

# SENTIDOS E COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

*TEACHERS' SENSES AND SKILLS TO  
PRACTICE HIGHER EDUCATION: A STUDY OF  
SOCIAL REPRESENTATIONS*

Mônica Patrícia da Silva Sales<sup>1</sup>, Laêda Bezerra Machado<sup>2</sup>

---

## RESUMO

Este artigo analisa as representações sociais de docência no ensino superior compartilhadas por estudantes de graduação. Parte do pressuposto que o cenário de transformações e expansão da educação superior interfere na construção de representações sociais e implica o processo de profissionalização docente. O referencial teórico-metodológico adotado na investigação foi a Teoria das Representações Sociais, de Moscovici. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como campo empírico uma instituição de ensino superior privada. Os sujeitos, 21 estudantes de licenciaturas diversas, responderam a uma entrevista semiestruturada, cujos dados foram tratados com o suporte da Análise de Conteúdo, de Bardin. A docência no ensino superior foi representada como profissão que requer conhecimentos e competências específicas, constituída como atividade que demanda compromisso, responsabilidade

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru - PE.

<sup>2</sup> Professora associada no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

e ética. Os achados da presente investigação sugerem a necessidade de investimentos na formação pedagógica dos professores e no desenvolvimento dos saberes pedagógicos e das competências necessárias à docência.

**Palavras-chave:** *Docência. Ensino superior. Representações sociais.*

---

## INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados de um estudo sobre docência no ensino superior. Trata-se do recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no curso de mestrado em Educação, que procurou compreender as representações sociais de docência construídas por estudantes de licenciaturas sobre o nível da graduação.

Denominamos docência no ensino superior o exercício profissional do professor inserido em instituições nesse nível de ensino. Entendendo que esse exercício envolve diferentes perspectivas que estão para além do ato de ensinar como função primeira, podendo ser compreendido como ensino, pesquisa e extensão. Na literatura da área, encontramos outros elementos que se agregam a esta definição, como a gestão e a orientação.

Para Zabalza (2004), a docência assume três funções: o ensino (ou docência), a pesquisa e a administração. Além de atualmente agregar novas funções como o *business* (busca de

financiamento, convênios com empresas e instituições, etc.) e as relações institucionais (estabelecimento de relações com outras universidades, empresas, etc.). Para o autor, a docência é a mais importante das funções, pois concentra a tarefa formativa da universidade. Entendemos a atividade como multifacetada, assumindo lugares diferentes, como o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, e dinâmicos, assim como as representações sociais são, situados em um contexto histórico, político e social.

Compreendida como multifacetada, a docência vem sendo estudada por meio de diferentes abordagens, que dão ênfase à formação inicial ou continuada dos professores, à prática pedagógica, à didática, ao processo de ensino e aprendizagem, às políticas públicas, às condições de trabalho, aos saberes necessários à docência, à ambiência docente, à profissionalização do professor, dentre outras que se encontram disponíveis na literatura da área. Essa multiplicidade de abordagens nos permite afirmar que esse é um campo fértil e em constante expansão.

Com este artigo, procuramos compreender as representações sociais de docência no ensino superior, construídas por estudantes das licenciaturas, por entendermos que essas construções revelam as definições e os sentidos atribuídos à atividade do professor, bem como os valores culturais, históricos e normativos que, ancorados às visões dos estudantes, orientam a ação dos indivíduos com relação ao objeto.

A metodologia adotada para o estudo do qual decorre este artigo situa-se na abordagem de natureza qualitativa

(CHIZOTTI, 2001). Utilizamos, como instrumento, a entrevista semiestruturada, que se constitui como instrumento indispensável para a análise de representações sociais pelo potencial interativo e discursivo que possui. A entrevista foi realizada com 21 estudantes das licenciaturas em Filosofia, História, Letras e Pedagogia. Os que participaram da pesquisa tinham entre 17 a 37 anos de idade, estavam matriculados em períodos iniciais, intermediários e finais do curso, sendo a maioria do gênero feminino, quatorze participantes. Dos 21, onze já trabalhavam como professores ou profissionais da educação, seis somente estudavam e quatro trabalhavam em áreas distintas da educação.

