



Constituir-se professor universitário: das representações sociais às práticas pedagógicas¹

Lílian Araújo Ferreira Zaidan

Centro Universitário Projeção – UniPROJEÇÃO, Brasil

Vânia Maria de Oliveira Vieira

Universidade de Uberaba – UNIUBE, Brasil

Apoio e financiamento: FAPEMIG e CNPq

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa quanti-qualitativa/descritiva realizada a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), cujo problema e foco centra-se na ausência de uma formação inicial para a atuação na docência universitária. Buscou-se compreender como um professor do ensino superior, que não passou por uma formação inicial pedagógica, tem-se constituído professor. Para isso, aplicou-se um questionário e a técnica de associação livre de palavras tratada pelo *software* EVOG (*Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations, de Vergès*; versão 2002) em 80 professores de uma IES do Triângulo Mineiro, com o objetivo de identificar suas representações sociais sobre a “docência no ensino superior”. Os resultados mostram que os docentes pesquisados, por não possuírem uma formação inicial pedagógica, têm-se constituído professores, ancorados em representações sociais construídas a partir de vivências que tiveram durante a vida acadêmica e por tentativas de ensaio e erro.

PALAVRAS-CHAVE: Docência universitária. Práticas Pedagógicas. Representações Sociais.

MAKING OF HIMSELF A PROFESSOR: FROM SOCIAL REPRESENTATIONS TO EDUCATIONAL PRACTICES

ABSTRACT

This article shows the results of a quantitative and qualitative / descriptive survey from the theoretical framework of the Theory of Social Representations of Moscovici (2003), whose problem and focus is around of the absence of initial training to act in teaching university. One sought to understand how a professor of higher education, which had no pedagogical initial training, has become a teacher. For this, we applied a questionnaire and the technique of free association of words handled by the software EVOG (*Ensemble Programmes Permettant L'analyse des evocations of Vergès, version 2002*) in 80 teachers at a university in Triângulo Mineiro, with the objective of identifying their social representations of "teaching in higher

¹ Essa pesquisa integra uma proposta maior, submetida e aprovada com apoio financeiro da FAPEMIG (Edital Nº 01/2016 - Demanda Universal); CNPq (Edital Universal 01/2016); e Programa Pesquisador Mineiro (PPM-XII - 2018), intitulada *Desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior: contribuições da Teoria das Representações Sociais*, coordenada pela Prof.^a Dr.^a Vania Maria de Oliveira Vieira. Integra também a RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

education." The results show that the surveyed teachers, for not having a pedagogical initial training, have been constituted teachers, anchored on social representations built from experiences they had during the academic life and attempts by trial and error.

KEYWORDS: University teaching. Pedagogical Practices. Social representations.

CONSTITUIR UN PROFESOR UNIVERSITARIO: DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuantitativa / descriptiva realizada a partir del referencial teórico-metodológico de la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (2003), cuyo problema y foco se centra en la ausencia de una formación inicial para la actuación en la docencia universitaria. Se buscó comprender cómo un profesor de enseñanza superior, que no pasó por una formación inicial pedagógica, se ha constituido como profesor. Para ello, se aplicó un cuestionario y la técnica de asociación libre de palabras tratada por el software EVOC (Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations, de Vergès, versión 2002) en 80 profesores de una IES del Triángulo Minero, con el objetivo de identificar sus representaciones sociales sobre la "docencia en la enseñanza superior". Los resultados muestran que los docentes investigados, por no poseer una formación inicial pedagógica, se han constituido profesores, anclados en representaciones sociales construidas a partir de vivencias que tuvieron durante la vida académica y por intentos de ensayo y error.

PALABRAS CLAVE: Docencia universitaria. Prácticas pedagógicas. Representaciones Sociales.

1 INTRODUÇÃO

A problemática que desencadeou este estudo centra-se na ausência de uma exigência de preparação específica para a atuação na docência universitária, uma vez que a formação e a profissionalização do professor para esse nível de ensino se dão sem os parâmetros pedagógicos advindos dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, procurou-se compreender como um professor universitário se constitui como tal, sem ter passado por uma formação inicial pedagógica.

Para o exercício da docência no Ensino Fundamental e Médio, legalmente, há uma exigência de formação específica, o que não ocorre com os professores que atuam no ensino superior. De que modo então eles se tornam professores? A hipótese é de que a atuação do professor universitário se dá principalmente a partir de elementos que constituem suas representações sociais acerca do que compreende ser professor. Esses elementos constitutivos advêm das vivências que traz da sua trajetória de vida como aluno, da forma como pensa e organiza suas práticas pedagógicas bem como das informações e orientações presentes nas Propostas Pedagógicas dos cursos em que atua.

Propõe-se, assim, estudar o processo de formação do professor universitário a partir de suas representações sociais construídas sobre a “docência no ensino superior”.

Conforme os princípios da teoria das representações sociais, o mundo é percebido de acordo com as representações que cada indivíduo, ou grupo de indivíduos, possui. Um dos autores que sustenta essa afirmação é Abric (2000); para ele, as representações sociais atuam efetivamente na interpretação da realidade e, por esse motivo, devem ser estudadas e utilizadas como ferramenta de estudos nas pesquisas em educação.

