

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O OLHAR DOS LICENCIANDOS

Mônica Patrícia da Silva Sales – UFPE / FAFICA

Agência Financiadora: FACEPE

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o Ensino Superior no Brasil tem sido alvo de crescente expansão de sua oferta, conseqüente aumento da demanda por profissionais qualificados para atuar nesse nível de ensino, interiorização das universidades públicas, criação do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), além de outras exigências, sobretudo no âmbito da pós-graduação, que afetam o trabalho docente como a exigência por produtividade acadêmica, o que pode contribuir para a precarização do trabalho desse grupo profissional.

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

Neste artigo, buscamos identificar o núcleo central das representações sociais de docência no Ensino Superior construídas por estudantes de licenciaturas, trata-se de um recorte de uma pesquisa ampla de mestrado, intitulada “Docência no Ensino Superior nas Representações Sociais de estudantes” que buscou compreender as representações sociais que estudantes das licenciaturas constroem da docência no Ensino Superior.

Admitimos que pesquisas fundamentadas na Teoria das Representações Sociais por seu olhar psicossocial nos ajudam a compreender os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa e que definem e determinam comportamentos e atitudes no grupo. Esta representação compartilhada por todos e reforçada pela tradição, constitui por sua vez uma realidade *sui generis*, ou seja, em diferentes grupos podemos encontrar diferentes representações sobre o mesmo objeto.

Admitimos ainda que um objeto de pesquisa seja uma construção social, nesse caso, nossa trajetória profissional em uma instituição de Ensino Superior, na qual exercemos o cargo de auxiliar administrativo de coordenação de curso, assim como nossa atuação em duas instituições de Educação Básica como coordenadora pedagógica, e por último, a nossa recente inserção profissional no magistério superior, contribuíram substancialmente para que confirmássemos o interesse em pesquisar a docência. As duas primeiras experiências nos oportunizaram contato com estudantes do Ensino Superior e da Educação Básica que faziam muitas queixas em relação às práticas docentes, aos processos de avaliação da aprendizagem, as relações hierárquicas e autoritárias vividas no contexto da aula, além de questões referentes às posturas ético-profissionais. Essas vivências nos provocaram, inquietando-nos a tentar compreender que representações sociais os estudantes constroem da docência no Ensino Superior? Como se constroem essas representações?

A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Jean Claude Abric, em 1976, também chamada de Abordagem Estrutural surgiu como uma perspectiva complementar a grande teoria. Tem como uma de suas características mais marcantes o envolvimento sistemático com a prática experimental, o que lhe confere o caráter de complementaridade (SÁ, 1996). Tomando a noção de representação social proposta por Moscovici em sua obra *“La psycanalise: son image et son public”* Abric (2000, p. 156) assim a define: “a representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças, e de informações referentes a um objeto ou a uma situação.”

Para Abric (2000) o que caracteriza uma representação é o seu compartilhamento por um grupo social. Trata-se de um saber prático da experiência vivida pelas pessoas, ou seja, de um conjunto de elementos que se organizam e se estruturam, constituindo um sistema sociocognitivo que dá significado à representação. O surgimento desta teoria contribuiu para o refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais (SÁ, 1996; 1998).

A tese principal defendida por Abric é de que toda representação social está organizada em torno de um sistema central e periférico que determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização interna.

De acordo com Abric (2000) o núcleo central assume duas funções fundamentais: uma função geradora através da qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação e uma função organizadora que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. O núcleo central é o elemento mais estável, coerente e rígido da representação, ele atribui significado à representação e é responsável pela unificação e estabilização dos elementos periféricos que se organizam em torno dela. Por resistir às mudanças o núcleo assegura a continuidade em contextos móveis e evolutivos e define o consenso de um grupo. Portanto, toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação. Trata-se de um subconjunto da representação, composto por elementos cuja ausência a desestruturaria ou lhe daria uma significação completamente diferente.

Os elementos periféricos, por sua vez, são móveis, flexíveis e sensíveis ao contexto imediato, eles se organizam em torno do núcleo central e são responsáveis pela atualização da representação a realidade do momento. Segundo Abric (2000, p.32) o sistema periférico também desempenha funções específicas, a saber: função de concretização que resulta da ancoragem da representação à realidade; a função de regulação que promove a adaptação da representação às evoluções do contexto, constituindo o aspecto móvel e evolutivo da representação; a função de defesa que tem o papel de resistir à mudança, posto que sua transformação provocaria uma alteração completa na representação.