Elegemos como campo empírico de pesquisa uma instituição privada, localizada no agreste de Pernambuco, que possui uma trajetória histórica consolidada na região, atuando há mais de 50 anos na formação de professores, e que busca, na proposta pedagógica, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Apesar dos limites dessa articulação, esse fator a diferencia de outras instituições de ensino superior com características semelhantes. Nossa análise apoia-se na técnica de Análise de Conteúdo Temática, proposta por Bardin (2010), que consiste em descobrir o núcleo de sentidos e significados que compõem uma comunicação.

## **A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

A Teoria das Representações Sociais orienta-nos teórica e metodologicamente na compreensão do objeto em estudo, pois, segundo Moscovici (2009), as representações sociais têm o caráter revelado em momentos de crise e insurreição,

quando um grupo, ou as imagens dele, está passando por mudança. Com base na literatura, pressupomos que a profissão docente vive momentos de passagem entre velhos e novos paradigmas, e o profissional que atua no nível superior de ensino, ao transitar entre os paradigmas, o faz também com relação à própria identificação, feita prioritariamente com base na formação que apresenta, e não na atuação profissional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Conforme Moscovici (2009, p. 216), “representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo”. Dessa forma, compreendemos que as representações são construídas socialmente, na interação entre os grupos, em determinado tempo e espaço. Elas emergem do senso comum, da vida cotidiana dos indivíduos refletindo o modo de compreender o mundo e de relacionar-se com ele. São produzidas por meio de dois processos cognitivos dialeticamente relacionados, a objetivação e a ancoragem.

Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, é reproduzir um conceito em uma imagem, ou seja, a objetivação une as ideias de não familiaridade, tornando-se a verdadeira essência da realidade (MOSCOVICI, 2009). Trata-se de um processo de apropriação e significação de um conceito ou fenômeno mediante a materialização deste, transformando o abstrato em algo concreto e acessível ao senso comum.

Ancorar, por sua vez, significa classificar e dar nome a objetos. Os que não são classificados ou não possuem nomes são

estranhos, não existentes e, ao mesmo tempo, ameaçadores. Dessa forma, a ancoragem seria o processo definitivo que transforma algo estranho e perturbador, em nosso sistema particular de categorias, e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriado; nesse processo transformador, o novo torna-se familiar (MOSCOVICI, 2009).

As representações sociais possuem quatro funções essenciais: de saber; identitária; orientadora; e justificadora. A função de saber permite compreender e explicar a realidade, as representações sociais constituem condição necessária para o desenvolvimento da comunicação social entre os sujeitos. A identitária define a identidade e permite a proteção da especificidade do grupo, ou seja, reflete o sentido de pertencimento do indivíduo ao grupo. No que se refere às funções de orientação e justificação, essas guiam os comportamentos e as práticas dos sujeitos. Através das representações sociais, é possível explicar e justificar o porquê das condutas dos sujeitos em uma determinada situação, elas definem as razões e motivos da tomada de posição e dos comportamentos do indivíduo ou grupo (ABRIC, 2000).

A teoria prima pela valorização do senso comum, buscando dar sentido aos pensamentos, falas, ações e atitudes das pessoas. Parte da premissa de que a variedade de saberes aos quais os indivíduos têm acesso, tanto do universo consensual (saberes do senso comum) como do universo reificado (saberes científicos), contribui para a compreensão do pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade e expressam o saber prático da experiência vivida pelos sujeitos.

Nessa ótica, a abordagem constitui-se como promissora para atingir o nosso propósito, isto é, compreender como e por que certas atribuições de sentido, atitudes, ressignificações e expectativas para com os objetos e eventos são construídas, mantidas e partilhadas (ALVES-MAZZOTTI, 2001).

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Os dados das entrevistas revelaram uma representação social de docência no ensino superior centrada em elementos que refletem uma perspectiva profissional que reconhece a importância de o professor estar em constante aprendizagem, ter domínio consistente de conhecimentos, desempenhando uma prática docente competente, comprometida e respeitosa para com a aprendizagem dos discentes, assumindo com responsabilidade o testemunho profissional perante os estudantes em formação. Outras unidades temáticas circulam essa representação como: o reconhecimento do professor como produtor de conhecimentos; a valorização da formação pedagógica do docente como requerimento para o exercício da atividade; a desvalorização profissional. Além disso, a avaliação da aprendizagem e o trato com os conteúdos como competências definidoras da docência no ensino superior.