Este estudo apresenta como objetivo geral identificar as representações sociais que os professores universitários, de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Triângulo Mineiro, que não tiveram formação pedagógica inicial, estão construindo sobre a “docência no ensino superior” para posterior sugestão de elementos que possam integrar uma proposta de formação continuada para esses docentes. Para isso, algumas questões nortearam esta pesquisa. São elas: qual o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa? De que modo as orientações dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, em que atuam os participantes, influenciam a constituição das representações sociais sobre o sentido e o significado da docência universitária? De que modo a trajetória acadêmica dos participantes, quando alunos, tem influenciado a constituição das representações sociais sobre a docência universitária? Como tem sido, na perspectiva dos professores, a realização das suas práticas pedagógicas, expressas na forma como realizam as estratégias de ensino, as avaliações e se relacionam com os alunos? Quais as dificuldades encontradas pelos participantes em relação à atuação na docência universitária? Como é estruturada a organização interna das representações sociais, dos referidos sujeitos, sobre o sentido e o significado da docência universitária? Quais conteúdos integram o núcleo central e periférico dessas representações? A partir da identificação, compreensão e análise das representações sociais sobre a docência universitária, que contribuições podem ser indicadas para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes que não tiveram formação pedagógica? São estas as questões que serão discutidas neste estudo.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A SUBTEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

A Teoria das Representações Sociais, considerada, nesta pesquisa, como referencial teórico-metodológico, foi introduzida por Moscovici em 1961, a partir de um estudo sobre a representação social da psicanálise. A escolha dessa teoria se justifica, principalmente, por possibilitar a identificação de sentimentos e percepções de professores acerca de suas práticas pedagógicas, tanto com relação aos aspectos sociais, quanto psicológicos, uma vez que se

propõe estudar o processo de formação do professor universitário a partir de suas representações sociais construídas sobre a “docência no ensino superior”.

A noção de representação social proposta por Moscovici busca dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, distanciando-se da visão sociologizante do autor Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social. (MAZZOTTI, 2008).

Arruda (2002) chega a afirmar que vários conceitos que surgem numa área acabam por ganhar uma teoria em outra. Ela cita, nesse particular, como exemplo, que Durkheim teria desenvolvido a sua teoria de representação coletiva no campo da sociologia e, na psicologia social, a representação social ganhou uma teorização, desenvolvida por Serge Moscovici e aprimorada por Denise Jodelet. Assim, serviu como ferramenta para outros campos do conhecimento.

Ainda segundo Arruda (2002), para a Psicologia Social, as representações sociais focam, em seu objeto e seu campo de estudo, o indivíduo na sociedade. Nesse pensamento, a autora defende como se relaciona o sujeito e a sociedade na construção da realidade, onde existe uma parceria que está embasada na comunicação.

Assim, as representações sociais influenciam os professores bacharéis tanto no aspecto psicológico, quanto no social, pois um professor pode influenciar na prática educativa do outro. Um exemplo dessas afirmações se revela quando os professores “novatos” pedem auxílio aos professores mais experientes sobre como se comportarem enquanto docentes.

Não se pode falar em representações sociais sem citar o princípio da ancoragem e da objetivação. Moscovici (2003) mostra que esses dois princípios representam processos sócio-cognitivos que originaram as representações sociais: o primeiro corresponde à classificação, rotulação, ou seja, dar nome e sentido; e o segundo tem a função de transformar conceitos ou até mesmo ideias em esquemas ou imagens concretas.

À luz de Silva (2009), tanto o processo de objetivação quanto o de ancoragem colaboram para a percepção dos conteúdos das representações sociais e dos seus elementos constitutivos e têm, como exemplo, crenças, valores, opiniões, ideologias, informações, imagens, dentre outros, que irão fornecer aos sujeitos possibilidade de se apropriarem das novidades. Assim, a autora conclui que a objetivação e a ancoragem correspondem a processos que se complementam e colaboram entre si, pois, à medida que a objetivação presentifica a realidade, a ancoragem fica responsável por lhe dar significação, e, assim, representar alguma coisa corresponde a reconstruí-la, retocá-la ou transformá-la com marcas pessoais, conforme a visão da autora.

Retornando ao pensamento de Moscovici (2003), objetivação corresponde ao que ele chamou de função de descobrir a qualidade icônica de uma ideia e, a partir dela, reproduzir um

conceito em uma imagem; assim, é possível tornar concreto o que considera abstrato. Logo, a objetivação faz com que se torne real um esquema que o autor chamou de conceitual no intuito de reabsorver um excesso de significações, através da materialização dela. Isso leva ao que Moscovici (1978) chamou de “coisificação” do pensar.

No pensamento de Silva (2009), ancorar corresponde a classificação, ou seja, nomear alguma coisa com o objetivo de formar opiniões que facilitarão a interpretação das características. Na visão de Moscovici (2003, p. 61): “No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela”.

Abric desenvolveu a sua teoria – A Teoria do Núcleo Central (TNC) – no ano de 1976. Apresentou a ideia central, a de que toda representação social está organizada por um núcleo que recebeu o nome de núcleo central, e este se serve de um sistema periférico.