Deste modo, as representações sociais são ao mesmo tempo, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, consensuais e marcadas por diferenças individuais. Essas características aparentemente contraditórias explicam porque representações e práticas se engendram mutuamente, as quais circunscritas ao campo social empreendem sua dinâmica e complexidade, através de um duplo sistema que desempenha papéis específicos, mas complementares.

Neste artigo, discutiremos de modo particular, os elementos presentes no núcleo central das representações sociais dos estudantes, tendo em vista que realizamos um trabalho de confronto de variáveis como curso, gênero e atuação profissional, para perceber se o núcleo central sofre ou não modificações.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada para o estudo do qual decorre este texto situa-se na abordagem de natureza qualitativa, a qual enfatiza a necessidade de se penetrar no universo conceitual dos sujeitos (CHIZOTTI, 2001, p. 79). Os fundamentos teórico-metodológicos da Teoria do Núcleo Central nos permitem compreender a dimensão cognitivo-estrutural que responde a uma visão funcional do mundo, permitindo ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através do seu próprio sistema de referências (ABRIC, 2000).

Neste trabalho utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras como instrumento de coleta de dados. Este recurso metodológico permite o acesso a um material mais espontâneo, reduzindo as dificuldades e os limites das expressões discursivas e tem sido comumente utilizada nas pesquisas de representações sociais (OLIVEIRA et al., 2005). Consiste em levar os participantes a evocarem palavras ou expressões mediante apresentação de estímulo indutor. Neste estudo, utilizamos o estímulo “*Docência no Ensino Superior é*”. Aos estudantes foi solicitado que escrevessem as cinco primeiras palavras que lhes viessem imediatamente à mente em resposta a referida indução, foi solicitado ainda que hierarquizassem as palavras evocadas e justificassem a palavra considerada de maior importância. As evocações foram submetidas à tabulação e análise com o auxílio do software *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC), versão 2003, criado por Vergès. O EVOC calcula e informa a frequência (f) simples de ocorrência de cada palavra evocada, bem como a média das ordens médias de importância (OMI) (OLIVEIRA et. al., 2005), resultando em um quadro de quatro casas, onde localizamos o núcleo central e os elementos periféricos da representação social.

Elegemos como campo empírico de pesquisa uma instituição privada de ensino superior. Nossa escolha se apóia na sua atuação consolidada no campo da formação de professores no município e na região e, especialmente, no trabalho de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, situação pouco comum nas práticas das instituições superiores privadas.

Participaram desse estudo, 194 estudantes dos cursos de licenciatura em Letras, História, Filosofia e Pedagogia, distribuídos em diferentes estágios de formação nos cursos. O grupo se constitui de estudantes entre 18 e 29 anos (82%), com uma predominância de mulheres (60%) do grupo pesquisado, 45% destes já atuam como professores/as ou exercem funções afins à educação, como auxiliar de biblioteca, auxiliar de professor/a e coordenador/a.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme anunciamos o software EVOC, organiza as evocações tomando como base a frequência (f) de ocorrências das palavras evocadas e a ordem média de importância (OMI) gerando um quadro de quatro casas. As palavras que se destacam em relação à frequência (alta) e ordem de importância (mais próxima de 1) constituem a possível representação social pesquisada.

O quadro de quatro casas¹ é constituído por palavras que estão distribuídas em quatro quadrantes, seguidas da média de frequência de aparição dos termos e das ordens médias de importância atribuídas a cada uma delas. Conforme Oliveira et al (2005) as palavras que se situam no quadrante superior esquerdo são, muito possivelmente, os elementos do núcleo central. Nele estão contidas as representações sociais; aqueles situados no quadrante superior direito são os elementos da primeira periferia, estão mais próximos do núcleo central e indicam a possibilidade de já ter pertencido ou podem vir a pertencer a ele. No quadrante inferior esquerdo encontram-se os elementos da zona de contraste, estes são interlocutores, aqueles que embatem com o núcleo, tentam entrar ou permanecer nele, podem também representar a zona muda das representações sociais, os elementos latentes no discurso dos sujeitos. Já no quadrante inferior direito situam-se os elementos da segunda periferia, eles estão mais distantes do núcleo e com menor possibilidade de diálogo com os estruturantes da representação.