As perguntas orientadoras desse estudo foram as seguintes: Como você vê a profissão docente no ensino superior?; Que elementos você considera indispensáveis para o exercício docente no ensino superior? Por quê?; Você toma como referência a prática dos seus professores para a sua própria prática? Como? Tratados os dados, procuramos agrupá-los conforme o que significavam, construindo as seguintes

categorias temáticas: a) sentidos atribuídos à docência no ensino superior; b) competências docentes para o exercício no ensino superior.

## **SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Das entrevistas, depreendemos representações sociais que agregam elementos como amorosidade, desvalorização, importância, produção de conhecimentos, responsabilidade.

Os participantes destacaram a preocupação do professor com a aprendizagem dos estudantes, a atenção, o respeito, a dedicação com o trabalho e com o outro, expressando o que podemos denominar de amorosidade, nos termos colocados por Paulo Freire (1996) – uma amorosidade e uma afetividade que não se acham excluídas da cognoscibilidade. Vejamos:

Eu enxergo a profissão docente no ensino superior assim como a gente vem discutindo a questão da amorosidade e da crença na humanidade, porque se eu acredito no outro, se eu acredito no ser humano eu vou me dedicar a ele e eu vejo isso muito, pelo menos aqui na faculdade, eu vejo isso muito nos professores, pelo menos com os quais e as quais eu me identifico. Eles são muito humanos, eles se dedicam ao outro, eles se abrem ao outro. Eu acho isso muito importante, eu acho legal quando você acredita no outro e deposita no outro uma esperança de um futuro melhor. Eu enxergo a docência desse modo, na crença no outro, na abertura para o outro (16FP3º - informação verbal)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Os sujeitos participantes da pesquisa foram identificados da seguinte forma: número do protocolo, gênero, curso e período do curso.



Como podemos observar no trecho da entrevista acima, há elementos que apontam para a docência como possibilidade de diálogo com o outro, de troca de conhecimentos, crença e esperança no ser humano. Ela vai além da função de transmitir conhecimentos, para dedicar-se à aprendizagem do outro, à própria formação profissional e pessoal. A amorosidade é uma dimensão humanizadora e dialógica (FREIRE, 1996). Nesse contexto, amorosidade e educação configuram-se como processos educativos humanizadores, que não se limitam à visão fragmentada ou limitada de carinho ou delicadeza, mas significam comprometimento com o outro na condução de um processo educativo amoroso, também com rigorosidade científica, engajamento político e seriedade profissional.

O tema da desvalorização surge como elemento novo, mas frequente em pesquisas que abordam a docência no nível fundamental de ensino<sup>2</sup>.

Capacitada, porém desvalorizada. Eu vejo atualmente que o ensino superior conta com gente muita (*sic*) capacitada, são pessoas bem preparadas. A gente tá vendo no dia a dia, só que não há valorização. Não só no salário, não só pela questão financeira, eu falo pelas próprias instituições de ensino, pelo próprio Estado e pelos próprios alunos (25FL1<sup>o</sup> - informação verbal).

A estudante reconhece que os professores do ensino superior são capacitados, mas não são valorizados pela capacitação

---

Exemplo: 16FP3<sup>o</sup>, protocolo 16, gênero feminino, curso de Pedagogia, 3<sup>o</sup> período. As entrevistas foram gravadas em áudio no período de setembro a novembro de 2011.

<sup>2</sup> Ver as pesquisas de SANTOS, M. C. G. (2004) e SANTOS, P. I. (2010).

que possuem. Trata-se de um desafio a ser enfrentado pela categoria. Em pesquisas que estudam a profissão docente na educação básica, esse elemento, na maioria das vezes, faz-se presente. A desvalorização aparece associada não somente à questão financeira, mas também ao desprestígio social, às condições de trabalho e ao desrespeito com os professores. Conforme apontam Melo e Cordeiro (2008), uma peculiaridade é observada quando se trata da docência no ensino superior, pois ela possui certo *status* quando comparada à docência na educação básica.

A docência foi considerada de grande importância pelo grupo de estudantes, que enfatizou a função social da profissão, destacando seu caráter formativo, orientador e produtor de conhecimentos, como vemos na fala a seguir:

[...] a profissão docente no ensino superior eu considero que seja muito importante, ainda que todo professor seja importante porque forma cidadãos, mas no ensino superior ele está formando cidadãos para formarem outros cidadãos (14MP5<sup>o</sup>).

Os estudantes se reportam à docência do ponto de vista da contribuição social e formativa. Ao observarmos atentamente as falas, notamos que não se trata de qualquer formação, mas aquela pautada em expectativas que valorizam a partilha de experiências profissionais, orientações e ensinamentos. Essa importância dada à função docente carrega consigo a responsabilidade do desenvolvimento profissional desses estudantes.

