

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

WESLEY SEBASTIÃO DE ALMEIDA

**AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO COMO PRÁTICA
PEDAGÓGICA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO
ENSINO SUPERIOR DE PATOS DE MINAS**

Uberaba - MG
2016

WESLEY SEBASTIÃO DE ALMEIDA

**AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO COMO PRÁTICA
PEDAGÓGICA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO
ENSINO SUPERIOR DE PATOS DE MINAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Vania Maria de Oliveira Vieira.

Uberaba - MG
2016

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

A64e Almeida, Wesley Sebastião de.
As estratégias de ensino como prática pedagógica: as representações sociais dos alunos do ensino superior de Patos de Minas / Wesley Sebastião de Almeida. – Uberaba, 2016.
113 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira.

1. Ensino – Aprendizagem. 2. Ensino – Estratégia. 3. Representações sociais. I. Vieira, Vânia Maria de Oliveira. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.102

Wesley Sebastião de Almeida

**AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: AS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR DE
PATOS DE MINAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 22/12/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Vania Maria de Oliveira Vieira
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof.ª Dr.ª Graziela Giusti Pachane
UFTM – Universidade Federal do
Triângulo Mineiro



Prof.ª Dr.ª Fernanda Telles Márques
UNIUBE - Universidade de Uberaba

Aos meus pais por inúmeros sacrifícios, dedicação, conselhos, incentivos e o sorriso de que vale a pena acreditar no amanhã.

À minha esposa, Patrícia, por aceitar fazer parte dessa jornada, por seu amor incondicional, por sua cumplicidade, por seu carinho e pelas noites em claro para eu viajar e/ou estudar.

Às minhas filhas, Clara e Manuela, quando o cansaço abatia, era em vocês que eu buscava motivação, em cada sorriso e carinho. Para vocês, todas as carinhas felizes do mundo. (^_^) \ (^.^) / (♥_♥) \ o / ☺:

Ao meu irmão, Wendel, pelo incentivo e especialmente por um momento ímpar em nossas vidas, que foi a oportunidade de sermos colegas de classe, sentar lado a lado, discutir sobre a educação e dar boas risadas. A cada dia, aumenta minha admiração por você.

Ao meu irmão, Júnior, a minha cunhada, Laila e minhas sobrinhas, Paola e Bruna, pelo carinho e a alegria que emana de vocês.

À minha sogra, o meu sogro, cunhadas, cunhados e sobrinhas, pelo apoio e orações.

É com muita alegria e felicidade que compartilho essa conquista com vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar e conduzir os meus passos, pelos dons que fui agraciado, por sua proteção e misericórdia em minha vida.

À minha amada esposa, por ser companheira, confidente, meu porto seguro, dividindo os bons e maus momentos.

As princesas, Clara e Manuela, onde encontro o amor incondicional, coragem e estímulos para ser a cada dia, um profissional melhor.

Aos meus pais, irmãos, cunhadas, cunhados, sogro, sogra e sobrinhas, obrigado pela amizade, carinho, conselhos, orações, por alegrarem e participarem comigo desta vitória.

Aos amigos que mesmo a distância, sempre estavam em oração e contribuindo de alguma forma para que este projeto tornasse realidade. Muito obrigado.

Aos professores e alunos da Comunicação Social, que sempre estiveram juntos e com palavras de apoio. A direção e professores do Unipam, que foram fundamentais para esta conquista.

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira, uma grande profissional, que tem a capacidade de ouvir e depois fazer apontamentos que enriquecem o aprendizado e acalma as aflições. Agradeço por sua dedicação e contribuição para a busca de novos saberes. Obrigado por fazer parte deste divisor de águas em minha vida. Você faz parte das minhas representações sociais sobre docência.

Aos meus colegas de viagem e a turma de mestrando, como foi valoroso este aprendizado ao lado de vocês. Agradeço pela amizade.

Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado, foram enriquecedor os momentos que vivenciamos, a troca de experiências possibilitou uma vivência eficaz de todo o conteúdo.

Enfim, agradeço a todos, que de algum modo, contribuíram e me incentivaram para a realização desse projeto e a consolidação de um sonho. Eternamente agradecido!

“Comece fazendo o que é necessário, depois o que é possível, e de repente você estará fazendo o impossível.”

