

O ENSINO UNIVERSITÁRIO: UM OLHAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA

RIBEIRO, Marinalva Lopes* – UEFS

GT-04: Didática

O ensino e sua base epistemológica

O ensino, uma das tarefas mais representativas, universais e complexas do processo didático, tem sido expresso por uma série de verbos como: *ensinar, instruir, orientar, apontar, guiar, dirigir, treinar, formar, amoldar, preparar, doutrinar e instrumentar* (GIL, 2007). Como refere García (1999), o ensino é uma atividade intencional, desenvolvida num contexto organizado e institucional, a qual pressupõe uma interação entre formador e formando, objetiva a mudança e contribui para a profissionalização de sujeitos. Nessa ação, o autor salienta a participação consciente e a boa vontade explícita dos sujeitos envolvidos no processo de consecução dos objetivos traçados.

Vale ressaltar que em pleno século XXI não se pode compreender o ensino sem considerar a base epistemológica na qual ele está fundado, pois o modelo pedagógico vai ser estruturado a partir do modelo epistemológico. Mesmo quando o professor não tem clareza sobre as teorias e concepções que embasam a sua prática, elas estão presentes em suas ações, em sala de aula. Nesse sentido, Becker (2001, 2002) propõe três diferentes formas de representar a relação entre ensino e aprendizagem a partir de três modelos pedagógicos: a pedagogia diretiva, com sua base epistemológica no empirismo; a pedagogia não-diretiva, com sua base epistemológica no apriorismo ou inatismo; a pedagogia relacional, baseada epistemologicamente no construtivismo. Sem pretender fazer uma apresentação exaustiva desses modelos, citaremos, a seguir, algumas das suas características fundamentais.

Empirismo, segundo Matui (1995), é uma teoria epistemológica que considera o conhecimento como algo externo; vem de fora mediante os sentidos ou as experiências. O ponto alto do empirismo seria a experiência e os sentidos, mesmo que o indivíduo não tenha consciência. Com efeito, afirma Becker (1993, p. 12) “O conhecimento é algo

* Professora doutora, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - GEPPU- UEFS.

que vem do mundo do objeto (meio físico ou social); portanto, o mundo do objeto é determinante do sujeito, e não o contrário”. Na perspectiva empirista, o ensino se dá centrado no professor que dita, fala, decide, ensina, pois crê que somente ele pode produzir algum novo conhecimento no aluno. Este, por outro lado, só aprende se o professor lhe ensina, lhe transfere o conhecimento. Assim, o papel do aluno é escutar passivamente, executar ordens em silêncio, quieto, repetindo quantas vezes forem necessárias, até aderir em sua mente o conhecimento transmitido pelo professor. Do ponto de vista epistemológico, a prática do professor está baseada na crença de que o aluno é uma folha de papel em branco, uma *tábula rasa* que ainda não recebeu inscrições, a qual é preenchida com os conhecimentos que são depositados em sua mente.

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

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

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

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

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

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

Modelo conservador de prática educativa

O modelo conservador, segundo Behrens (2003), Becker, 1993, 2001; Freire (1996), Libâneo (1985), Lucarelli (2000), Moraes (1997), Matui, 1995; Mizukami (1986), Sordi (2000) revela uma postura pedagógica de valorização do conteúdo humanístico e da cultura geral. Todavia, caracteriza-se pela reprodução do conhecimento e apresenta-se como um processo austero, conservador, cerimonioso que

tem como função preparar intelectual e moralmente os estudantes. Vejamos, com base nesses autores, como se configura neste modelo o ensino.

O ensino conservador, mediante o método indutivo, enfatiza aulas expositivas, demonstrações e sistematização da matéria de forma seqüencial, lógica, ordenada, desvinculada das outras disciplinas, do corpo do curso e da realidade. Tal concepção de ensino valoriza, principalmente, a variedade e quantidade de noções, conceitos, informações, a repetição dos conteúdos e a memorização destes pelo aluno. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor. O processo de ensino considera, em geral, os seguintes passos: a preparação do estudante, a apresentação de pontos-chaves, a associação do conhecimento novo com o já conhecido por meio da comparação e abstração, a generalização e a aplicação por meio da explicação de fatos adicionais e ou resolução de exercícios.