Assim, Abric passou a afirmar que esse núcleo central representava a memória coletiva, e que esta, por sua vez, proporcionava significação, além de consistência e permanência. Isso proporcionava à representação uma estabilidade, e esta passava a ser resistente a mudanças.

Logo, o núcleo era composto por elementos, considerados pelo autor como os mais estáveis dessa representação social, estabelecendo sua natureza como funcional e normativa. O autor esclareceu que os funcionais estão relacionados à natureza do objeto representado, enquanto os normativos correspondem a valores e normas sociais que compõem o meio social do grupo ao qual o indivíduo pertence.

As Representações Sociais são gerenciadas por um sistema duplo, mas vale ressaltar que eles se complementam, embora cada um tenha uma função distinta. Um dos sistemas, considerado por Sá (2002) como o primeiro, é o Sistema Central, nomeado como Núcleo Central. O segundo é denominado como Sistema Periférico, constituído pelos elementos periféricos dessas representações.

Para Munhoz (2010), esses elementos periféricos são constituídos com base nos aspectos móveis e evolutivos das representações. Estes podem sofrer alterações para se adequar às possíveis mudanças nas Representações Sociais, movimentando-se para a periferia ou até mesmo se aproximando do Núcleo Central.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo, de caráter quanti-qualitativo e descritivo, tomou como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, descritas por Moscovici (2003), Jodelet (2001) e Abric (2000).

Para identificar as representações, realizou-se uma pesquisa de campo, com 80 professores de uma Instituição de Ensino Superior da região do Triângulo Mineiro que não possuíam formação inicial pedagógica. Os dados foram coletados por meio de um questionário, contendo questões abertas e fechadas e a técnica de associação livre de palavras. Nessa técnica, utilizou-se o *software* EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations, de Vergès*; versão 2002), que busca identificar, nas representações, os elementos centrais e periféricos da pesquisa.

Para Vergès (2002), o EVOC consiste em um conjunto de programas organizado para processar e analisar matematicamente as evocações. Nesse processo, é utilizada a análise lexical. As evocações passam por um tratamento e são transformadas em dados quantitativos; o que possibilita ao pesquisador perceber as representações figurativas, denominadas por Vergès de quadrantes.

A utilização desse *software* se justifica nas palavras Coutinho (2001) quando afirma que ele permite não só a identificação da frequência e da ordem média de evocações de palavras, como também visualizar a aproximação dos elementos da representação; o que possibilita interpretar as distâncias estabelecidas entre os quadrantes das representações.

Para a análise dos dados coletados, além do respaldo da Teoria das Representações Sociais como referencial teórico metodológico, utilizaram-se também as técnicas da análise de conteúdo, propostas por Bardin (2011). Para a realização dessa análise, foram percorridos três momentos recomendados por Bardin (2011): a) pré-análise: momento em que se organiza o material, escolhem-se os documentos que serão analisados, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores; b) exploração do material: é a etapa mais longa e cansativa. Consiste em tomar as decisões iniciadas na pré-análise. É o momento de codificação. Há a escolha das unidades de contagem, a seleção das regras de contagem e a escolha das categorias; c) Tratamento dos resultados: compreende a inferência e a interpretação dos dados.

4 O DIÁLOGO COM OS DADOS

4.1 Perfil dos participantes

Considerando que os estudos em representações sociais se apropriam do perfil dos sujeitos como elementos significativos na construção das representações, pode-se dizer que, sinteticamente, os participantes desta pesquisa se caracterizam por ser, na maioria, homens; com a faixa etária predominante de 30 a 35 anos, portanto, na meia-idade; 52,2% são mestres e 15% são doutores; a maioria optou pela docência por uma “realização profissional”, seguida

pelo “desejo de ser educador no Ensino Superior” e a “influência de professores que tiveram durante a vida escolar”; estão no ensino superior de 6 a 15 anos; 88,75% disseram que repetiriam a escolha de ser docente por “realização profissional”, “identificação com a profissão”, por “benefícios proporcionados pela profissão” e por “vocação”; 62,5% exercem outra atividade profissional e se mantêm atualizados por meio da internet, item seguido de livros, televisão, revista, dentre outros, e 57,5% nunca realizaram nenhum curso de formação continuada.

Cruz (*et al.*, 2005) mostram que a formação do professor também é constituída por sua prática diária em sala de aula, mas que as recordações de seus antigos professores exercem forte influência, principalmente se esta é percebida durante sua prática de sala de aula. A afirmação desses autores endossa algumas características do perfil dos participantes, uma vez que a maioria registra ter sido influenciada por professores que tiveram durante a vida escolar.

Diante desses dados, embora muitos professores não realizem atividades de formação continuada, parece que o perfil desses participantes tem contribuído para construções de representações positivas com relação à docência no ensino superior. De modo geral, os professores parecem estar satisfeitos com a profissão.

4.2 A docência do ensino superior

Considerando que o objeto de estudo dessa pesquisa é a docência no ensino superior, investigou-se, na perspectiva dos professores, que trabalham nesse nível de ensino e não tiveram uma formação pedagógica inicial, as seguintes questões: os Projetos Pedagógicos dos Cursos em que trabalham; a trajetória de vida como alunos antes de serem professores; a realização das suas práticas pedagógicas, expressas na forma como realizam as estratégias de ensino, as avaliações e se relacionam com os alunos. Investigaram-se também as dificuldades encontradas por eles, com relação à atuação na docência universitária.