Como já dissemos nos limites deste artigo vamos explorar o quadrante superior esquerdo, onde estão localizados os elementos presentes no núcleo central das representações sociais dos estudantes.

No possível núcleo central da representação, localizamos as palavras “aprendizagem”, “competência”, “compromisso”, “conhecimento”, “dedicação”, “respeito”, “responsabilidade” e “ética”. Estas palavras foram as mais frequentemente evocadas e prontamente indicadas como as mais importantes pelo grupo de estudantes. Conforme Abric (2000, p. 31) os elementos do núcleo central dão significado à representação, destacando-se por sua dimensão quantitativa e qualitativa.

¹ Em anexo.

Inferimos que as palavras “competência” e “conhecimento” correspondem a elementos de ordem profissional. Já as palavras “aprendizagem”, “respeito” e “ética” configuram-se como elementos de ordem social e sugerem troca de conhecimentos na relação com o outro, além de práticas pautadas no respeito ao saber do educando e no testemunho ético. Os termos “compromisso”, “dedicação” e “responsabilidade”, estão ligados a elementos de ordem pessoal e afetiva, referem-se aos empreendimentos pessoais e socioprofissionais dos docentes.

Sobre as palavras “competência” e “conhecimento”, os estudantes afirmam:

O docente tem que ser competente para exercer o cargo onde se esforçou para estar lá, pois se ele não tem competência, não formará uma turma de qualidade e como consequência teremos professores de péssima qualidade nas salas de aula. (P46)²

A palavra que ganha destaque, na minha visão, referente a docência no ensino superior, é a competência. Diante dos atuais profissionais no mercado de trabalho, ganha destaque sem dúvida aquele indivíduo que seja adepto de competência para exercer sua profissão com responsabilidade. Afinal, na docência estamos trabalhando com a formação intelectual do aluno. (P85)

Nas justificativas dos estudantes³ verificamos que a docência está associada ao domínio de conhecimentos teóricos e práticos, reflexo da estrutura organizativa do Ensino Superior que durante muito tempo considerava este aspecto como requisito principal para atuação na docência nesse nível de ensino. Conforme Masetto (1998) a docência em nível superior requer competência em uma determinada área de conhecimento, sendo essa competência compreendida como o domínio de conhecimentos e experiência profissional do professor no campo em que atua.

Observamos ainda, nos trechos das justificativas acima apresentadas que os estudantes relacionam a competência docente com a qualidade do ensino. As referências dos participantes ao termo qualidade não conota uma posição exclusivamente mercadológica ao termo, mas sugere um entendimento coletivo de que a qualidade deve ser sempre perseguida, pois é algo desejável e bom para a profissão.

A presença do elemento “competência” no provável núcleo central indica que ele é um forte orientador das representações sociais da docência no ensino superior

² Neste texto os participantes são identificados da seguinte maneira: a letra maiúscula “P” seguida de um número, que corresponde ao protocolo de ordem de aplicação da associação livre. Por exemplo: P25, diz respeito ao protocolo de número 25.

³ As justificativas dos estudantes foram transcritas tal qual sua elaboração preservando a pontuação e destaques dados às expressões. Houve apenas a correção às palavras que apresentaram erros ortográficos.

construídas pelos estudantes, para os quais a atividade requer competência que implica em qualidade, ou seja, os termos estão intimamente relacionados e imbricados. Trata-se de um elemento que foi indicado em primeira ordem de importância, com OMI de (1,655) e que, por sua localização privilegiada no núcleo central contribui para garantir as funções geradora e organizadora da representação, ou seja, atribui sentido, dá unidade e estabilidade a essa representação.

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

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

Podemos perceber que a autora qualifica a competência como um conjunto de propriedades de caráter técnico, político e ético que o docente vai adquirindo ao longo de sua formação e experiência como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua *práxis* que se refere a um fazer que demanda saberes e implica em posicionamento político. Para além de uma cobrança externa do mercado de trabalho, que atribui à qualidade um sentido de produtividade, eficácia e eficiência. Na fala a seguir, podemos verificar a presença desses elementos como norteadores do exercício docente no ensino superior.