São Francisco de Assis

RESUMO

Este estudo, inserido na Linha de Pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem, parte do princípio de que as estratégias de ensino utilizadas pelos professores possuem ligação estreita com o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é preciso que o professor estimule a curiosidade e a criatividade em sala de aula, para que o objetivo principal da educação seja alcançado – a aprendizagem do aluno. Tomou como referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (2007), Jodelet (2001) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (1998). A proposta dessa pesquisa teve como foco as estratégias de ensino na perspectiva dos alunos do Ensino Superior de Patos de Minas. Apresenta, como objetivo geral, identificar as representações sociais que os alunos do Ensino Superior, de uma instituição de Patos de Minas, têm construído sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores em sala aula. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica e de campo. O *locus* da pesquisa foi uma IES de Patos de Minas e envolveu 257 discentes dessa instituição. Para a coleta dos dados, utilizou-se um questionário, contendo questões abertas e fechadas e a técnica de associação livre de palavras, que foram tratadas pelo *software* EVOC (baseado no método Vergés [1992]). Os resultados mostram que, embora 33,9% dos alunos acreditam que as aulas são condizentes com os tipos de conteúdo a serem estudados e outros 31,5% afirmam que as estratégias utilizadas pelos professores são diversificadas e auxiliam a aprendizagem, um dos elementos do núcleo central “estratégias monótonas”, evocado por 151 participantes, denota uma compreensão contraditória. O excesso de aulas expositivas com o auxílio de *Datashow* pode, nesse contexto, contribuir para a construção de representações sobre as estratégias de aulas, como sendo monótonas e desestimulantes ao processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Estratégias de Ensino. Representação Social.

ABSTRACT

This study, inserted into the line of research of professional development, Teaching Work and Teaching-learning Process, on the assumption that the teaching strategies used by teachers have close connection with the teaching-learning process. In this sense, the teacher must stimulate the curiosity and creativity in the classroom, so that the main objective of education is achieved – the student being able to learn. Used as a theoretical methodology of social representations theory, proposed by Moscovici (2007), Jodelet (2001) and the sub theory of the Central Core of Abric (1998). The aim of this research has focused on the teaching strategies from the perspective of higher education students of Patos de Minas. It presents, as a general objective, identify the social representations that higher education students, from an institution of Patos de Minas, have built according to the teaching strategies used by teachers in class room. For this, a bibliographical and field research was used. The locus of research was an IES of Patos de Minas and involved 257 students of that institution. For the collection of data, a questionnaire was used, containing open and closed questions and the technique of free association of words, which were handled by software EVOC (based on Vergés method [1992]). The results show that, while 33.9% of students believe that classes are consistent with the types of content to be studied, the other 31.5% claim that the strategies used by teachers are diversified and helped learning, one of the elements of the core "monotonous strategies", evoked by 151 participants, denotes a contradictory understanding. The excess of lectures with the aid of computers and can, in this context, contribute to the construction of representations about the strategies of school, monotonous and disincentive as the teaching-learning process.

Key-words: Teaching and Learning; Higher Education; Social Representation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EVOC	<i>Ensemble L'analyse des programmes des evocations Permettant de Vergés</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OME	Ordem Média de Evocações
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Representações Sociais
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIUBE	Universidade de Uberaba

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição dos discentes por curso.....	43
Figura 2: Funções das representações.	52
Figura 3: Caracterização dos elementos dos quadrantes do EVOC	56
Figura 4 – Quadrantes gerados pelo EVOC	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagens dos alunos em relação ao sexo.....	58
Gráfico 2 – Faixa etária dos alunos	58
Gráfico 3 – Escolaridade do pai	59
Gráfico 4 – Ocupação do pai	60
Gráfico 5 – Escolaridade da mãe	61
Gráfico 6 – Ocupação da mãe	62
Gráfico 7 – Renda mensal familiar.....	63
Gráfico 8 – Porcentagem de alunos que estudaram em escolas públicas e privadas.....	64
Gráfico 9 – Em relação à escolha do curso	65
Gráfico 10 – Meios utilizados para obtenção de informações.....	66
Gráfico 11 – Lê outros tipos de livros além dos que se referem a sua disciplina.....	67
Gráfico 12 – Quais os tipos de livros, além dos que se referem à sua disciplina, você lê	68
Gráfico 13 – Quais as estratégias de ensino mais utilizadas pelos seus professores.....	70
Gráfico 14 – Qual estratégia de ensino mais tem contribuído para sua aprendizagem	71
Gráfico 15 – Qual estratégia de ensino menos tem contribuído para sua aprendizagem	73
Gráfico 16 – Qual estratégia de ensino não foi assinalada, mas acredita que contribui para aprendizagem.	74
Gráfico 17 – Recursos didáticos mais utilizados pelo professor	75
Gráfico 18 – Percepção em relação às estratégias de aula escolhidas pelos professores	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das estratégias descritas, agrupadas por categorias de objetivos.....	35
Quadro 2 – Programas do “ <i>software</i> ” EVOC utilizados nesta pesquisa	46
Quadro 3 – Resumo do processamento de dados pelo EVOC	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO.....	22
1.1 O processo de ensino-aprendizagem e a relação com as estratégias de ensino.....	22
1.2 Estratégias de ensino e formação docente para o ensino superior.....	27
1.3 Os modelos de estratégias de ensino	32
<i>1.3.1 Nos registros de Abreu (1990, p.63-88)</i>	<i>32</i>
<i>1.3.2 Os registros de Libâneo (1994, p.161-172).....</i>	<i>36</i>
<i>1.3.3 No portal do UNIPAM, no campo plano de aula (http://www2.unipam.edu.br/home)</i>	<i>37</i>
1.4 A categorização das estratégias	39
2 MÉTODO DE PESQUISA	41
2.1 Procedimentos metodológicos.....	41
<i>2.1.1 Caracterização da pesquisa.....</i>	<i>41</i>
<i>2.1.2 Os participantes e o campo de investigação</i>	<i>42</i>
<i>2.1.3 O Instrumento de coleta de dados</i>	<i>43</i>
<i>2.1.4 Análise dos dados</i>	<i>44</i>
2.2 A teoria das Representações Sociais e a subteoria do Núcleo Central	46
<i>2.2.1 A sua origem, conceito, objetivos e funções.</i>	<i>47</i>
<i>2.2.2 Os processos de ancoragem e objetivação</i>	<i>53</i>
<i>2.2.3 Subteoria do Núcleo Central</i>	<i>54</i>
3 ANÁLISE DOS DADOS	57
3.1 Perfil dos participantes	57
3.2 Sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores	69
3.3 O núcleo central e periférico das representações sociais dos alunos	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
Apêndice A – Questionário	95
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido	99
Apêndice C – Autorização	101
Anexo A – Relatório do EVOC.....	102