Sobre a contribuição do Projeto Pedagógico dos Cursos, quando questionados, a maioria dos professores respondeu que eles ajudam a nortear a prática em sala de aula e têm contribuído para formação de representações sociais positivas, com relação à docência no ensino superior.

Quanto à trajetória de vida como alunos antes de serem professores, os dados do questionário mostram que esse grupo tem construído representações sociais, sobre a docência no Ensino Superior, permeadas por experiências que trazem de suas trajetórias escolares.

A opção mais citada por eles foi que seus professores “dominavam os conteúdos curriculares das disciplinas”, por 48 participantes. Na sequência, “apresentavam o conteúdo da matéria com modelos ou exemplos” foi citada por 40 participantes; “buscavam aprimorar seu

trabalho constantemente”, por 16 docentes; “selecionavam os recursos didáticos de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos”; e “estabeleciam um clima favorável para a aprendizagem”, citada por 13 participantes. E, por último, aparecem, respectivamente, com 8 e 7 citações, “escolhiam as estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem” e “tinham consciência das características de desenvolvimento dos alunos”.

Esses dados, a partir do reconhecimento dos participantes, no sentido de que seus professores dominavam o conteúdo; relacionavam teoria e prática; buscavam aprimoramento; selecionavam os recursos didáticos de acordo com os objetivos; estabeleciam um clima favorável à aprendizagem, parecem contribuir para construções de representações sociais ligadas a esses sentimentos. Se se pode afirmar que as representações influenciam nossas práticas, vale dizer que os docentes, foco desse estudo, estão construindo representações sociais, sobre a docência no Ensino Superior, permeadas por experiências que trazem de suas trajetórias escolares. Embora esses professores não tenham passado por uma formação docente, as representações sociais por eles construídas parecem ser positivas com relação à organização do ensino e às práticas pedagógicas.

Investigou-se também como tem sido, na perspectiva dos professores, a realização das suas práticas pedagógicas, expressas na forma como realizam o planejamento, escolhem as estratégias de ensino, avaliam e relacionam-se com os alunos.

Quanto ao planejamento, estratégias e escolha dos conteúdos de ensino, os itens mais assinados foram: “aproximam a teoria da prática” (65%); “observam a relevância do conteúdo com a formação profissional e humana do aluno” (55%); e “complementam e atualizam o conteúdo estipulado no plano de ensino” (46,25%).

Esses dados parecem evidenciar uma preocupação dos professores com o processo ensino-aprendizagem, uma vez que demonstram levar em conta a relação que se deve estabelecer entre teoria e prática, bem como a relevância dos conteúdos para a formação profissional e humana do seu aluno.

Com relação à avaliação, o item “realizo avaliações pontuais, previstas no cronograma do planejamento” foi a opção mais citada, por 31 (38,75%), seguida de “utilizo instrumentos de avaliação que permitem verificar o que o aluno aprendeu e o que deve ainda aprender”, citada por 29 (26,25%) dos participantes.

Esses dados parecem mostrar que esse grupo está construindo representações sobre a docência no ensino superior, alicerçadas na compreensão da necessidade de estar atento às expectativas dos alunos, bem como de acompanhá-los durante o processo de aprendizagem.

Quanto à relação entre professor e aluno, pediu-se aos participantes que a descrevessem. De modo geral, a maioria afirmou ser positiva, apenas um respondeu que era “difícil às vezes, pela desatenção dos alunos”. A categoria com maior representatividade foi a “Relação professor-aluno é boa e próxima”, constituída por 85% dos participantes. Para esse grupo, a proximidade entre professor e aluno pode incentivar positivamente a assimilação do conteúdo.

Seguindo essa linha de pensamento, Fernandez (1991) afirma que, para aprender, precisa-se de dois personagens: o aprendente e o ensinante; e a relação entre eles será essencial para esse processo de aprendizagem.

Em síntese, as análises parecem mostrar que a relação entre professor e aluno pode influenciar a vida pessoal e profissional do discente, podendo até direcionar a escolha da graduação ou até mesmo o ingresso na carreira docente, como afirmam alguns professores participantes da pesquisa.

Com relação às dificuldades encontradas por eles no exercício da profissão, as análises evidenciam duas categorias: as relacionadas ao perfil do aluno e à instituição de ensino.

A primeira, “relacionadas ao perfil do aluno”, representada pela maioria, por 72,5% dos participantes, contém relatos que evidenciam as dificuldades dos professores no exercício da profissão, com relação ao perfil dos seus alunos. Essas dificuldades abrangem diferentes aspectos dos discentes, como os relacionados à falta de conhecimento básico; falta de interesse e compromisso; uso excessivo de tecnologia durante a aula, o que pode tirar a atenção do aluno.

Na perspectiva de Peres Gómez (1998), o professor deve estimular e facilitar a participação do aluno de forma ativa e crítica, nas diferentes atividades desenvolvidas na sala de aula. Acredita-se que esse estímulo pode tornar a aula mais participativa, visto que o professor atua como mediador e o aluno é motivado para a aprendizagem.

