

## **A PRÁTICA EDUCATIVA NAS REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES DE CURSOS DE LICENCIATURA**

## **A PRÁTICA EDUCATIVA NAS REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES DE CURSOS DE LICENCIATURA**

**RIBEIRO**, Marinalva Lopes. Ph.D. em Educação, professora Adjunta do Departamento de Educação da UEFS.

E-mail: M.L.Ribeiro@USherbrooke.ca

**SOARES**, Sandra Regina Ph.D. em Educação, professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB - Campus I.

E-mail: Sandra.Soares@USherbrooke.ca

**GT:** Formação de Professores / N. 08

**Agência financiadora** USherbrooke - Canadá

### **Introdução**

A sociedade contemporânea, sob a égide do fenômeno da globalização, vive um processo de profundas mudanças nos campos econômico, cultural, da ciência e da tecnologia. Decorrente desse fato, todas as profissões estão convocadas a promover uma revisão das características de seus profissionais e de sua formação (MASETTO, 1998). Isso se verifica naturalmente no contexto escolar e, conseqüentemente, no contexto da formação dos professores. Dos docentes universitários é esperado que atuem como catalisadores do conhecimento nas dimensões: intelectual, afetivo-emocional, e de formação de competências, atitudes e valores (*Ibid.*). Dessa forma, se constituindo em profissionais de um tipo especial, capazes de: a) promover um aprendizado cognitivo profundo, que funcione como uma ferramenta de compreensão do real; b) dominar a área pedagógica de forma a promover a reflexão na e sobre a prática educativa; c) trabalhar e aprender com seus pares em permanente comunidade de aprendizagem; d) comprometer-se com o seu desenvolvimento contínuo tanto profissional, político, quanto pessoal (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 1998).

Diversos estudos evidenciam a maneira como os professores universitários desenvolvem suas práticas educativas, seja por meio da percepção dos estudantes (ABUD, 1999; GRÍGOLI, 1990; TANCREDI, 1995) ou por meio da representação dos próprios professores (PEREIRA, 2000; SOARES, 2004). De acordo com Assis (2001), Chamlian (2003), Rosa (2003), na universidade, os professores não adotam um referencial pedagógico capaz de gerar aprendizagens significativas e privilegiam a “aula magistral”. Conforme Masetto (1998), começa a emergir, ainda que de forma

embrionária, a consciência entre os professores universitários da necessidade de capacitação própria e específica para a docência.

Os elementos aportados acima sinalizam a importância de pesquisas sobre a formação de professores universitários, em outros termos da pedagogia universitária. Nesse sentido, o fenômeno “prática educativa” nos pareceu ser um objeto, por excelência, para um estudo das representações sociais, particularmente no contexto da formação de futuros professores, pois, encarna controvérsias e polêmicas e remete fortemente à questão do poder, aspectos que segundo a teoria das Representações Sociais caracterizam um objeto que suscita a construção desse tipo de representação. Com efeito, todos os docentes, mesmo aqueles que não tiveram a formação em licenciatura, têm informações, opiniões e crenças sobre o trabalho educativo.

Nosso estudo teve como objetivo geral conhecer os modelos de prática educativa que emergem das representações dos professores dos cursos de licenciatura de uma universidade pública da Bahia. Para atingi-lo estabelecemos como objetivos específicos: destacar as representações de prática educativa dos professores dos cursos de licenciatura dessa universidade em relação às dimensões ensino, aprendizagem, avaliação e papel do professor e identificar a organização interna dos elementos que constituem as representações sociais de prática educativa dos sujeitos da pesquisa.

O quadro de referência que construímos para orientar a pesquisa contempla os conceitos de prática educativa e de representação social. Esse quadro nos permitiu definir a metodologia utilizada, a escolha dos sujeitos, dos instrumentos de coleta dos dados e nos orientou na análise dos dados e interpretação dos resultados.

### **O conceito de prática educativa**

Prática educativa pode ser definida, segundo Nélisse (1997), como um “fazer ordenado” voltado para o ato educativo, que introduz um método na ação humana, quer dizer é uma ação eficaz que exige um momento de planejamento, um momento de interação, um momento de avaliação e, finalmente, a reflexão crítica e o re-planejamento dessas ações. Esta se concretiza, de acordo com Zabala (1998), por meio de diversas variáveis que se inter-relacionam de forma complexa, e se expressa no micro sistema da sala de aula.

