam para uma prática conservadora e/ou emergente. Para isso, valemo-nos do conceito de prática educativa que, segundo os estudos realizados na área (ABUD, 1999; BEHRENS, 1996; MIZUKAMI, 1986) apontam para dois modelos: o tradicional e o emergente, que serão apresentados na primeira parte deste artigo. Em seguida, apresentaremos a teoria das representações sociais, pensada por Serge Moscovici, nos seus estudos sobre psicanálise, em 1961.

Dando prosseguimento, faremos a análise e discussão dos dados utilizando o referencial teórico. Finalmente apresentaremos as considerações finais.

Este estudo é parte da pesquisa “Análise das representações sociais em prática educativa dos docentes dos Cursos de Licenciatura da UEFS”, da qual somos bolsistas, tendo sido essa realizada com todos os professores dos cursos de licenciatura da UEFS.

1. QUADRO TEÓRICO

1.1. Sobre prática educativa

De acordo com os estudos que realizamos, percebemos que não há um conceito formal de prática educativa. Assim, com base em Lenoir (2002) definimos prática educativa como um conjunto de ações realizadas pelos docentes, a fim de alcançar um contexto educacional. Os objetos são socialmente determinados, a partir de condições adequadas e possíveis para favorecer o processo de ensino-aprendizagem pelos alunos.

Zabala (1998) pontua a concepção de ensino e aprendizagem, o papel dos professores e alunos, a organização de espaço e tempo, organização dos conteúdos, as características e usos dos materiais curriculares e outros recursos didáticos, o sentimento e o papel da avaliação, como elementos que estruturam a prática educativa. No nosso caso, elegemos apenas quatro elementos:

aprendizagem, ensino, avaliação e papel do professor. Utilizamos os dois modelos de prática educativa que permeiam, no ensino universitário no Brasil, os modelos conservador e emergente.

1.1.1. O modelo conservador

Uma das características principais desse modelo, segundo Behrens (1999, p. 43) “é uma postura pedagógica de valorização do ensino humanístico e da cultura geral”. Segundo Snyders *apud* Mizukami (1986), esta abordagem de ensino pretende conduzir o aluno a ter o contato com as grandes realizações da humanidade. O professor é um elemento indispensável na transmissão do conhecimento, é ele o centro do processo educativo, detentor do poder de decisão. Seu papel é acima de tudo transmitir conteúdos predeterminados, cabendo ao aluno apenas repetir, executar e segui-lo. Behrens (1999) afirma que o aluno é apenas um ser receptivo e passivo; sua função no processo educativo é realizar tarefas, sem questionar. A relação professor-aluno, nesse modelo de ensino, é vertical e às vezes longitudinal.

O ensino e a aprendizagem são vistos como elementos distintos que não se tangenciam. A aprendizagem do aluno é um fim a ser atingido, na forma de conteúdos e informações adquiridos. O ensino está centrado no ambiente da sala de aula e é caracterizado pelas aulas expositivas e por demonstrações do professor à classe.

Nesse sentido, a avaliação é a mera comprovação da aquisição de conteúdos em que o aluno demonstrará seus conhecimentos repetindo-os com autenticidade.

1.1.2. O modelo emergente

O paradigma emergente compreende que o conhecimento surge a partir da interação sujeito-objeto. Nesse paradigma, ao contrário do modelo conservador, o ensino e a aprendizagem estão intrinsecamente ligados, todos ensinam e todos aprendem, reconhecendo-se como sujeito da produção do conhecimento. No entanto, segundo Moraes (1997), a ênfase deverá estar na aprendizagem e não no ensino. Nesse sentido, o aluno é o sujeito ativo da aprendizagem; sua relação com o professor é horizontal e não imposta. Cabe ao professor ser o facilitador desse processo, considerando os tipos de inteligências, as vivências e experiências anteriores de aprendizagem e de trabalho dos alunos. Os pressupostos teóricos e práticos devem estar interligados, proporcionando ao aluno um exercício constante de ação-reflexão (FREIRE, 1996).

O processo avaliativo considera a auto-avaliação e/ou a avaliação mútua, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. As situações de erro são encaradas como desafios a serem superados na busca pelo acerto.