A docência no ensino superior é considerada pelo grupo pesquisado como de grande importância e responsabilidade,

pois trabalha com a formação profissional dos estudantes que buscam, no espaço formativo, a aquisição de saberes que os auxiliem na atuação futura. Para Freire (1996), independentemente da faixa etária em que atue o educador ou a educadora, esse profissional precisa reconhecer que o trabalho que exerce é, por natureza, uma prática profissional que requer alto nível de responsabilidade ética e de capacitação científica.

Os estudantes reconhecem os professores do ensino superior como produtores de conhecimentos. Esse elemento revelado nas entrevistas, ainda que de maneira tímida, nos indica o incentivo à pesquisa, que, mesmo incipiente, já surge na fala dos estudantes.

Eu sempre concebo o ensino superior, o ensino acadêmico, o ensino na universidade, na faculdade, como um ensino de fato acadêmico, ou seja, com produção de conhecimento e fomento dessa produção. Pra mim, acima de tudo, o professor do ensino superior, ele deve auxiliar o aluno para que ele se empolgue com a pesquisa acadêmica e com a produção científica. Pelo menos a minha concepção de ensino superior, ela promove uma indissociação entre a produção científica e o exercício do ser estudante universitário e ser pesquisador (27ML5<sup>o</sup> - informação verbal).

O depoimento do estudante articula o ensino superior à produção de conhecimento, atividade realizada e fomentada pelos professores junto aos alunos. A pesquisa compõe um dos tripés nos quais se assenta a prática docente nesse nível de formação, ela alimenta o ensino e contribui para a transformação da realidade.

Atualmente, os professores vivem um contexto marcado pela exigência de produção e disseminação de pesquisas, que atinge os setores público e privado da educação superior. Esse contexto constitui um conjunto de informações acerca do objeto, que poderá implicar o modo de representá-lo.

Em síntese, o sentido atribuído à docência no ensino superior é a amorosidade, ou seja, de o professor estar aberto ao diálogo com o outro, aliado à responsabilidade de partilhar saberes e experiências e produzir conhecimento. Apesar de ser considerada de relevância social, a profissão necessita ser mais valorizada. As competências requeridas para o exercício docente no ensino superior, segundo as perspectivas dos estudantes das licenciaturas, também apontam para uma multiplicidade de fatores que se relacionam.

## **COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA O EXERCÍCIO NO ENSINO SUPERIOR**

Em virtude da polissemia inerente à noção de competência, optamos pela definição de Rios (2006). Na visão da autora, competência é um conjunto de propriedades de caráter técnico, político e ético que o docente vai adquirindo ao longo da formação e da experiência, como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis. A palavra competência expressa não somente a capacidade de fazer algo, mas também a demanda por saberes. E envolve posicionamento político por parte do sujeito competente.

Dentre as competências consideradas necessárias ao exercício docente no ensino superior, identificamos cinco categorias

temáticas, a saber: a) compromisso com a e amor pela profissão; b) conhecimento e boa formação; c) saber interagir com os alunos; d) saber tratar os conteúdos; e) avaliar na perspectiva formativa. Sendo as três últimas indicadas como práticas de referência, ou seja, nas quais os estudantes procuram se espelhar, quando vão atuar profissionalmente.

Para os estudantes, o exercício docente requer compromisso e amor pela profissão. Gostar do que faz e, sobretudo, de gente, comprometendo-se eticamente com a valorização dos saberes e com o estabelecimento de uma relação dialógica.

Não pode faltar amor, porque, se acabar o amor pela sua prática, deixa de existir todo lado afetivo, deixa de existir a razão de ensinar. Como Paulo Freire diz: ensinar exige amor. Pra mim isso é a essência do ser humano - você amar o que faz. [...] É necessário ter amor pelo que faz em qualquer profissão, mas no caso do professor eu acho que é indispensável porque você trabalha com gente. Então se você não tem mais amor você vai pra sala com aquela cara – um sentimento de tristeza, às vezes de raiva mesmo. Então como é que você vai manter uma relação com o seu aluno se você já quer distância dele, se você não tem aquele amor por ele? (14MP5<sup>a</sup> - informação verbal).