Nossa pesquisa pautou-se no exame das representações dos docentes dos cursos de licenciatura sobre quatro elementos da prática educativa: aprendizagem, ensino, avaliação da aprendizagem e papel do professor. Esses elementos, segundo diversos

autores (BEHRENS, 2003; FREIRE, 1998; LIBÂNEO, 1985; LUCARELLI, 2000, MORAES, 1997; MIZUKAMI, 1986, NÉLISSE, 1997; PAIVA, 2002, RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988) se expressam configurando dois modelos de prática educativa: conservador e emergente.

### **Modelo conservador de prática educativa**

O modelo conservador, segundo os autores anteriormente citados, 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, cerimonioso que tem como função preparar intelectual e moralmente os estudantes. O ensino conservador enfatiza aulas expositivas, demonstrações e sistematização da matéria de forma seqüencial, lógica, ordenada, desvinculada das outras disciplinas do corpo do curso e da realidade. Este contempla, principalmente, a variedade e quantidade de noções, conceitos, informações.

A aprendizagem consiste na retenção de informações e demonstrações transmitidas, que serão gravadas nas mentes individuais mediante a repetição sistemática de exercícios, visando à formação de hábitos aplicáveis às situações semelhantes. A aprendizagem é receptiva e mecânica, recorrendo-se freqüentemente à coação.

A avaliação tem caráter estático, burocrático, classificatório e seletivo, por meio de hierarquias de excelência, e, via de regra, é usada como instrumento de controle e de poder. Ao avaliar, o professor busca respostas prontas para questões que envolvem a reprodução dos conhecimentos memorizados e que revelem a exatidão da informação e a quantidade dos dados memorizados. O exame tem um fim em si mesmo e é envolvido num clima de ritual permeado por estresse. Notas e/ou conceitos são conferidos ao aluno, como “sentenças irrevogáveis”, periódicas, terminais, sem interpretação quanto ao seu significado.

O professor tem um papel central no processo de ensino e representa um modelo a ser seguido pelos estudantes. É ele o único responsável pela transmissão das informações, em geral de forma fragmentada e como verdades prontas e acabadas, de maneira que os alunos possam repetir o modelo proposto, sem dar margem a questionamentos. Geralmente, mostra-se autoritário, severo, rigoroso, guarda uma significativa distância dos alunos e adota um sistema rígido de controle, de premiações e de punições.

### **O modelo de prática educativa emergente**

O modelo de prática educativa emergente contempla diversas perspectivas, a exemplo do paradigma holístico, da abordagem progressista, do ensino como pesquisa e da instrumentação da tecnologia inovadora, que têm em comum a construção do conhecimento. Esse modelo, conforme diversos autores (BEHRENS, 2003; FREIRE, 1998; LIBÂNEO, 1985; LUCARELLI, 2000, MORAES, 1997; MIZUKAMI, 1986, NÉLISSE, 1997; PAIVA, 2002, RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988) concebe como foco do ensino a construção de competências profissionais (técnica/pedagógica, política e humana) e está alicerçado no diálogo e na construção gradativa do conhecimento. Baseia-se em uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora, capaz de estabelecer o equilíbrio e a interconexão entre os pressupostos teóricos e práticos.

A aprendizagem, elemento central dessa concepção de prática educativa, parte do pressuposto que o indivíduo, como sujeito ativo, participa da construção do conhecimento. Para aprender, isto é, organizar, estruturar, explicar e sistematizar o conhecimento, o sujeito relaciona os conhecimentos novos com os prévios, com a realidade e a cultura de forma crítica e reflexiva. Nesse processo, o estudante é estimulado a questionar e a agir com autonomia e criatividade sobre o contexto, sistematizando o conhecimento por meio da composição e recomposição de dados, informações e argumentos.

A avaliação constitui-se em um instrumento de investigação incessante das dificuldades do estudante e de dinamização de novas oportunidades de conhecimento. É, portanto, contínua e processual, tendo como referência o ponto de partida e o empenho individual. Contempla a negociação e a participação individual e coletiva dos estudantes, desde a construção dos critérios até a sua execução. Envolve diversos instrumentos como situações problema, produção de textos, relatórios e provas nas suas variadas formas, que podem ser realizados individualmente ou em colaboração com os seus pares.