1.2. Sobre a teoria das representações sociais

A teoria das representações sociais (TRS) foi formulada por Serge Moscovici na França, em 1961. No contexto do final da década de 50, durante sua pesquisa relacionada à Psicologia Social, sobre a representação da psicanálise, Moscovici utilizou a representação coletiva de Durkheim e os estudos de Lévy Bruhl.

Moscovici percebeu que as contribuições desses estudiosos não eram suficientes para dar conta dos seus objetivos, pois necessitava de uma fundamentação que relacionasse o indivíduo com o coletivo. Moscovici elabora então a TRS, que promove a ruptura da clássica dicotomia objeto/sujeito do conhecimento, articulando, dessa forma, o social com o cognitivo.

De acordo com os estudiosos da teoria, Moscovici sempre resistiu a apresentar uma definição precisa das representações sociais por julgar que uma tentativa nesse sentido poderia acabar resultando na redução do seu alcance conceitual. Porém, ainda assim, os seus seguidores sentiram a necessidade de sistematizar um conceito, definindo representação social como:

uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, constituído de informações, de crenças, de opiniões e de atributos concernentes a um determinado objeto, que permite ao indivíduo situar-se no grupo ao qual pertence, compreender e explicar a realidade, guiar comportamentos e práticas e justificar a *posteriori* as tomadas de posição e condutas adotadas (ABRIC, 1994,1997; ALVES-MAZZOTTI, 1996; JODELET, 1989; MOSCOVICI, 1975; *apud* RIBEIRO, 2005, p. 3096).

A significação da Representação Social é determinada pelos contextos nos quais o indivíduo se encontra. As Representações Sociais têm nesses contextos, quatro funções: de saber, que permite ao indivíduo compreender e explicar a realidade; identitária, que define a identidade do indivíduo e as especificidades do grupo no qual está inserido; de orientação, que permite os comportamentos e as práticas através de um sistema de antecipações e expectativas que se constituem em uma ação sobre a realidade; e justificatória, que permite justificar a *posteriori* as tomadas de posição e os comportamentos.

Abric, em 1976, propôs a teoria do núcleo central. Segundo o autor, o núcleo central é o elemento fundamental para a compreensão de uma representação social. Ele está ligado à história (memória coletiva), ao social (valores do grupo) e à ideologia que contribui bastante para a formação da representação social. O núcleo central é o fundamento estável das representações, é rígido e determina a homogeneidade do grupo, tem dimensão prática e funcional. Suas funções são gerar significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos (hierarquia).

Durante algum tempo, muitos estudiosos valorizaram apenas o estudo do núcleo central, renegando a importância do sistema periférico, que se constitui no meio pelo qual a representação pode ser modificada, uma vez que se caracteriza por ser flexível, acessível, adaptável, operatório da representação, suportando a heterogeneidade do grupo e suas contradições. A própria representação social permite contradição. Abric a considera sendo ao mesmo tempo estável e móvel, rígida e flexível.

A apropriação desse conhecimento tornou-se relevante na medida em que colaborou para uma melhor compreensão do objeto de estudo da pesquisa na qual estamos inseridas e permitiu que fizéssemos questionamentos, elaborando também problemáticas para estudos posteriores.

2. METODOLOGIA

Para a elaboração deste estudo, tomamos como sujeitos os 17 professores do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que representam 30,35% dos professores desse Departamento que trabalham nos cursos de Licenciatura em História e Geografia. Dentre estes professores, a maioria é do sexo masculino, representando 58,8%. Quanto a faixa etária, 41,2% possuem mais de 50 anos de idade e experiência de ensino no nível superior entre 10 e 15 anos. Do total de professores, 94,1% são efetivos e 70,5% são licenciados em cursos de História, Geografia, Ciências Sociais e Filosofia. Com relação à formação de Pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado), é bastante pulverizada, apresentando uma baixa frequência de formação em Educação (apenas duas com Especialização na área de Metodologia do Ensino Superior e uma com Mestrado em Educação Especial).

A metodologia da pesquisa foi quantitativa. Valemo-nos do programa SPSS, o qual executa cálculos estatísticos como tabelas de frequências, médias e desvios-padrões, a fim de manusear o banco de dados e efetuar sua análise.

A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de questionário e da técnica Associação livre de palavras – ALP.