O compromisso e o amor pela profissão não são requisitos exclusivos ao exercício docente, eles são necessários em toda e qualquer profissão. Identificar-se com a profissão, gostar do que faz é um passo imprescindível para realizar bem um trabalho, com dedicação, compromisso e respeito, sobretudo, para quem trabalha com pessoas. Outra competência elencada pelo grupo de estudantes refere-se ao domínio do conhecimento e à boa formação. Para eles, ser competente em

determinada área de conhecimento é requisito para a atuação docente, o que exige formação especializada.

Primeiramente acho que o preparo do professor, não é porque ele está ensinando numa faculdade que acabou. Ele tem sempre que renovar, que tá (*sic*) buscando esse conhecimento e trazer esse conhecimento pra dentro da sala de aula, sempre tá (*sic*) buscando especializações. A formação continuada eu acho que é indispensável para um professor, não só a nível acadêmico, mas em qualquer nível ou profissão e principalmente na docência (05MH5<sup>o</sup> - informação verbal).

Para Masetto (2003), essa competência significa o domínio de conhecimentos básicos em determinada área, bem como experiência profissional de campo, saberes esses adquiridos na formação e na atuação profissional. Conhecimento e formação andam juntos e são indispensáveis ao docente. Especialmente com a velocidade com que circulam as informações e com o avanço das tecnologias, o professor necessita estar em permanente formação e atualização de conhecimentos. Entendemos que os estudantes esperam dos docentes um alto nível de conhecimento e formação.

Conforme Cunha (2010, p. 25), “mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações”. Por sua vez, plurais e heterogêneos são os saberes que compõem o reservatório de conhecimentos dos professores, dentre eles: os saberes das ciências da educação, os disciplinares, curriculares e da experiência (TARDIF, 2002). Nesse contexto de discussão, um estudante de Letras destacou a importância

da formação pedagógica dos professores para o exercício docente satisfatório. Ele assim se expressa:

Base teórica. E lógico que conhecimento científico. Eu diria que seria basicamente isso: base teórica, conhecimento científico e didática, para que ele possa fazer isso aí direito. Eu tenho inclusive críticas. Eu estava conversando com um amigo meu, por exemplo, ele dizendo que tava (*sic*) fazendo Administração e citava alguns pontos com relação aos professores dele. A gente percebe que muitas vezes alguns professores por não terem uma formação pedagógica não conseguem atuar como docentes da maneira como deveria ser. Como falei anteriormente o professor deve estar fomentando a pesquisa acadêmica, então se o professor não tem uma formação pedagógica, não tem uma formação com uma didática que seja suficiente para isso ser fomentado no aluno, então ele será ao meu modo de ver um professor de insuficiência no ensino superior. Então seria isso daí, o saber científico, no caso o conhecimento científico, a fundamentação teórica naquilo que vai fazer, falar etc. E também a questão da didática adequada ao seu nível de ensino (27ML5<sup>o</sup> - informação verbal).

A despeito das dificuldades de se formar o licenciando, entendemos que o depoimento do estudante reforça o valor da didática e da formação pedagógica do professor, reconhecendo a importância desses fatores para a atuação docente. Conforme aponta a literatura da área, os incentivos à formação *lato sensu* e *stricto sensu* seguem na direção da profissionalização da área específica, e não diretamente da formação pedagógica (MELO; CORDEIRO; 2008). Compreendemos que os saberes pedagógicos são necessários para a atuação docente em todos os níveis de ensino, pois auxiliam o professor a refletir sobre a

própria prática, entendendo melhor os processos de ensino e de aprendizagem.

Constitui eixo dos saberes pedagógicos, o saber interagir com os alunos, em vista da superação de uma prática formativa pautada na transmissão de conhecimentos e no professor como o centro do processo. Saber interagir tornou-se um instrumento importante para a promoção e a manutenção de uma relação afetiva e formativa, na qual ambos possam ensinar e aprender.

[...] muitos professores que nos ensinaram até agora no 3º período, eles trazem assim uma dinâmica de grupo muito grande, assim, é o acesso, o carinho. Além de passar o conteúdo eles se preocupam mesmo com a gente, eu acho que isso é importante, não é só conteúdo (19FL3º - informação verbal).