O papel do professor é provocar desequilíbrios, no sentido piagetiano, é mediar de forma crítica a relação dos estudantes com o conhecimento e desencadear reflexões, a fim de possibilitar-lhes a construção do saber, a capacidade de aprender a aprender e o desenvolvimento ético, político, pessoal, profissional e da cidadania. O professor acredita na capacidade dos estudantes e legitima seus sentimentos e emoções. Ele

exerce sua autoridade mediante a interação, o respeito, o diálogo, a negociação e o estabelecimento de uma relação horizontal com os estudantes.

### **O conceito de representação social**

A representação social, conforme diversos autores (ABRIC, 1994; JODELET, 1989; MOSCOVICI, 1975), é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, constituída de informações, crenças, opiniões e atitudes concernentes a um determinado objeto, que permite ao indivíduo situar-se no grupo ao qual pertence, compreender e explicar a realidade, guiar seus comportamentos e práticas e justificar, *a posteriori*, as tomadas de posição e condutas adotadas. Seus elementos constitutivos estão organizados de uma maneira particular e nem todos têm a mesma importância. Alguns elementos são periféricos e outros ocupam um lugar central, graças à frequência de sua aparição (aspecto quantitativo) e à natureza das ligações que estabelecem com os demais elementos (aspecto qualitativo), e determinam a significação dessa representação (ABRIC, 1989).

A opção pela abordagem das representações sociais como meio para conhecer os significados que os professores dos cursos de licenciatura da universidade em estudo construíram para prática educativa se justificou, por considerarmos, como sugere Gilly (1989), que essa abordagem permite compreender, tanto os fenômenos macroscópicos quanto os fenômenos microscópicos relativos aos processos da sala de aula. Além disso, a existência de muitos trabalhos com esta abordagem, acerca de diversos fenômenos no interior do campo educativo (GARNIER e ROUQUETTE, 2000; GILLY, 1989; PONCIANO, 2001; PRESSEAU, 2002; RIBEIRO, 2004; SOARES, 2004), nos permite crer que as representações podem ser observadas e descritas, principalmente, a partir do discurso dos sujeitos.

A população do estudo foi constituída de 316 professores, em exercício da docência, dos cursos de licenciatura de uma universidade pública baiana. No entanto, os sujeitos foram os 122 professores (39% da população) desses cursos que voluntariamente aceitaram responder ao questionário, sendo 28% de Pedagogia, 16,5% de Letras, 14% de História e Geografia, 14% de Biologia, 9% de Física, 8% de Educação Física e 6,5% de Matemática. Esses, em sua maioria (27%), estão situados na faixa etária acima de 50 anos. Nota-se, no entanto, que há percentuais consideráveis de professores (20%) na faixa etária entre 35 e 40 anos, e na faixa etária entre 40 e 45 anos (18%) e na faixa etária entre 30 e 35 anos (16%). Desse universo 53% pertencem

ao sexo feminino. Em sua maioria (24%), os professores têm entre 5 e 10 anos de experiência no ensino superior, sendo que 22% estão há mais de 20 anos nesse nível de ensino. A quase totalidade (91%) revelou ter experiência no Ensino Fundamental e Médio, sendo que 21% confirmaram que essa experiência perfaz mais de 15 anos. Quanto à graduação, 58% dos sujeitos da pesquisa informaram ser licenciados, sendo que 15% têm licenciatura e bacharelado. No que tange à pós-graduação, 15% têm diploma de especialização, 42% de mestrado e 43% de doutorado.

Os dados foram coletados mediante dois instrumentos: a Associação Livre de Palavras – ALP e um questionário com questões fechadas, cujos enunciados se relacionavam às dimensões: ensino, aprendizagem, avaliação e papel do professor. As alternativas de resposta foram apresentadas na forma de escala tipo *Likert*. A ALP foi adotada com a finalidade de destacar a estrutura interna da representação de prática educativa, ou seja, o universo semântico relacionado a essa representação e seu possível núcleo central. Em nosso estudo, a aplicação desta técnica consistiu em solicitar ao respondente que evocasse, isto é, trouxesse à lembrança, de forma ilimitada, e registrasse por escrito, todas as palavras e expressões relacionadas ao termo indutor “prática educativa”.

O tratamento dos dados produzidos pelos sujeitos mediante as evocações livres, assumiu como critério o cruzamento entre a frequência e a ordem de aparição dos termos produzidos. Os dados dos questionários foram submetidos a um tratamento estatístico, efetuado por meio do programa SPSS.