A competência é um dos principais eixos que melhor conceitua a docência no ensino superior. Entre as suas atribuições o docente que se mostra competente no que leciona, passa mais confiança e credibilidade. (P54)

Como podemos perceber a competência docente é também compreendida pelos estudantes como um elemento que transmite segurança, confiança e oferece credibilidade ao professor perante os alunos, a qual seria uma condição fundamental para fazer bem, exercer bem o seu papel. O termo competência pode assumir diferentes sentidos para cada teórico, pois estamos diante de um termo polissêmico, que sugere diferentes interpretações, mas que está associado, sobretudo, à capacidade de fazer bem determinada atividade (RIOS, 2006, 2011), em nosso caso a docência no Ensino Superior.

Sobre a palavra “conhecimento”, consideramos que se trata de um termo da área exigido para todas as profissões, e no caso da docência faz-se necessário além do conhecimento específico, o pedagógico, ou seja, conforme apontaram os estudantes, além de conhecer é preciso que o professor seja capaz de criar meios que facilitem a apropriação do conhecimento. Considerando as questões que foram discutidas até o momento, depreendemos que a docência no ensino superior demanda por um perfil de profissional com amplo domínio do conhecimento científico e competência pedagógica. Sobre a palavra conhecimento os estudantes ainda destacaram a importância dos docentes estudarem e pesquisarem, enfatizando também a experiência como fonte de conhecimentos, como podemos visualizar a seguir:

O conhecimento é a base de tudo, é ele o alicerce para uma atuação profissional como docente. Pois o conhecimento que se ganha no dia-a-dia, estudando, dialogando, pesquisando é sem sombra de dúvidas um grande aliado para os docentes, seja um docente do ensino superior ou básico. (P142)

Conhecimento porque o mesmo é necessário para a docência no nível superior. Superação, pois, concluir um mestrado/doutorado nesse sistema em que vivemos é uma luta e realização pessoal e profissional. (P186)

Além de enfatizar o estudo, a pesquisa e a experiência como fundamentais para obtenção de certo grau de conhecimento, um dos participantes destacou os obstáculos para ingressar no magistério superior. Mesmo considerando a ampliação de vagas em cursos de Mestrado e Doutorado no Nordeste e a interiorização dos programas de Pós-Graduação, as demandas para atuar neste nível de ensino, ainda são comuns para atender a região. Conforme aponta o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, apesar do crescimento da oferta de cursos de Pós-Graduação no país, ainda existem assimetrias em relação aos estados e em relação às mesorregiões.

[...] os estados das regiões Sul e Sudeste apresentam as maiores concentrações de programas de pós-graduação, e também identifica uma menor concentração nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Entretanto, a mesma análise – considerando as mesorregiões brasileiras – identifica as maiores concentrações de programas de pós-graduação nas regiões metropolitanas de quase todos os estados, principalmente as litorâneas. (PNPG, 2010, p.146)

Os dados apontados pelo plano indicam distorções em termos quantitativos, na distribuição geográfica dos programas pelo país; em termos qualitativos, na distribuição

dos conceitos dos programas constatados pela avaliação da CAPES; e ainda em termos de área de conhecimento (PNPG, 2010). Essas debilidades da pós-graduação marcam sua trajetória, já tendo sido indicadas em planos anteriores, como o PNPG 2005-2010.

No que se refere ao elemento “aprendizagem” reflete para nós o reconhecimento de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas pôr-se em relação com outro, consigo mesmo e com o mundo, aprendendo e ensinando (FREIRE, 1996). Aprender constitui-se elemento fundamental para o enriquecimento do conhecimento do homem que se insere na condição de sujeito inacabado. Vejamos:

Para mim a palavra mais importante é aprendizagem, uma vez que o docente nunca poderá ficar parado em seus estudos, ele sempre irá necessitar de novos conhecimentos que podem ser adquiridos com os discentes em sala de aula. (P75)

[...] a aprendizagem deve ser sempre de professor para aluno e vice-versa. (P135)

Como podemos perceber, para os estudantes que participaram desta pesquisa, o aprender é representado como condição humana e científica, uma relação na qual professores e alunos interagem. Nesse contexto, destacamos as contribuições de Freire (1996) para quem ensinar inexiste sem aprender e vice-versa. Segundo o autor, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Para os estudantes ouvidos nesta pesquisa, a aprendizagem não lhes é exclusiva, mas compartilhada entre eles e o professor, aproximando-se das proposições de Freire. Também Matos (2001, p. 50) refere-se à aprendizagem como algo que tem sua marca na relação interpessoal e no crescimento humano. Consideramos que a formação pedagógica a que os estudantes têm acesso pode estar exercendo um papel significativo para evocação da palavra aprendizagem com esse significado.