A segunda categoria, as “dificuldades relacionadas à instituição de ensino”, representada por 27,5% dos participantes, contém relatos que evidenciam as dificuldades dos professores, no exercício da profissão, com relação à instituição de ensino. Essas dificuldades abrangem diferentes aspectos, como: parte burocrática, comercialização da educação, reconhecimento profissional e outros.

Ora, as dificuldades acima podem fazer com que o professor crie suas próprias representações sociais acerca dos alunos e da instituição de ensino. Essas representações refletem na sua prática pedagógica, uma vez que o docente percebe a necessidade de reinventar para tentar manter a atenção do aluno e sanar as dificuldades oriundas do próprio sistema de ensino superior.

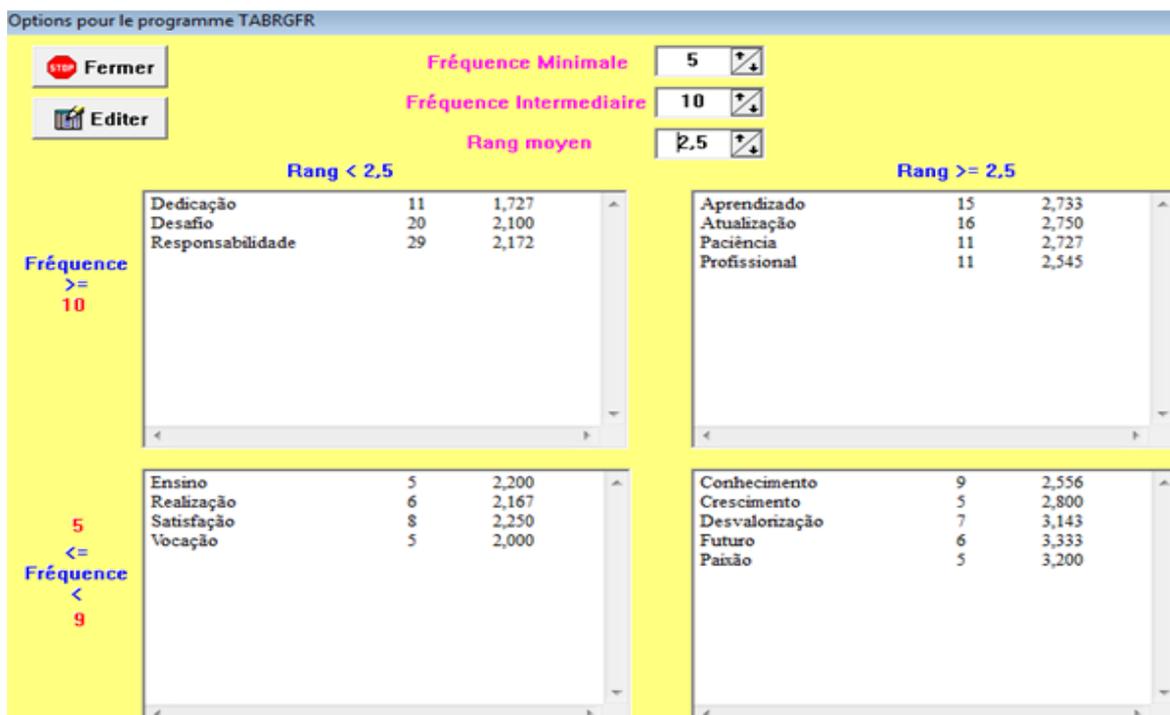
4.3 Técnica de Associação Livre de Palavras – O EVOC

A Técnica de Associação Livre de Palavras, neste estudo, apresenta como objetivo identificar, por meio do auxílio do *software* EVOC, o núcleo central e periférico das representações sociais.

A partir do termo indutor “Docência no Ensino Superior”, os participantes escreveram quatro palavras. Dessas quatro, apontaram a mais importante e, em seguida, justificaram a escolha. As palavras evocadas foram transcritas num quadro e processadas no EVOC.

Para Vergès (2002), todo esse processo permite a visualização dos quatro quadrantes. O sistema considera não só as palavras evocadas, mas também sua frequência, ordem e média (OME). Esses quadrantes são ilustrados na figura 1.

Figura 1 - Quadrantes do EVOC



Fonte: EVOC (2002).

O quadrante superior esquerdo constitui o Núcleo Central das representações; no segundo, superior direito, estão os elementos intermediários; no terceiro, inferior esquerdo, estão os elementos de contraste; no quarto, inferior direito, estão os elementos periféricos.

Nessa pesquisa, esse quadro resultou de uma lista de 320 palavras evocadas pelos 80 participantes, professores do ensino superior que não tiveram uma formação pedagógica inicial.

A média das ordens médias de evocação (OME), ou seja, o *rang*, foi igual a 2,5; a frequência média ficou estabelecida em 10, e a mínima, em 5.

As palavras do primeiro quadrante, “responsabilidade”, “desafio” e “dedicação”, foram as mais evocadas e provavelmente constituem o núcleo central das representações. Essas

evocações tiveram uma alta frequência, ou seja, maior que 10, e uma baixa frequência OME; o que significa dizer que elas foram citadas por um maior número de participantes e apareceram nas primeiras posições.