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

Na universidade, de acordo com Gil (2007), Pimenta, García (1999) e Gauthier (2006), o ensino, geralmente, é pautado na reprodução dos processos pelos quais o professor passou ao longo de sua própria formação como estudante, mediante contatos ininterruptos com seus próprios professores (fase de pré-treino) e em palestras, nas quais algumas pessoas ouvem alguém expor um determinado assunto. A sua autoridade vai se construindo justamente em cima do acúmulo de conhecimentos que consegue adquirir e da segurança em transmiti-los. Representado dessa forma, o ensino, centrado na pessoa do professor, em suas qualidades e habilidades, foi se naturalizando no imaginário do senso comum e servindo de molde para guiar os comportamentos dos professores.

No entanto, como já assinalamos anteriormente, ensinar é uma atividade complexa, especialmente na universidade, hoje, onde são cobrados do professor universitário um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, ou seja, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes (saberes disciplinares, curriculares, das

ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais, da ação pedagógica) que antes não eram exigidos para a docência, em especial os saberes da ação pedagógica legitimados pela pesquisa e pela própria atividade dos docentes. Os professores universitários são pesquisadores do seu campo específico de conhecimento, e o fazem com propriedade, mas grande parte não aprendeu e nem discute com os seus pares os saberes profissionais específicos dessa profissão, de modo a potencializar aprendizagens significativas em seus alunos (GAUTHIER, 2006).

O modelo de prática educativa emergente

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

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

Embora alguns professores universitários ainda desenvolvam práticas educativas baseadas na transmissão de conhecimentos, pautadas apenas em deveres, tarefas, no programa da disciplina que ministram e nos critérios de aprovação e reprovação dos estudantes, há, também, docentes que, tendo mudado essa compreensão histórica das funções do professor, se preocupam com as necessidades e interesses desses sujeitos, com o desenvolvimento de novas habilidades, atitudes e comportamentos, com a formação da pessoa humana, principalmente no que diz respeito a como lidar com outras pessoas, de modo a propiciar condições para eles aprenderem algo, ou seja se

eduquem. Nesse sentido, como afirma Gil (2007, p. 7), “à medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender”.

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

Um olhar sobre a teoria das representações sociais

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

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

Parece que Denise Jodelet (2001, p. 22) consegue formular uma definição mais clara para representação social: “é 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”.

Considerando que o conteúdo representacional acerca do ensino universitário, partilhado por licenciandos, interfere nas atitudes que esses sujeitos desenvolvem durante o curso de formação para professores, podendo interferir em sua prática profissional em sala de aula, resolvemos usar como referencial teórico a teoria das representações sociais (TRS) de Serge Moscovici. A referida teoria tem como alicerce o senso comum, ou ainda, o saber ingênuo, natural, quer dizer aquele saber produzido e adquirido pelos indivíduos em processos de conversações, gestos e interações que estabelecem em sua vida cotidiana, os quais vão aos poucos circulando e se cristalizando num dado grupo social, tornando-se um código comum que serve para a formação de condutas (práticas sociais) e para a orientação das comunicações sociais.

Cabe notar que nesse processo, o indivíduo se constitui como sujeito de forma ativa, reconstituindo o objeto representado.

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

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

Além dessa grande teoria psicossociológica, Jean-Claude Abric, em 1976, fundamentado na idéia de que os elementos da RS são hierarquizados e que toda representação é organizada em torno de um núcleo central, criou a teoria do núcleo central (NC), com papel descritivo e explicativo complementar. Diferentemente do núcleo figurativo, que tem caráter imagético, o NC organiza os elementos da representação e lhe dá sentido. É o elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudança e, portanto, assegura a sua perenidade. Apesar disso, as RS têm características contraditórias, pois são, ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis: consensuais e, também, marcadas por diferenças interindividuais. Para dar conta dessa contradição, a teoria do NC admite a existência de um sistema periférico que contextualiza as determinações do NC, resulta em flexibilidade, mobilidade e expressões individualizadas das RS.