Neste artigo apresentaremos os dados coletados através da ALP. Esta técnica foi adaptada para a representação social, por "identificar as dimensões latentes nas representações sociais,

através da configuração dos elementos que constituem a trama ou rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor" (NÓBREGA E COUTINHO, 2003, p. 68).

Na pesquisa objeto deste artigo, utilizamos o estímulo verbal com a expressão-indutora "Prática Educativa". Apesar de alguns autores como Guimelli apud Nóbrega e Coutinho (2003) proporem a restrição do número de palavras-evocadas, optamos por deixar livre esse número, seguindo o que defendem Nóbrega e Coutinho (2003, p. 71): "Na pesquisa correlacional e qualitativa, quanto mais respostas evocadas prontamente, melhores são os dados obtidos para análise e estabelecer correlações entre grupos". A técnica da ALP considera, em sua análise, a ordem e a frequência de aparecimento das respostas como a forma de identificar a estrutura da representação.

No nosso estudo, foram evocadas 78 palavras, pelos 17 professores do DCHF da UEFS. Destas 78 palavras, selecionamos 10 com a frequência de repetição mínima igual ou superior a 3. Calculamos a mediana das frequências, que no nosso caso foi 4. Na etapa seguinte, levantamos a ordem de evocação das palavras selecionadas e calculamos suas médias de evocações, e, em seguida, a mediana das médias das evocações (nesse caso igual a 5). De posse desses dados, construímos um quadro contendo a mediana das frequências e a mediana das médias das evocações, o que nos fez perceber a estrutura da representação de prática educativa dos professores do DCHF.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados provenientes da ALP revelaram-nos traços interessantes com relação a uma possível estrutura da representação dos sujeitos da pesquisas sobre prática educativa, indicando sua centralidade e permitindo a construção do quadro abaixo.

		Ordem média de evocações (μ)					
		≤ 5			> 5		
		Palavras	μ	f	Palavras	μ	f
FREQUÊNCIA (f)	Superior a 4	Formação	5	5	Conhecimento	7,4	5
	Inferior a 4	Planejamento	5	3	Diversidade	15	3
		Dedicação	4,7	3	Criatividade	11	3
		Pesquisa	4,3	3	Trabalho	7	3
		Aprendizagem	4	3			
		Diálogo	2,7	3			

Das 72 palavras evocadas pelos sujeitos da pesquisa, foram selecionadas as com frequência igual e maior que 3, a saber: formação (5), conhecimento (5), aprendizagem (3), dedicação (3), diálogo (3), pesquisa (3), planejamento (3), criatividade (3), diversidade (3) e trabalho (3).

Os termos selecionados estão situados em 4 quadrantes, divididos pelo critério proposto por Ribeiro (2005) relacionando a frequência e a ordem média de evocações das palavras. No quadrante superior esquerdo está o elemento que sugere o núcleo central da representação, pois possui a maior frequência e a menor média de evocação, que é o termo *formação*. No quadrante inferior direito estão posicionadas as palavras *criatividade*, *diversidade* e *trabalho*, que tiveram

freqüência 3 e média de evocação maior que 5, constituindo os elementos mais periféricos, ou seja, mais afastados do núcleo central.

Os quadrantes superior direito e inferior esquerdo, segundo Sá (2003), possuem uma interpretação pouco precisa, evocações mais freqüentes, porém tardiamente emitidas: *conhecimento*; e evocações pouco freqüentes mas, prontamente emitidas: *aprendizagem, dedicação, diálogo, pesquisa e planejamento*.

Partindo dos dados coletados através da ALP, percebemos que os professores do DCHF consideram a formação imprescindível para a prática educativa aliada ao conhecimento, ou seja, consideram o conhecimento essencial para a formação, o que está de acordo com as novas demandas para a formação do professor.

O fato de o núcleo central da representação social dos professores do DCHF ser o termo *formação* indica a preocupação dos docentes com os professores que atuarão na Educação Básica. Sugere um repensar a formação disponível na universidade que participamos, principalmente porque são eles os formadores de professores. Conforme discutimos anteriormente, a formação na atual sociedade do conhecimento tem sido imprescindível ao professor. Formar competências de elevado nível está na pauta das discussões na gestão dos diversos profissionais.