Segundo Abric (2000), o primeiro quadrante, ou sistema central, constituído pelo núcleo central das representações, contém elementos que estão diretamente ligados à memória coletiva e à história do grupo. É correto afirmar que esses elementos são influenciados pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas. Caracterizam-se por serem de natureza estável, coerentes, rígidos e resistentes à mudança; o que assegura a função de continuidade e permanência da representação.

A palavra “responsabilidade” foi a mais evocada quantitativamente, num total de 29 vezes. Para os participantes deste estudo, a docência no ensino superior está associada a sentimentos ligados ao termo “responsabilidade”. De modo geral, os professores relacionam essa palavra ao compromisso de formar profissionais para o mercado de trabalho.

A palavra “desafio” foi a segunda mais citada do núcleo central, com 20 evocações. Como pode ser observado nas justificativas dos participantes, essa palavra está relacionada a sentimentos que mostram o desejo, por parte do professor, de melhorar sua forma de ensinar. Trata-se de um desafio constante devido ao perfil dos alunos do ensino superior ser caracterizado pela desmotivação e cansaço. Relaciona-se também com o fato de a docência não ser algo rotineiro e ter que conviver sempre com novos desafios, além de ter que lidar com a responsabilidade de preparar os alunos para o mercado de trabalho.

A terceira palavra, evocada 11 vezes, foi “dedicação”. De acordo com as justificativas, parece significar que, para esse grupo, docência no ensino superior está relacionado a atividades que exigem muita dedicação, além de ser importante e necessitar de uma constante formação continuada.

Os demais quadrantes correspondem ao sistema periférico e, conforme citado anteriormente por Sá (2002), este é flexível, além de ser adaptativo, ou seja, as palavras dessas casas podem migrar para o quadrante que representa o Núcleo Central.

O quadrante inferior, à esquerda, representa uma zona de contraste, por ter apresentado uma baixa frequência; o que significa dizer que as palavras foram apontadas por menor número de professores. No entanto, elas ocupam uma das primeiras posições. São elas: “satisfação”, “realização”, “ensino” e “vocações”. Essas palavras representam o contraste do que aponta a maioria. Esses elementos protegem o Núcleo Central sem afetar a Representação Social.

A palavra “satisfação”, com 8 evocações, relaciona-se com o prazer em ver o aluno aprender. A segunda palavra, “realização”, evocada 6 vezes, apresentou como justificativa o fato de ser compreendida determinante para motivar os alunos na busca do conhecimento.

A terceira e quarta palavra, “ensino” e “vocação”, com o mesmo número de evocações, 5 cada uma, foram justificadas pelos participantes como um talento nato.

Pode-se dizer que as palavras “ensino”, “realização”, “satisfação” e “vocação” se apresentam como contraste, em relação às demais; porém, com o tempo, poderão migrar para o primeiro quadrante e se transformar em uma representação social. Elas servem como apoio para as evocações presentes no Núcleo Central.

O terceiro quadrante, o segundo à direita, nomeado como Sistema Periférico, abriga as palavras “atualização”, “aprendizado”, “paciência” e “profissional”.

A palavra “atualização”, com 16 evocações, foi também citada como a mais importante por 2 participantes, devido às novas práticas pedagógicas que surgem a cada dia.

Pode-se perceber que as justificativas dessa palavra se relacionam, principalmente, com a busca de novas práticas, podendo, assim, ser construídas representações que sinalizem a necessidade de atualização no campo educacional.

A segunda palavra mais evocada nesse quadrante foi “aprendizado”, com 15 repetições. Vale ressaltar que cinco professores afirmaram que essa é a palavra mais relevante dentro da docência universitária. Para esse grupo, a aprendizagem do professor deve ser contínua, uma vez que não existe a possibilidade de deixar de atualizar-se.

A terceira e quarta palavra têm o mesmo número de evocações, 11 cada uma, sendo elas “paciência” e “profissional”. A palavra está relacionada ao sentimento que se deve ter para com os alunos. Já a segunda palavra, embora não tenha sido apontada como a mais importante, os sinônimos atribuídos a ela pelos participantes, relaciona-se com dedicação, serenidade e equilíbrio.

A última palavra desse quadrante, com o mesmo número de evocações que a palavra anterior, é “profissional”. Dois participantes a identificaram como sendo a mais importante. Para eles, a docência, no ensino universitário, relaciona-se com a formação profissional.

No quarto quadrante, podem-se identificar cinco palavras evocadas, a saber: “conhecimento”, “crescimento”, “desvalorização”, “futuro” e “paixão”.

A palavra “conhecimento”, evocada 9 vezes, guarda relação com o conhecimento da disciplina, como se pode observar em algumas justificativas que afirmam só ser um bom professor o que tem conhecimento da disciplina que ministra.

A palavra “desvalorização”, a segunda mais citada desse quadrante, com 7 evocações, embora não tenha sido citada como a mais importante, mostra que alguns professores se sentem desvalorizados nessa profissão. Essa compreensão se mostra também nos sinônimos atribuídos a ela: cansativo, falta de reconhecimento, falta de interesse do aluno, remuneração inadequada, tarefa difícil, professor tem pouco valor.