INTRODUÇÃO

Com graduação em Publicidade e Propaganda, e especialização em *Marketing*, atuei em agências de comunicação, por quinze anos, nas áreas de planejamento de *marketing*, atendimento, mídia e criação publicitária, quando elaborei campanhas e peças publicitárias para clientes de setores públicos e privados. Em 2012, após participar de um processo seletivo para a contratação de professores, iniciei as minhas atividades como docente no Centro Universitário de Patos de Minas, atuando em diversas disciplinas dos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda.

Essa transição da área técnica para a docência suscitou em mim o questionamento sobre o papel do professor em sala de aula. Qual a relação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores com a aprendizagem dos alunos? A partir desse momento houve um desdobramento para outras indagações. Dentre essas práticas, quais as implicações das estratégias de ensino sobre o interesse e a participação do aluno no processo de aprendizagem? O que pensam os alunos do Ensino Superior sobre as estratégias de aula utilizadas pelos seus professores? Na opinião dos alunos, quais as estratégias que mais têm contribuído para a aprendizagem? Quais as que menos têm contribuído? Existem estratégias boas ou ruins?

Desses questionamentos, surgiram algumas inquietações e o desejo de compreender melhor as implicações das estratégias de ensino sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

Acredito que o fato de a minha formação ter sido em um curso de bacharel - Publicidade e Propaganda – e não ter tido a oportunidade de cursar uma licenciatura, com formação inicial pedagógica, contribuiu, ainda mais, para que essas inquietações se acentuassem.

Por outro lado, amenizando um pouco essas inquietações, percebo que a minha prática como docente, no Ensino Superior, tem se efetivado, não só por meio de cursos oferecidos pela IES em que trabalho, mas também por representações sociais que construí, ao longo dos anos, como aluno. Penso que as memórias que trago dos meus professores, a forma como eles ministravam as aulas, escolhiam as estratégias de ensino e se mostravam como sendo bons ou maus professores, influenciam hoje as relações que estabeleço com os alunos e com o processo de ensino-aprendizagem.

Ao tomar consciência de que existe uma lacuna na minha formação pedagógica inicial e que tal formação pode estar sendo construída apenas por meio de representações

sociais ancoradas em “meias verdades”, optei por ingressar no curso de Mestrado, no qual pudesse, de fato, estudar e pesquisar questões relacionadas à prática pedagógica no ensino superior.

Foi aí que surgiu a ideia de pesquisar sobre o que são estratégias de ensino como prática docente na visão dos alunos do Ensino Superior de Patos de Minas. Por ausência de conhecimento ou medo, em diversos momentos, limitei a aplicação das estratégias de ensino. Esse episódio também é vivenciado por outros docentes, conforme explana Gil (1997, p. 68), “as estratégias [...] são em grande número. Entretanto, muitos são os professores universitários que dominam uma única estratégia, [...] há muitos professores que, embora conhecendo outras estratégias, não as aplicam por não se sentirem seguros para aplicá-las.”.