A interação entre docentes e alunos foi detectada nas falas como relação, acesso, comunicação, sedução e também construção de conhecimentos, estando presente, ainda, a compreensão de interação. Sob o olhar dos estudantes, o professor não é o único detentor de conhecimentos, mas é alguém que, no contato com o outro, estabelece parceria e diálogo, estimula e incentiva a aprendizagem, despertando curiosidade, criatividade e dinâmica. Para eles, os docentes e as instituições formadoras estão imbuídos de grande responsabilidade na condução da formação de futuros educadores com condições profissionais para inferir na formação das novas gerações. Depreendemos das falas dos estudantes que saber interagir com os discentes é algo desejável e de grande relevância para mediação do processo de ensino e aprendizagem.



Castanho (2000), pesquisando vidas, percursos pessoais, profissionais e formativos de professores, identificou que os docentes que marcaram a trajetória deles eram competentes na matéria a ser ensinada e apresentavam postura que extrapolava o próprio domínio específico do conhecimento, em que a dimensão profissional e a dimensão humana estiveram irremediavelmente articuladas. Dessa forma, compreendemos que saber interagir com os estudantes contribui para uma aprendizagem satisfatória, bem como para a construção de vínculos afetivos.

Saber tratar os conteúdos é outra categoria recorrente nos depoimentos dos estudantes, no entanto, a gestão da matéria não constitui um ato isolado e restrito à transmissão de conhecimentos. Trata-se de algo bem mais abrangente e tem como intenção obter resultados positivos – a aprendizagem. Entendemos que a docência demanda planejamento, definição de objetivos, escolha de procedimentos de ensino apropriados, promoção da interação e participação ativa dos envolvidos, estimulando o esclarecimento de dúvidas e a resolução de problemas, linguagem clara e objetiva, acompanhamento e avaliação processual, dentre outras formas de auxiliar o aluno. Para os estudantes, a forma de lidar com os conteúdos e de ensiná-los contribui de modo decisivo para a aprendizagem, como podemos ver no depoimento abaixo:

Todos sabem o conteúdo, mas tem uns que ensinam de forma mais clara. Cada um tem o seu jeito, mas acho que alguns deles eu vou levar como experiência o jeito como eles ensinam (24FL1<sup>o</sup> - informação verbal).

Saber tratar os conteúdos significa ter clareza e simplicidade na abordagem, diz respeito à qualificação da aula, à dinamicidade e à contextualização do conhecimento, independentemente da presença de recursos. A subjetividade do professor também é destacada como possibilidade de tratar os temas de forma diferente. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2008, p. 207), “a aula não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos que juntos estudam, pesquisam, constroem e avaliam”.

Ao docente do ensino superior, compete, ainda, saber avaliar na perspectiva formativa. Para os estudantes pesquisados, ensino e avaliação devem necessariamente caminhar juntos, pois a avaliação está intrínseca ao próprio ensino. A fala abaixo ilustra essa afirmação.

Tem professores que não usam a avaliação aqui na faculdade para medir a aprendizagem do aluno. Eu vejo que a avaliação do professor para com o aluno é processual e na escola tradicional a gente vê que a avaliação é algo que mede o conhecimento do aluno em apenas um momento e não no dia a dia (O8FP39 - informação verbal).

O depoimento acima indica uma concepção de avaliação que não se restringe à verificação de aprendizagem, mas que assume também uma função formativa, que ocorre durante todo o processo de ensino e de construção da aprendizagem.

Conforme Luckesi (2010), a avaliação e a verificação são ações que se diferem pela intencionalidade. A avaliação é dinâmica, diagnóstica e acolhedora. Enquanto a verificação é estática e encerra-se com a obtenção do dado ou da informação que se busca. Vimos, através das falas dos estudantes, uma

concepção e uma prática avaliativa que ocorrem no processo e que valorizam a construção do conhecimento.

De acordo com a pesquisa de Castanho (2000) sobre a qualidade da educação no ensino superior, a maior dificuldade na realização de uma prática inovadora reside na forma como são avaliados, que permanece presa à perspectiva tradicional de verificação da aprendizagem. Para os estudantes investigados, a avaliação vivenciada por eles na instituição pesquisada volta-se para uma perspectiva inovadora e de construção de conhecimentos. Depreendemos que o contexto no qual estão inseridos pode estar contribuindo para a realização de práticas avaliativas dessa natureza, devido à formação pedagógica dos formadores e à própria natureza dos cursos.