Observando o quadro acima, percebemos que o termo *conhecimento* teve a mesma freqüência que o termo *formação*. No entanto, *formação* foi mais prontamente evocado. Esse dado indica que os professores do DCHF se aproximam da tendência emergente de prática educativa que traz no seu bojo a abertura para práticas pedagógicas inovadoras, que possibilitam a transformação do próprio conhecimento, pressupondo a possibilidade de interatividade, cooperação e parceria (MORAES, 1997). Podemos também ler que os sujeitos da pesquisa podem estar preocupados com a formação e a construção do conhecimento do futuro professor que atuará na Educação Básica.

O termo *Aprendizagem* também se faz presente na estrutura da representação social dos professores do DCHF, juntamente com os termos *Planejamento, Dedicação, Pesquisa e Diálogo* com a mesma freqüência de evocação, igual a 3. Percebemos que a articulação dos termos pressupõe a formação através de uma aprendizagem pela dedicação e diálogo entre o par educativo, envolvendo um planejamento que visa uma orientação para o significado (LEITE, 1997), desenvolvendo no estudante o questionamento dos conteúdos que aprende. A pesquisa será um instrumento da aprendizagem, no sentido de que contribuirá para um aprender mais significativo, uma vez que possibilita ao estudante reconstruir o conhecimento visto em sala de aula.

Na periferia mais distante do possível núcleo central da representação social dos professores do DCHF estão os termos *Diversidade, Criatividade e Trabalho*. Mesmo estando mais distantes, notamos que possuem um envolvimento com o termo formação, na medida em que, no processo de formação do futuro professor e nas inter-relações devem-se respeitar as diversidades, “as classes de origem dos estudantes, os grupos na universidade, as visões de mundo e suas representações sobre este mundo e si próprio” (LEITE, 1997, p. 153). Quanto ao elemento *criatividade*, Castanho *apud* Veiga (2000) lembra que “a criatividade é uma das características mais raras de se encontrar na maioria de nossos jovens, educados para a atitude conformista e homogênea a que os sistemas escolares os condenam”. Nesse sentido, é significativo notar que a *criatividade* é um aspecto que faz parte das representações de prática educativa dos sujeitos desta pesquisa, mesmo que não faça parte do seu núcleo central, uma vez que essa é imprescindível para a formação dos profissionais que a sociedade necessita neste momento de mudança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o estudo que empreendemos foi possível conhecer as representações de prática educativa dos professores dos cursos de licenciatura em História e Geografia, que eram os objetivos da pesquisa. Foi possível identificar o possível núcleo central das representações sociais de prática educativa, ou seja, essas representações sociais estão centradas no termo formação. Diante dos dados coletados e analisados, podemos concluir que, em linhas gerais, os professores do DCHF mostraram-se tendentes a uma prática educativa emergente.

Por fim, o estudo deixou-nos antever a necessidade de continuarmos pesquisando o tema, agora na visão dos estudantes, a fim de relacionarmos o discurso desses dois sujeitos.

Esperamos que esta pesquisa tenha trazido benefícios para os professores participantes na medida em que propiciou a reflexão sobre sua própria prática, e os estudantes bolsistas de iniciação científica e a própria equipe de pesquisadores também tiveram como benefícios a ampliação da visão acerca da pedagogia universitária, pouco estudada pelos pesquisadores e de grande relevância para a educação e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ABUD, Maria José Milharezi. **Professores de Ensino Superior: Características de Qualidade**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

BEHRENS, Maria Aparecida. **A prática pedagógica dos professores universitários: perspectivas e desafios frente ao novo século**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champgnat, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 8 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

LEITE, Denise B. C. (org). **Universidade Futurante: Produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997.

LENOIR, Yves. **Intervention éducative et médiation éléments pour une définition et une caractérisation dans le champ scolaire**. (document de travail). Université de Sherbrooke: Faculte d'Education, CRIE, 2001.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicolletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

NÓBREGA, Sheva Maia da e COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de Associação Livre de Palavras. IN: COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa. Editora Universitária/UFPB, 2003.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **As representações sociais sobre afetividade: o discurso dos professores do ensino fundamental**. IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representação Social. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, nov/2005.

SÁ, Celso Pereira de. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa. Editora Universitária/UFPB, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Veiga. **Pedagogia Universitária: A aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

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.