## **As representações de prática educativa em relação às dimensões ensino, aprendizagem, avaliação e papel do professor**

### **A dimensão ensino**

Considerando a finalidade da formação desenvolvida, em outros termos, a relação da formação com a prática profissional, notamos que 94% dos sujeitos acreditam que a formação do futuro professor deve desenvolver a competência humana visando enfrentar os desafios profissionais; 79% buscam estabelecer uma relação direta entre os conteúdos da disciplina e a forma como ele pode ser transposto na Escola Básica pelo estudante, futuro professor e 73% deles possibilitam aos estudantes trabalharem para resolver problemas suscetíveis de serem encontrados no contexto profissional. O trabalho pedagógico parece ser centrado na aprendizagem, na medida

em que: 81% consideram que ensinar é possibilitar aos estudantes a construção de saberes proporcionando situações em que perguntas e respostas podem ser construídas coletivamente; 84% fazem alterações no planejamento, ao longo do curso, em função das necessidades dos estudantes; 62% dos sujeitos, nas suas aulas expositivas, partem da construção, com os estudantes, de uma problemática que os motiva para a solução de problemas; 94% dos sujeitos consideram que a capacidade de dar exemplos e de relacionar o local e o geral são fundamentais no processo ensino-aprendizagem; 86% fazem articulação dos conteúdos trabalhados com os conteúdos de outros campos do saber; 87% possibilitam aos estudantes, no processo de ensino, atividades diversificadas. O conhecimento parece ser compreendido como um processo em permanente evolução, e não como dogma, verdade absoluta e inquestionável, pois, 93% estimulam os estudantes a questionarem o conhecimento e os autores estudados e acreditam que a formação do futuro professor, nos cursos de licenciatura, deve envolver a experiência de pesquisa. Em síntese, a representação dos sujeitos sobre a dimensão ensino parece ser fortemente centrada na preocupação com a aprendizagem dos estudantes. Todavia, a relação entre o ensino da disciplina e o contexto da prática profissional parece não ser o foco do trabalho educativo dos sujeitos da pesquisa.

### **A dimensão aprendizagem**

Os dados colocam em evidência que a perspectiva da autonomia do estudante parece ser predominante entre os sujeitos, considerando-se que: 92,5% pensam que aprender a aprender é proporcionar aos estudantes meios para torná-los sujeitos autônomos do processo da aprendizagem; 87% acreditam ser imprescindível para o professor identificar as estratégias de aprendizagem dos estudantes, visando a construção dos conhecimentos; 94% pensam que o confronto de idéias, desde que num clima de civilidade, é fundamental para a aprendizagem. A motivação parece ser um elemento importante da representação de aprendizagem dos sujeitos dessa pesquisa. Nesse sentido, 93% afirmam estimular a motivação dos estudantes para tentar solucionar os problemas propostos na disciplina; 95% concebem que o estudante aprende mais facilmente quando participa de atividades que possibilitem seu efetivo envolvimento; 86% acreditam que os estudantes aprendem mais facilmente quando o conteúdo condiz com suas interrogações, fazendo sentido real para eles; 81,5% dos sujeitos partem dos conhecimentos prévios dos estudantes quando trabalham um novo conteúdo. O clima de confiança e proximidade na sala de aula parece ser outro elemento

significativo da representação de aprendizagem dos sujeitos, pois, 81% afirmam estabelecer uma relação de proximidade com os estudantes por entender que essa facilita a explicitação de suas dificuldades em relação à aprendizagem. Enfim, a representação dos sujeitos acerca da dimensão aprendizagem revela-se fortemente emergente, voltada para a construção do conhecimento, para o engajamento ativo, autônomo e crítico do estudante no seu processo de aprender a aprender.

### **A dimensão avaliação**

A análise dos dados sugere que a finalidade da avaliação parece ser de garantir a aprendizagem. Nesse sentido, 84% afirmam que ao avaliar, analisam o grau de conquista da aprendizagem do estudante comparando com o seu estágio inicial; 82% pensam que o professor deve fazer comentários escritos sobre o trabalho que os estudantes entregam para a avaliação; 79% dos sujeitos adotam, ao longo do curso, formas diferenciadas de avaliação para identificar o que os estudantes não aprenderam; 79% buscam assegurar condições de avaliação que diminuam o estresse e a ansiedade dos estudantes; 71% oportunizam aos estudantes reformularem o trabalho escrito, quando esse não contempla os critérios estabelecidos para garantir a aprendizagem. Quanto à participação dos estudantes no processo de avaliação, 71% dos sujeitos afirmam oportunizar aos estudantes a avaliação do desempenho do professor e 58% acreditam que deve ser dada aos estudantes a possibilidade de se avaliarem mutuamente. Finalmente, pode-se perceber nas representações da dimensão *avaliação* certo afastamento do modelo de prática educativa emergente, principalmente no que tange à participação dos estudantes no processo de avaliação, por exemplo, na reformulação dos trabalhos, na avaliação pelos pares e na avaliação do desempenho do professor.