Os resultados das entrevistas nos indicam que o cerne das representações sociais construídas pelos estudantes das licenciaturas supera o modelo tradicional de docência como mera transmissão de conteúdos. Nessas representações, o professor é um facilitador, aproximando-se mais de uma perspectiva construtivista do ensino e da aprendizagem, reconhecendo a docência como profissão. Ainda que o modelo tradicional esteja permeando, de forma tímida, essas representações sociais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados demonstraram uma representação social de docência cujo conteúdo é diversificado, composto por distintos elementos que caracterizam a docência, conferindo-lhe sentido, discriminando funções e competências

consideradas necessárias ao exercício da atividade, bem como normatizações para o ingresso e a permanência na profissão. Consideramos que essa representação contribui para a compreensão de que esse é um campo em construção, que expressa contradições, conflitos, ambiguidades e tensões, pois a análise dos estudantes sinaliza para uma compreensão ampla de docência, que rompe com processos conservadores de ensino e de aprendizagem predominantes na cultura universitária, e de forma multidimensional, superando o modelo tradicional, que concebia o professor como mero transmissor de conteúdos, para entendê-lo como facilitador da aprendizagem, aproximando-se de uma perspectiva mais crítica do ensino e da aprendizagem e reconhecendo a docência como profissão.

A estrutura interna dessas representações tem centralidade nos elementos aprendizagem, competência, compromisso, conhecimento, dedicação, ética, respeito e responsabilidade. Essa centralidade, por sua vez, corresponde a fatores mais estáveis, coerentes e consensuais da representação, que determinam a significação e a organização interna do modo como os pesquisados entendem a profissão, ancorados no sistema de valores partilhados pelos membros do grupo. Outros elementos são agregados a essa representação, como é o caso da desvalorização profissional, da pesquisa, do reconhecimento do professor como produtor de conhecimentos, da valorização da formação pedagógica e da avaliação formativa da aprendizagem. Contudo, esses elementos não modificam a representação, apenas vão compondo a estrutura dela, que é dinâmica e complexa, permitindo modulações sociais e pessoais.

Convém ressaltar que, mediante confronto de diferentes variáveis, como curso, gênero, estágio de formação e atuação profissional, não foram identificados elementos que revelassem dissensos entre os subgrupos, ou seja, essa representação de docência é comum ao grupo pesquisado.

Os achados da presente investigação sugerem a necessidade de investimentos na formação pedagógica dos professores e no desenvolvimento dos saberes pedagógicos e das competências necessárias à docência, por meio de iniciativas pessoais e institucionais de formação. Observamos que as ações formativas, no nível institucional, parecem pontuais e insuficientes. Há que se destacar, ainda, a necessidade de ampliação de iniciativas que favoreçam a docência ampliada, fundada na indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, um dos princípios do ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: *Estudos Interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith *et al.* *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 57-73.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA, 2010.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. A qualidade do Ensino Superior numa sociedade em processo de mudança

acelerada: docência e inovação através de história oral temática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu-MG: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES/CNPQ, 2010.

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.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASETTO, Marcos T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MELO, Márcia M. Oliveira; CORDEIRO, Telma Santa Clara (Org.). *Formação Pedagógica e docência do professor universitário: um debate em construção*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2008.

RIOS, Teresinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Maria do Carmo. *As representações sociais de gênero das professoras sobre o magistério: feminização – feminilização do campo socioprofissional*. 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SANTOS, Patrícia Irene dos. *Profissão docente: um estudo das representações sociais do ser professor*. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## ABSTRACT

This article analyzes the social representations of teaching in higher education shared by students at this level. We assume that the scenario of changes and expansion of higher education interferes in building social representations and involves in the process of professionalization. The theoretical and methodological framework adopted in the inquiry was Moscovici's Theory of Social Representations. The qualitative research had, as empirical field, a private higher education institution. The subjects, 21 teacher education students from different majors, answered to a semi-structured interview, and the data were treated with the support of the content analysis

technique, by Bardin (2010). Higher education teaching was represented as a profession that requires specific knowledge and skills, set up as an activity that demands commitment, responsibility and ethics. The findings of this research suggest the need for investments in teacher training and in the development of pedagogical knowledge and skills required for teaching.

**Keywords:** *Teaching. Higher Education. Social Representations.*

---

***Mônica Patrícia da Silva Sales***

*Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre em Educação, especialista em Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica e graduada em Pedagogia. Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru atuando nos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, História e Filosofia.*

*monicasalessprof@gmail.com*

***Laêda Bezerra Machado***

*Doutora em Educação, professora associada, vinculada ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil.*

*laeda01@gmail.com*