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

Respeito em tudo que fazemos. Torna-se um trabalhador eficaz, o profissional que é hábil em reconhecer o limite do indivíduo, enquanto ser humano, e leva em conta, as condições psicológicas, afetivas, emocionais, entre outras, respeitando-o em primeiro lugar enquanto ser social. (P87)

Nesse sentido, o respeito é considerado imprescindível à docência, respeito que compreende de maneira ampla o olhar para o outro, suas peculiaridades e seu conhecimento. De maneira estrita podemos dizer que o respeito é condição para se relacionar e conviver socialmente, respeitando a diversidade étnica, racial, religiosa, de orientação sexual e de gênero dos indivíduos. O trecho que se segue ilustra a importância do respeito na maneira de avaliar e de reconhecer os saberes dos estudantes.

Entre outros, o respeito é fundamental, principalmente na forma de avaliar o aluno (a), respeitando o conhecimento que já tem e levá-lo a despertar e buscar outros. (P08)

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

Conforme Santiago (2006, p. 114)

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

A docência exige respeito, capacidade de compreender o outro, de preservá-lo, aprender a viver e conviver com suas diferenças. Conforme destaca Santiago, temos uma tendência à homogeneização das pessoas, a querer que todos sejam iguais, ou mesmo a exigir que pensem como nós. Quanto menos respeito existe nas relações sociais e pessoais, mais conflitos ocorrem.

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

Ética profissional – faz com que o profissional saiba aceitar a diversidade e a cultura dos seus educandos. (P184)

Em qualquer lugar ou função que nos seja confiada, temos que ser pessoas éticas, compromissadas conosco e com toda a comunidade para a construção de um mundo cada vez melhor, com nossa doação e nosso compromisso com a vida. (P66)

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

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

É necessário que todo docente tenha ética profissional mediante o seu comportamento para com os discentes. (P84)

Para uma boa docência é primordial que o educador tenha ética em suas palavras e no que repassa aos demais para que não haja uma contradição em suas concepções e práticas. (P116)

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

Para Abric (2000) a representação é um sistema de pré-codificação da realidade porque determina um conjunto de antecipações e expectativas, sendo assim, representar

é significar, dar sentido as condutas de um grupo e compreender a realidade na qual está inserido. Desta forma, pressupomos que as representações de docência no ensino superior centradas na dimensão ética determinam o modo de interação/relação desses estudantes com seus professores e orientam suas práticas enquanto futuros profissionais.

No que se refere a palavra “compromisso” trata-se de um termo que obteve a segunda maior frequência de ocorrência (40) pelos participantes. Percebemos, pelas justificativas dadas, que compromisso significa trabalho de boa qualidade por parte dos professores. Os estudantes afirmam:

Comprometimento – eu a considero importante pelo fato de ser o elemento chave para uma educação de qualidade, quando se há comprometimento corremos atrás do que consideramos importante para as nossas realizações. (P24)

Ser comprometido porque não basta apenas ensinar por ensinar, a educação e o ato de educar exige de cada um de nós comprometimento com o que fazemos. (P29)

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

O compromisso é a base para se fazer o seu trabalho com amor e dedicação. (P172)

Compromisso, pois se existe compromisso estará motivando os alunos para assim se envolverem nas aulas e até mesmo seguir o exemplo do professor, quando escolher a profissão que vão seguir. (P139)

A segunda justificativa, de uma estudante do curso de história, que ainda não atua como docente, destaca a importância da atuação compromissada de seus

professores, como inspiração ou motivação para seu ingresso no campo profissional, uma vez que a mesma parece não ter certeza da profissão que escolheu. As justificativas acima encontram respaldo no que afirma Freire (1996, p. 96) sobre o comprometimento do professor ao ensinar:

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar a apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí então que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.