### **A dimensão papel do professor**

Analisando-se as representações dos sujeitos acerca da dimensão *papel do professor* parece que a consciência de ser referência para o professor em formação não é um elemento central, pois apenas 60% deles colocam em discussão seu próprio desempenho, visando uma boa formação profissional dos estudantes que vão lecionar na Escola Básica. Essas representações parecem não ser centradas na transmissão, de forma dogmática, dos conteúdos. Nesse sentido, 95% dos sujeitos acreditam que o professor deve criar situações didáticas que despertem, no estudante, uma visão crítica

frente à realidade; 95% procuram criar um clima de liberdade para permitir que os estudantes se sintam à vontade para expressar sua criatividade. O empenho no sentido do engajamento dos estudantes no seu processo de aprendizagem parece ser outro elemento importante das representações da dimensão *papel do professor*, pois, 93% consideram as circunstâncias e dificuldades pessoais dos estudantes sem, todavia abrir mão da qualidade do curso. Entretanto, verifica-se uma queda no percentual (76%) dos que acreditam ser o desinteresse dos estudantes um desafio seu na medida em que buscam formas variadas de envolver cada um deles, como também daqueles que acreditam ser imprescindível ao professor o domínio do saber pedagógico. Possibilitar a participação dos estudantes na definição das regras de convivência na sala de aula parece ser outro elemento significativo da representação dessa dimensão. Assim, 87,5% informam estabelecer acordos com os estudantes visando atingir os objetivos da disciplina e permitir que os estudantes se sintam sujeitos. A contribuição para o desenvolvimento pessoal dos estudantes parece ser uma tarefa significativa para os sujeitos, pois 97% acreditam que o professor, na universidade, deve contribuir para a formação nos estudantes de atitudes de cooperação, solidariedade e respeito mútuo. Em conclusão, as representações acerca do *papel do professor* parecem ser fortemente emergentes, revelando o foco no estudante e na aprendizagem, a crença na capacidade do estudante, a legitimação de seus sentimentos. Todavia, uma parte significativa dos sujeitos se afasta desta perspectiva, quando não considera o desinteresse do estudante um desafio do professor e quando não coloca a sua prática pedagógica como objeto de reflexão e crítica para construção do perfil de professor de cada estudante.

### **A estrutura interna das representações de prática educativa**

A partir da análise das evocações dos sujeitos, extraímos 34 palavras do total de 339 que obtiveram uma frequência igual ou superior a 6. Em seguida, calculamos a mediana das frequências, cujo resultado foi 11,5. As 34 palavras evocadas foram, ainda, submetidas a análise da ordem de evocação, chegando-se à mediana (4,8) a partir da média da ordem de evocação de cada uma das palavras. Com estes dados foi possível construir o “quadro de quatro casas” (quadro 1), o qual nos ajuda a perceber os elementos que podem compor o núcleo central, os elementos intermediários e os elementos periféricos da representação em estudo.

#### **Quadro 1 – Os traços salientes das palavras evocadas em relação à prática educativa**

		Ordem média de evocação			
		≤ 4,8		≥ 4,8	
		Palavras	<i>f</i>	Palavras	<i>f</i>
Frequência	Superior a 11,5	Aprendizagem	22	Construção	22
		Interação	19	Conhecimento	20
		Ação	15	Avaliação	16
		Ensino	13	Transformação	12
	Inferior a 11,5	Planejamento	11	Formação	13
		Compromisso	10	Pesquisa	10
		Trabalho	10	Compreensão	9
		Reflexão	9	Respeito	9
		Aluno	8	Metodologia	8
		Relação prof-aluno	8	Amor	7
		Responsabilidade	8	Cidadania	7
		Ens-aprendizagem	8	Educação	7
		Experiência	8	Criatividade	6
		Dedicação	7	Diversidade	6
		Diálogo	7	Ética	6
		Didática	7		
		Processo	7		
		Sala de aula	6		
		Crítica	6		