Para a compreensão das representações de ensino universitário dos concluintes de diversos cursos de licenciatura de uma universidade pública da Bahia, bem como da sua estrutura, valemo-nos desse suporte teórico-metodológico.

A metodologia do estudo

Para compreender as representações dos estudantes sobre ensino, optamos por uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. Para coletar os dados, utilizamos as técnicas Associação Livre de Palavras (ALP) e grupo focal. Este reúne de seis a doze pessoas e um animador, a fim de discutir, de forma estruturada, um assunto particular. É um dos métodos de pesquisa dos mais populares em ciências sociais e em marketing. Apesar de ser uma técnica flexível, de baixo custo e rápida, o grupo focal apresenta certas limitações como a possibilidade de viés, o desvio ou domínio das discussões por um dos participantes e a dificuldades no momento da análise.

No desenvolvimento desta pesquisa organizamos dois grupos focais, um com a participação de dez e outro com a participação de sete estudantes matriculados no último semestre dos cursos de licenciatura de uma universidade pública, que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa. Cada grupo reuniu-se em três sessões, cada um tendo uma moderadora diferente. As segundas sessões de cada grupo focaram os elementos que compõem a prática educativa: o ensino, a aprendizagem, a avaliação, o papel do aluno e o papel do professor. Neste artigo, vamos nos ater apenas ao ensino e aos dados obtidos mediante a ALP.

Ao utilizar a ALP nossa intenção foi destacar a estrutura interna da representação de ensino, ou seja, o universo semântico relacionado a essa representação e seu possível núcleo central. Trata-se de uma técnica muito utilizada em pesquisas tanto em outros campos, quanto no campo educacional, como por exemplo pelos seguintes autores: Machado, 2005; Nóbrega e Coutinho, 2003; Paredes, Lima, 2005; Souza, Silva, 2005; Vergès, 1989, 1992. Como vantagem, segundo Oliveira *et al* (2005), a ALP possibilita a apreensão de conteúdos implícitos ou latentes de forma descontraída e espontânea na interação entre os sujeitos participantes do Grupo focal. Vale ressaltar, todavia, que essa técnica também apresenta desvantagens, dentre as quais, como afirmam Oliveira *et al* (2005) a difícil interpretação, caso seja tomada isoladamente, e a dificuldade em se distinguir, nas associações produzidas, aquelas que são organizadoras da representação, ou seja, as que apresentam características de

centralidade. Esse limite pode ser minorado mediante a sugestão de Vergès (1989, 1992), o qual propõe o cruzamento da frequência de aparecimento dos termos registrados pelos sujeitos a partir da associação livre e o *ranking* de aparecimento desses termos. Evidentemente, tal hipótese não é aceita pela totalidade dos estudiosos interessados na pesquisa da estrutura de uma representação, a exemplo de Abrie (1994). No entanto, concordamos que o fato de enunciar um termo em primeiro lugar, denota que tal termo está mais acessível na memória do sujeito, de modo a representar a importância que lhe é atribuída no seu esquema cognitivo.

Seguindo as orientações de Oliveira *et al* (2005), em nosso estudo, a aplicação prática da técnica consistiu em solicitar aos participantes do Grupo Focal que evocassem, isto é, trouxesse à lembrança, seis termos e expressões relacionadas ao termo indutor “ensino” e os registrasse em um formulário impresso.

Análise e discussão dos dados

A partir do termo gerador *ensino*, os participantes evocaram 44 diferentes palavras. Considerando apenas aquelas que foram repetidas pelo menos duas vezes, calculamos a mediana da frequência das evocações (5) e, em seguida, a mediana da ordem de evocação das palavras evocadas por cada sujeito (3,5). Em seguida, organizamos o quadro de quatro casas abaixo:

ORDEM MÉDIA DE EVOCÇÃO					
		$\leq 3,5$	<i>f</i>	$> 3,5$	<i>f</i>
FREQUÊNCIA	SUPERIOR A 5,0	NÚCLEO CENTRAL		ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS	
		aprendizagem	11		
		professor	7		
		troca	6		
		conhecimento	6		
		aluno	5		

		ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS		ELEMENTOS PERIFÉRICOS	
INFERIOR A 5,0		cultura	2	educação	3
		transmissão	2	interação	3
		diálogo	2	escola	4
		dinamismo	2	amor	2
		construção	2	vida	2
		método	3	estudo	2
				reflexão	3
				dedicação	2
			experiência	2	

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

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

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

Essa incoerência no discurso dos participantes nos faz pensar na possibilidade de que os sistemas de crenças e de representações de estudantes universitários que

estão se graduando em professores das variadas áreas do conhecimento, construídos sobre o ensino ao longo de suas vidas, ainda estão enraizadas e que, portanto, essa formação, durante quatro a cinco anos, não tenha sido suficiente para transformá-los.

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

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

Conclusões

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

As RS dos graduandos, participantes deste estudo, sobre *ensino universitário*, parecem estar centralizadas nos termos: *aprendizagem, professor, troca, conhecimento e aluno*. Já no sistema periférico das representações em apreço, aquele que segundo a teoria das RS tanto pode alimentar quanto ameaçar o núcleo central, destacam-se termos que evidenciam uma grande contradição que é própria das representações sociais, já que, como mostramos anteriormente, elas comportam, ao mesmo tempo,

elementos indicadores de estabilidade e de mobilidade, de rigidez e de flexibilidade. Assim, os sujeitos da pesquisa evocaram: *transmissão* e *método* contrapondo com *cultura*, *construção*, *diálogo*, *amor*, *vida*, *reflexão*, *interação*, elementos esses constituintes de perspectivas de ensino antagônicas.

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

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

Como propõe Cunha (1999), essa profissionalidade requer que o trabalho do professor esteja alicerçado numa epistemologia da prática; tenha autonomia para buscar soluções para os seus embates; que valorize seus alunos enquanto sujeitos contextualizados, autônomos, envolvidos com suas existências, suas escolhas e suas responsabilidades; que adote uma didática contextualizada. Evidentemente, ela exige uma reflexão por parte desse profissional para que possa fazer a ruptura com as representações sociais construídas tradicionalmente sobre as funções do professor e, conseqüentemente elevar o nível de aprendizagem dos seus alunos e colocar a profissão de professor em outros patamares.

Referências

- ABRIC, J.-C. L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Éd). **Structures et transformations de représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994, p. 73-84
- Becker , Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.
- _____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre, Artmed, 2001
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champgnat, 2003.
- CUNHA, Maria Isabel da. Trabalho docente e ensino superior. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Org). **Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 213-225.
- _____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 8 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores : Para uma mudança educativa**. Porto, Portugal : 1995.
- GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia :Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí, Ed. Injuí, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo : Atlas, 2007.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução: Lílian Ulup Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17- 44.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
- LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. 2.ed.Campinas, SP: Papirus, 2000, p.61-73.
- MACHADO, Laêda Bezerra. A estrutura da representação social de construtivismo entre professores alfabetizadores. **IV Jornada Internacional e II conferência brasileira sobre representações sociais: teoria e abordagens metodológicas**. João Pessoa, Brasil, 2005, p. 411-430.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MATUI, Jiron. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.

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

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 11 ed. Campinas, SP : Papyrus, 1997.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse son image et son public** (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France (1^{re} éd.1961), 1978.

_____. **Representações sociais**: Investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ, 2003.

NÓBREGA, Sheva Maia da; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima *et al.* **Representações sociais**: Abordagem interdisciplinar. p. 67-77. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

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

PAREDES, Eugênia; LIMA, Rosely. A pesquisa científica dentro da universidade: representações sociais de professores. **IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais**: teoria e abordagens metodológicas. João Pessoa, Brasil, 2005, p.244-260.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional, **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, jan./abr. 2007.

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

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

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

SOUZA, Josiane Maria Oliveira de; SILVA, Antonia Oliveira. O conhecimento social dos professores e alunos sobre o tripé universitário. **IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais**: teoria e abordagens metodológicas. João Pessoa, Brasil, 2005, p. 395-410.

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

_____. L'évocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. **Bulletin de psychologie**, XLV(405), p. 203-209, 1992.