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

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

Dedicação, porque sem ela não conseguimos alcançar nenhum objetivo. (P174)

Quando nos dedicamos àquilo que fazemos, em qualquer área de trabalho ou na docência, fazemos as coisas com perfeição, pois ao nos dedicarmos automaticamente seremos transparentes, responsáveis, amáveis e abnegaremos qualquer coisa em prol daquilo que nos realiza. (P37)

Na perspectiva dos estudantes, dedicar-se é fundamental para alcançarmos nossos objetivos, bem como para fazer bem feito o nosso trabalho, seja qual for a área de atuação profissional. Os estudantes têm clareza de que o esforço e a dedicação ao trabalho podem implicar muitas vezes em abdicar de algo em função dos objetivos que se almeja alcançar. Portanto, sugere os empreendimentos pessoais para alcance dos objetivos traçados.

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

Em qualquer área é necessário ser um profissional responsável e não poderia se esperar algo diferente do professor que é o aporte para todos os profissionais. (P176)

Responsabilidade, pois devemos ser responsáveis com os nossos compromissos e nos esforçar para realizarmos os deveres de forma adequada. Devemos ser responsáveis pelos nossos atos e atitudes. (P11)

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

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

A docência deve ser encarada com responsabilidade, pois o professor tem em suas mãos o poder de influenciar na formação dos futuros cidadãos. (P144)

Se o professor não tem responsabilidade no seu campo de trabalho, jamais é capaz de contribuir com a formação do indivíduo. (P127)

No caso do professor do ensino superior eu acho que ele tem mais responsabilidade do que um professor de ensino médio, porque ele está formando profissionais. (P113)

A representação social que os estudantes compartilham da docência no ensino superior concorre para o desempenho e atuação profissional, pois o fazer docente de seus professores é tomado como modelo de referência enquanto futuros profissionais.

Em suma o núcleo central que estrutura as representações sociais de docência no ensino superior construídas pelos estudantes tem sua estrutura marcada por elementos funcionais da docência como o conhecimento e a competência, que se constituem em elementos importantes para realização da tarefa que compete ao docente, bem como por elementos normativos que incluem as dimensões socioafetiva, política e ideológica, representados pelas palavras compromisso, ética, responsabilidade e dedicação. Elas marcam o campo das atitudes docentes em relação aos discentes.

No conjunto de elementos que compõe o núcleo central dessa representação de docência, identificamos uma valorização da dimensão profissional, que reconhece a docência como prática social intencional, inserida no debate recente em que a dimensão estritamente técnica ou meramente instrucional não ganha relevo, mas incorre sobre aspectos de ordem profissional, social e afetiva. Esses aspectos focalizam a docência como uma prática social comprometida com a aprendizagem dos estudantes, em constante busca por formação e desenvolvimento de competências específicas para atuar nesse nível de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a complexidade que envolve o ato de ensinar, Veiga (2009, p.57) reconhece que “o ensino como prática social é uma atividade profissional complexa que exige preparo, compromisso e responsabilidade do professor para instrumentalizar, política e tecnicamente, o aluno, ajudando-o a constituir-se como sujeito social”. Nessa perspectiva, reconhecemos que as representações sociais de docência no ensino superior transcendem a mera instrução/transmissão de conteúdos específicos e se afiguram como

algo amplo e global da ação do professor. Assim, os elementos do núcleo central da representação de docência no ensino superior, apresentados e discutidos neste texto, oferecem indícios de uma ruptura dos modelos conservadores de ensino e de aprendizagem predominantes na cultura universitária e avançam numa perspectiva multidimensional, que supera a docência reduzida a mera transmissão de conteúdos, para representá-la como interlocução, facilitadora das aprendizagens. Inferimos que os resultados aqui comunicados constituem instrumentos de análise da docência e sua função social possibilitando compreendê-las através do olhar dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000, p. 27-38.
- AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2008
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.
- MASETTO, Marcos T. **Docência na Universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.
- _____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MATOS, Junot Cornélio. Mística e missão dos professores. **Revista de Educação AEC**, n. 121, p. 49 - 61, 2001.
- OLIVEIRA, Denize Cristina de (et al.). Análise das Evocações Livres: uma Técnica de Análise Estrutural das Representações Sociais. In: **Perspectivas Teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005.
- RIOS, Teresinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Uduerj, 1998.
- SANTIAGO, Maria Eliete; NETO, José Batista. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. In: **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- _____. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO

QUADRO 1

**Estrutura das Representações Sociais de Docência no Ensino Superior
dos estudantes de licenciaturas**

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