Esse quadro evidencia que *aprendizagem*, *interação*, *ensino* e *ação* são supostamente centrais para a representação de prática educativa e poderiam ser o núcleo central da representação do conjunto dos participantes. Observamos que o significado de prática educativa para os professores universitários que trabalham nos cursos de licenciatura é fortemente ancorado na *aprendizagem* e, portanto, no aluno. Como vimos anteriormente, essa é uma das características da tendência emergente de prática educativa. Com efeito, garante Moraes (1997, p. 139), a ênfase do paradigma emergente está “na aprendizagem e não no ensino, na construção do conhecimento e não na instrução”. No entanto, podemos antever também que a ação de *ensinar* ainda está desconectada da aprendizagem. *Ensino-aprendizagem*, enquanto elemento intrínseco do mesmo processo, vai aparecer com uma baixa frequência, justamente como um elemento de contraste.

Pareceu-nos significativo o fato de o termo *interação* estar colocado no quadrante dedicado ao núcleo central. *Interação* pode representar que os estudantes estão aprendendo cooperativamente uns com os outros e com o professor, trocando experiências, partilhando os seus saberes. Nesse sentido, *interação* pode significar que a prática educativa está centrada nas relações inter-pessoais, fundada na ética da discussão, do diálogo, em que as normas são construídas pelos parceiros, como pressupõe o modelo emergente. Essa hipótese poderia ser acentuada ao contemplarmos o aparecimento, embora de forma bem periférica (vide quadro acima), nas representações sociais de prática educativa dos sujeitos, de outros aspectos que têm ligação com o termo *interação*, ou seja, com a competência afetiva na relação educativa (RIBEIRO, 2005) a exemplo da *compreensão*, do *amor*, do *respeito* e do *diálogo*. *Interação* pode também significar a relação solidária entre o sujeito e o objeto do conhecimento que formam um único todo (MORAES, 1997).

O termo *ação*, que parece também fazer parte do núcleo central dessa representação de prática educativa, sugere mais de uma leitura. Uma primeira leitura seria a conotação ativista, voltada para um fazer com duração e contornos determinados pelo professor, no lugar de um agir pautado na reflexão sobre a ação e no seu impacto sobre o contexto. Outra leitura possível para o termo *Ação* poderia indicar uma grande participação do estudante, considerando que a aprendizagem é resultante do processo individual de construção do conhecimento pelo sujeito ativo, aproximando essa representação do modelo de prática educativa emergente. Nessa concepção a ênfase na ação, alicerçada no saber fazer (esfera psicomotora ou das aptidões), incorpora outras esferas: o saber ser (atitudes, valores, sentimentos e emoções) e o cognitivo.

A quarta palavra que aparece no quadrante do núcleo central da representação de prática educativa é *ensino*. Isolada, como apareceu nas evocações dos professores, denota a ideologia hierárquica do modelo conservador, que, como vimos anteriormente, coloca o professor em posição de comando, o qual transmite conhecimentos fechados, acabados, considerados verdades absolutas, enquanto os alunos, concebidos como “*tábula rasa*”, receptores passivos, têm que obedecer a suas instruções. Nesse sentido, o ensino, fruto de um processo centralizador e controlador, parece ser determinante ou prioritário em relação à aprendizagem, o que parece se confirmar quando se considera que a expressão *ensino-aprendizagem*, que revela uma visão dialética destes fenômenos, teve uma frequência de evocação 8, inferior a *ensino* que teve a frequência 13.

Pode-se perceber no quadro acima, que os elementos periféricos mais importantes são: *construção*, *conhecimento*, *avaliação* e *transformação*. O termo *construção* teve um grau de aparecimento significativo ( $f$  22), maior que três dos elementos situados no quadrante superior esquerdo que compõem o núcleo central. A sua localização como periférico se deveu à ordem média de evocação superior a 4,8. De semelhante forma, *avaliação* e *conhecimento* são aspectos posicionados como elementos periféricos devido à ordem de evocação. Isso parece sugerir que esses elementos foram evocados pelos sujeitos seguindo uma hierarquia de importância conforme armazenados em sua memória. O termo *construção* remete à concepção emergente de prática educativa e sugere um processo ativo, crítico e reflexivo do aluno que envolve a organização, estruturação, explicação e sistematização do conhecimento construído.