A terceira palavra do quarto quadrante, “futuro”, assim como a palavra anterior, também não foi citada como a mais importante, mas teve um total de 6 evocações. E, como sinônimos, aparecem: base da educação, objetivo, sociedade mais justa e devir. Essas evocações parecem mostrar que, para esses professores, a docência universitária tem como objetivo contribuir para uma sociedade mais justa.

As duas últimas palavras desse quadrante têm o mesmo número de evocações, 5 cada. São elas “crescimento” e “paixão”.

A palavra “crescimento” foi citada como a mais importante por dois sujeitos.

Quanto aos sinônimos, aparecem as palavras progredir e *networking*, que correspondem à rede de relacionamento. Mais uma vez, mostram-se, nesse contexto, sentimentos de que a docência universitária se relaciona com o mercado de trabalho e o conhecimento técnico.

A palavra “paixão”, também evocada 5 vezes, foi citada como a mais importante por 3 professores, e como sinônimos aparecem as palavras “apego” e “comprometimento”.

Sintetizando, com relação ao EVOC, pode-se dizer que fazem parte das representações sociais desses professores as palavras “dedicação”, “desafio” e “responsabilidade”, e que elas podem constituir o núcleo central de suas representações sociais. Para apoiar esse núcleo, tem-se os sistemas periféricos, que, por serem transitórios, poderão migrar para o núcleo central. São: “ensino”, “realização”, “satisfação”, “vocação”, “aprendizado”, “atualização”, “paciência”, “profissional”, “conhecimento”, “crescimento”, “desvalorização”, “futuro” e “paixão”.

Ora, com esses dados, pode-se dizer que os professores do ensino superior, que não tiveram formação pedagógica inicial, têm se constituído docentes universitários ancorados em sentimentos adquiridos ao longo de sua vida pessoal e profissional, assim como pela influência que tiveram de pessoas próximas e de seus professores. Além de replicarem comportamentos aplicados por outros, alguns foram tão influenciados que optaram pela graduação na mesma especialização que seus docentes, e outros pela profissão docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender de que modo um professor do ensino superior, que não passou por uma formação docente inicial, constitui-se professor. Isto é, como ele aprende a ser professor? Como ocorre esse processo? Ele aprende mesmo a ser um professor?

Para responder a essas questões, buscou-se identificar e analisar as representações sociais de 80 professores do ensino superior, que não possuíam formação pedagógica inicial, sobre o que vem a ser a docência universitária.

As análises foram realizadas utilizando o aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais e da subteoria do Núcleo Central, que nos possibilitou identificar as representações, bem como seu processo de ancoragem e objetivação.

Com relação ao objeto de estudo, a “docência universitária”, inicialmente, realizou-se um estudo teórico bibliográfico para compreender essa atividade e analisar os dados coletados. Este estudo incluiu os aspectos legais que amparam o ensino superior e os elementos constitutivos das práticas pedagógicas utilizadas pelos participantes, como o planejamento de um curso, a aula, a avaliação e a relação professor/aluno.

Assim, conhecer como ocorrem as práticas pedagógicas no ensino superior, por parte de professores que não passaram por uma formação inicial docente, permitiu-se compreender questões relacionadas à constituição do “ser professor” desses participantes. Nesse sentido, algumas considerações podem ser traçadas.

Embora muitos professores não realizem atividades de formação continuada, parece que o perfil desses participantes tem contribuído para construções de representações positivas com relação à docência no ensino superior. De modo geral, os professores parecem estar satisfeitos com a profissão.

Quanto às orientações dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, em que atuam os participantes da pesquisa, a maioria assegura que suas práticas têm sido influenciadas positivamente por essas orientações.

Outro aspecto importante foi entender de que modo a trajetória acadêmica dos participantes, quando eram alunos, influenciou a construção das representações sociais sobre a docência universitária. As análises parecem mostrar que a maioria (68,68%) teve uma influência positiva, advinda de seus professores. Ora, essas lembranças, de acordo com os referenciais teóricos da Teoria das Representações Sociais, podem estar influenciando a construção das representações dos participantes sobre a docência no ensino superior; o que vale dizer que a prática desses professores tem se realizado com base nas experiências positivas que tiveram como alunos.

A análise acima parece ser ratificada quando se investiga, nas perspectivas dos participantes, como eram realizadas as suas práticas pedagógicas. Os dados mostram que 40,14% adotam práticas pedagógicas que aprenderam com seus professores ao longo da vida. Isso demonstra, mais uma vez, que esses docentes podem estar sendo influenciados por suas representações sociais, uma vez que elas se constroem também a partir de suas vivências. Além de replicarem comportamentos aplicados por outros, alguns disseram que foram tão

influenciados que optaram pela graduação na mesma especialização que seus docentes, e outros pela profissão docente.

Já um grupo de participantes (32,85%) disse que utiliza práticas que cada um aprendeu sozinho, ou seja, práticas que foram sendo desenvolvidas ao longo de sua carreira como docente, por tentativa e erro, uma vez que não possuíam nenhuma formação inicial pedagógica.