*Conhecimento* é o elemento periférico mais importante que aparece em segundo lugar. A representação social de prática educativa dos professores parece privilegiar o conhecimento enquanto compreensão do objeto em suas relações considerando os contextos social e histórico. Para Piaget, segundo Ramozzi-Chiarottino (1988), o conhecimento se dá a partir da vivência, isto é da ação do sujeito sobre o objeto mediante a estruturação do vivido. Nesse sentido, ao privilegiar o conhecimento, os professores podem estar se referindo a ação do sujeito (*construção*) sobre o objeto mediante uma ação transformadora. Mas, privilegiar tal elemento também poderia significar valorizar o conhecimento acumulado historicamente na memória social e na memória do professor para ser transmitido para o estudante que nada conhece.

Quanto à *avaliação*, o terceiro desses elementos periféricos da representação em apreço, cuja frequência de evocação ( $f$  16) foi superior aos elementos do núcleo central *ação* (15) e *ensino* ( $f$  13), se situa como elemento periférico da representação de prática educativa dos professores participantes do estudo em função da ordem média de evocação ter sido superior a 4,8. A *avaliação* pode ter uma conotação emergente ou conservadora. Se relacionarmos o termo periférico *avaliação* com o principal elemento do núcleo central *-aprendizagem-* e com outros elementos periféricos situados no mesmo quadrante superior direito como: *construção* ( $f$  22), *conhecimento* ( $f$ 20) *transformação* ( $f$ 12), temos a informação que os professores praticam uma avaliação condizente com a prática emergente. Nessa perspectiva, a ação da avaliação pode contribuir para que o estudante, gerindo de forma autônoma e criativa as informações, realize uma aprendizagem significativa e prazerosa, contribuindo para um ensino

superior de qualidade. Se, ao contrário, circunscrita a outros termos que apareceram nas evocações dos professores: *exame*, *prova escrita* e *argüição*, a avaliação da aprendizagem pode reafirmar a memorização e reprodução objetiva de conteúdos programáticos e praticada como instrumento classificatório. Nesse caso, a prática avaliativa tende a ser conservadora, quer dizer os professores universitários podem potencializar o interesse dos estudantes pela nota mais que pela aprendizagem. No entanto, estamos convencidos que esse é um terreno escorregadio tornando-se difícil, a partir dessas palavras isoladas, concluirmos qual é de fato a tendência predominante entre os sujeitos: uma avaliação dialógica, processual, voltada para evidenciar os pontos fortes e ou vulneráveis da aprendizagem e do ensino visando promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem ou uma avaliação assentada na visão certo/errado, praticada para classificar e excluir os estudantes.

Finalmente, o termo *transformação*, evocado por 12 sujeitos, merece o nosso exame. Esse substantivo, proveniente da física e da matemática, significa o ato de dar nova forma a algo, transfigurando-o e tornando-o diferente do que era. No caso da prática educativa, a transformação consiste em proporcionar novas soluções para os problemas pontuais que afligem a prática educativa e que impedem que o conhecimento seja construído pelos estudantes. *Transformação* pode revelar a assimilação de novos conhecimentos, novas formas de conceber e de praticar em sala de aula informações provenientes de resultados de investigações realizadas por estudiosos do campo, neste momento em que os paradigmas da educação estão em processo de mudança; pode revelar também o resultado da reflexão e da ação em profundidade do professor universitário sobre sua própria prática no sentido de romper a rotina e a continuidade da prática e transformá-la em algo completamente desafiador e diferente; *transformação*, pode, enfim, revelar o produto da ação cooperativa de estudantes e professores sobre o objeto do conhecimento.

Entre os elementos periféricos mais distantes do núcleo central, vale destacar a presença de alguns termos mais associados ao modelo emergente de prática educativa como *respeito*, *compreensão*, *cidadania*, *formação*, *amor*, *criatividade*, *diversidade* e *ética*.

### **Considerações finais**

Com a pesquisa que apresentamos neste artigo foi possível conhecer o conteúdo das representações de prática educativa dos sujeitos, professores que atuam

nos cursos de licenciatura de uma universidade pública baiana, e destacar a organização interna de seus elementos. Com efeito, a análise dos questionários evidenciou que a dimensão aprendizagem mostra-se a mais fortemente emergente (90%) e que a dimensão avaliação é aquela na qual os professores se afastam mais do modelo de prática educativa emergente (75%). Há indícios de que em todas as dimensões, há um grupo de professores que está aberto para modificar sua prática, sendo mais significativa em avaliação (16%). Esses dados apontam o desafio da universidade em investir em programas voltados para reflexão e desenvolvimento da pedagogia universitária.

Com base na análise das evocações produzidas pelos sujeitos da pesquisa, foi possível destacar o núcleo central das representações de prática educativa: *aprendizagem, interação, ação e ensino*. Concluímos que as representações sociais dos sujeitos estão fortemente ancoradas em elementos característicos da tendência emergente de prática educativa tais como *aprendizagem, interação, ação construção, conhecimento e transformação*. Os professores universitários, inseridos numa sociedade marcada por profundas mudanças de paradigmas parecem responder positivamente ao desafio de transformar também a sua prática educativa adequando-a a um modelo mais aberto, dinâmico e flexível. Contraditoriamente, as evocações revelam também que essas mudanças estão em processo e que, portanto, convivem na prática educativa, fortes resquícios de atitudes congruentes com o paradigma conservador.

O cruzamento dos dados da ALP e do questionário confirma a centralidade da dimensão aprendizagem nas representações dos sujeitos da pesquisa.

Finalmente, evidenciamos a importância de uma pesquisa para conhecer as representações dos estudantes de licenciatura dessa universidade sobre seu processo de formação profissional, a fim de efetuarmos o cruzamento com os resultados deste estudo e contribuirmos com o processo de formação continuada dos docentes universitários.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J.-C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. (dir.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de Franc, 1989, p.187-203.

\_\_\_\_\_. 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.

- ABUD, Maria José Milharezi. **Professores de Ensino Superior: Características de Qualidade**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- ASSIS, Maria Alice de Lima G. Fraga de. **Formação pedagógica numa instituição de ensino superior**. Impasses e desafios. Governador Valadares. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, 2001.
- BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champgnat, 1999.
- CHAMLIAN, Helena Coharik. **Docência na universidade: professores inovadores na USP. Cadernos de pesquisa**, 118. São Paulo, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. (8ed.). São Paulo : Editora Paz e Terra, 1998.
- GARNIER, C. et ROUQUETTE, M.-L. **Représentations sociales et éducation**. Montréal : Éditions Nouvelles, 2000.
- GILLY, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In, D. Jodelet (dir.). **Les Représentations Sociales** (p.363-385). Collection Sociologie D'Aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France, 1989.
- GUIMELLI, C. Les représentations sociales. In : GUIMELLI, C. (dir.), **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994, p. 11-24.
- GRÍGOLI, Josefa aparecida Gonçalves. **A sala de aula na universidade na visão dos seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.
- JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (dir.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989, p. 31-61.
- LIBÂNEO, Jose 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.
- MASETTO, Marcos T. O professor universitário e sua formação pedagógica. In: BICUDO, Maria Aparecida; Silva Júnior Celestino (org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada**. São Paulo: Unesp, 1998.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- NÉLISSE, Claude. L'intervention: catégorie floue et coonstruction de l'objet. In : NÉLISSE, Claude (1997) (dir.) **L'intervention: les savoirs en action**. Sherbrooke, Éditions GGC, 1997. p. 17-24.
-

PAIVA, Luiz Fernando Ribeiro. O emprego da avaliação emancipatória na universidade. In: FELTRON, Regina C. de S. **Avaliação na educação superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

PEREIRA, Júlio Emílio D. **Formação de professores. Pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, Selma e ANASTASIOU, Léa. **Docência no ensino superior**. Volume I. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2002.

PONCIANO 2001 Ponciano, V. L. (2001). **Representação social de professores sobre a profissão docente**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PRESSEAU, A. Formation continue, changement de représentations et de pratiques pédagogiques chez des enseignants oeuvrant en milieu autochtone. **Formation et profession**, 9(1), 4-7, 2002.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo : EPU, 1988.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Une analyse des représentations sociales de l'affectivité chez des enseignants qui participent au programme de formation en enseignement primaire dans une université publique de l'État de Bahia**. 2004, 200p. Tese (Doutorado), Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada, 2004.

ROSA, Ana Maria de Oliveira. Ensino holístico da contabilidade: ofício de mestre. **Revista de Contabilidade**, CRC Bahia, (1), 1, jan./abr., 2003, 19-23.

SOARES, Sandra Regina. **Étude des représentations de la citoyenneté chez des professeurs formateurs de futurs enseignants dans une université publique de l'État de Bahia au Brésil**. Tese de doutorado. Université de Sherbrooke. Sherbrooke, Québec- Canada, 2004.

TANCREDI, Regina M. Simões Puccinelli. **A formação do professor nos cursos de licenciatura da área de Ciências na UFSCAR: Uma análise da questão sob a ótica dos licenciandos**. Tese de doutorado. Universidade de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 1995.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa. Como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

---