Outro aspecto investigado foram as dificuldades que os participantes tinham com relação à atuação na docência, no ensino superior. A maioria (72,5%) aponta que essas dificuldades advinham do próprio perfil dos alunos, em decorrência da falta de conhecimento básico, do desinteresse e do descompromisso pelas atividades escolares e pelo uso excessivo de tecnologia; o que tira a atenção durante as aulas. Cita também, como dificuldade, a burocracia e a comercialização da educação. O que parece estranho, quanto a essa questão, é que esses docentes não mostram nenhuma dificuldade relacionada com a formação docente, uma vez que não passaram por ela nem estão frequentando cursos de formação continuada. Será que não sentem falta de, pelo menos, uma formação continuada? Ou negam a relação dessas dificuldades com o processo de formação, seja ele inicial ou contínuo?

Quanto às sugestões para integrar uma proposta de formação continuada, embora apenas 5% dos professores não as tenham apontado e 3,75% tenham afirmado não ter sugestões, pois não fizeram formação pedagógica, logo não conseguiriam opinar, ou não veem a necessidade dessa formação, esse dado parece preocupante, tendo em vista que esses participantes não passaram por uma formação docente.

Com respeito à estrutura e à organização interna das Representações Sociais dos referidos participantes, sobre o sentido e o significado da docência universitária, podem-se destacar alguns elementos que mostram essa organização.

Os termos “responsabilidade”, “desafio” e “dedicação” parecem constituir-se como núcleo central das representações. Para esses professores, a docência universitária remete a um sentimento de dedicação e responsabilidade para formar o aluno, assim como um desafio devido às dificuldades que eles encontram ao longo do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Dito de outra forma, pode-se dizer que as representações sociais dos professores, participantes desta pesquisa, estão ancoradas e objetivadas em elementos que denotam ser a docência, no ensino superior, uma atividade que implica dedicação, responsabilidade e desafio.

Acrescem-se a essas análises os dados de que essas representações podem ter suas ancoragens nas vivências que os professores tiveram como alunos, durante a vida acadêmica, isto é, nas próprias representações que construíram a partir de seus professores.

Para apoiar esse núcleo central, que se mostra um sistema estável, coerente e consensual, tem-se o sistema periférico, composto pelos elementos “ensino”, “realização”, “satisfação”,

“vocação”, “aprendizado”, “atualização”, “paciência”, “profissional”, “conhecimento”, “crescimento”, “desvalorização”, “futuro” e “paixão”. Vale ressaltar que o sistema periférico, por ser transitório, pode permitir a migração de seus elementos para o núcleo central.

Pode-se observar e indicar, como contribuições deste estudo, que alguns elementos da periferia, como, “ensino”, “realização”, “aprendizado”, “atualização”, “profissional”, “conhecimento” e “crescimento”, são passíveis de migrar para o núcleo central, fazendo com que, nas representações desses professores, tais sentimentos possam influenciar também suas práticas.

Essas sugestões se justificam a partir de análises realizadas anteriormente, em que foram evidenciados aspectos negativos, relativos à necessidade de uma formação continuada.

Embora os participantes desta pesquisa estejam se constituindo professores no ensino superior, a partir de vivências que tiveram durante a vida acadêmica e por tentativas de ensaio e erro, é notória a ausência de elementos que incentivem a formação continuada ou as propostas de desenvolvimento profissional. Suas representações contêm indícios, inclusive, da negação da própria docência como profissão. E é nesse sentido que se sugerem para a instituição pesquisada, ações que possam sensibilizar o desejo de esses professores realizarem cursos de formação continuada.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antônia S. P.; OLIVEIRA, Denise C. (Orgs). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-38.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, nº 117, São Paulo, novem. 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima. *Depressão infantil: uma abordagem psicossocial*. João Pessoa: Editora Universitária. 2001.

CRUZ, Magda Rosa R. (et al). Perfil do obeso mórbido candidato à cirurgia bariátrica atendido pelo ambulatório de nutrição da Santa Casa de Misericórdia. *Revista Nutrição em Pauta*, Paraná, ano XIII, n.70, jan./fev. 2005.

FERNÁNDEZ, Alícia. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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

MAZZOTTI, Tarso B. *Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*. Marília: Poiesis Editora, 2008.

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

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MUNHOZ, Izildinha Maria S. *Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica* (Tese de Doutorado) – Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP, Brasil. 2010.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, Jimeno G. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.10-26.

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, Marinalva do R. B. *Representações sociais de alunos e professores do curso de letras sobre o texto poético*. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

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

SOBRE OS AUTORES

Lílian Araújo Ferreira Zaidan é Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba, Pós-graduada em Gestão Empresarial e Financeira pela Faculdade Pitágoras de Uberlândia, Graduada em Administração com Habilitação em Marketing pela União Educacional de Minas Gerais. Atuou como professora no ensino superior por sete anos, coordenadora do Núcleo de Metodologia e coordenadora geral da pós-graduação.

E-mail: lilianaf2005@yahoo.com.br

Vânia Maria de Oliveira Vieira é Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE. Pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação - CIERS-Ed. Líder do GEPRESPE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e Práticas Educativas. Coordenadora da RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

E-mail: vaniacamila@uol.com.br

*Recebido em 20 de novembro de 2018
Aprovado em 20 de dezembro de 2018*