No primeiro momento, esse assunto despertou um sentimento de apreensão, já que, para mim, era algo novo e, para ele, há uma bibliografia bem extensa, mas o desejo de aprofundar nesse universo e as inquietações sobre a forma de o docente apresentar o conteúdo de suas aulas serviram como combustível.

O contato com os primeiros textos deixou claro que esse assunto é abordado por correntes diferentes, das quais resultam definições distintas. Ao redigir as primeiras páginas, surgiu o anseio por aprofundar no conhecimento das estratégias e a preocupação em compreender os termos e conceitos utilizados pelos autores, pois tudo era incomum. Um pouco mais familiarizado com o tema, foi possível confirmar que as estratégias de ensino estão intimamente ligadas ao processo de aprendizagem dos alunos.

Por ser graduado em Publicidade e Propaganda, convivo, no dia-a-dia, com um elemento importante para a prática profissional, a criatividade. Ela deve estar constantemente presente nas ações do publicitário; o que também pode ser dito com relação à prática do professor na sala de aula. Ambas trazem em comum a necessidade de o profissional ser criativo na realização de suas práticas. O publicitário para desempenhar bem sua função de propagar ideias e conceitos, transmitindo, com precisão, as informações colhidas junto a clientes e o professor contribuindo para que sua prática possa ser um elemento favorecedor da aprendizagem do aluno.

Ser docente no Curso de Comunicação requer o enfrentamento de um desafio: é contribuir para a produção de conhecimento dos alunos. Com essa constatação, fui percebendo a similaridade das estratégias de ensino e da criatividade bem como o quanto uma completa a outra.

A respeito das estratégias de ensino, objeto de estudo desta pesquisa, Abreu (1990, p.11) discorre, tangendo o papel do professor com relação a elas:

O papel do professor desponta como sendo o de facilitador da aprendizagem de seus alunos. Seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie Cultura.

A criatividade está presente em diversos momentos da didática; como, por exemplo, na organização da aula. Nesse aspecto, Libâneo (1994, p. 179) afirma que “a estruturação da aula é um processo que implica criatividade e flexibilidade do professor, isto é, a perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível.”.

Como todo profissional liberal que entra em uma sala de aula pela primeira vez, fiquei angustiado, em diversas ocasiões, ao entender a importância do conteúdo a ser ministrado e a ausência de interesse por parte dos alunos. Aliada a isso, existe a atratividade dos *smartphones* e dos infinitos aplicativos utilizados por eles. Olhar para o passado faz-me perceber as falhas ao optar por estratégias de ensino que eram inadequadas aos objetivos do plano de aula.

Vale afirmar que, para as estratégias atingirem os objetivos propostos no plano de aula, o docente deve compreender sua função no processo de ensino-aprendizagem e contextualizar o conteúdo com as estratégias.

Compreender as estratégias utilizadas no processo ensino-aprendizagem é se munir de ferramentas para que o aluno tenha uma aprendizagem eficaz e aprazível. É o que nos apresenta Petrucci e Batiston (2006, p. 263):

[...] a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com que ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada.

Nesta pesquisa, embora a denominação *estratégias de ensino*, tenha sido eleita para esses meios, achamos importante, para uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo, discorrer também sobre outros termos apresentados por alguns autores nesse aspecto.

Para Gil (1997, p.67 e p.68) assim são definidas as estratégias:

Para facilitar a aprendizagem dos alunos, o professor se vale de estratégias, ou seja, da aplicação dos meios disponíveis com vistas à consecução de seus objetivos. [...] considera-se a expressão estratégias de ensino-aprendizagem

num sentido amplo, que inclui os termos métodos, técnicas, meios e procedimentos de ensino.

O termo métodos de ensino é apresentado por Libâneo (1994, p.149), com a seguinte definição:

Os métodos são determinados pela relação objetivo-conteúdo, e referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos.

Para elucidar melhor o termo “estratégias”, buscamos em Abreu (1990, p.50) a seguinte definição:

Essencialmente, estratégias são os meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso. Procurando conceituar de maneira mais formal, podemos dizer que as estratégias para aprendizagem constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, de modo a favorecer o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz. [...] estratégias incluem toda a organização de sala de aula que vise facilitar a aprendizagem do aluno; abrangem a arrumação dos móveis na classe, o material a ser utilizado, seja um simples giz e lousa, seja textos, perguntas ou casos, seja complicados recursos audiovisuais, seja excursões e locais fora da escola.

Comungamos com Anastasiou e Alves (2006, p.69) o entendimento de que o professor atua como um verdadeiro estrategista; o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento. Para Anastasiou e Alves (2006, p.68), a palavra estratégia vem do grego, *strategía* e do latim *strategia*, que é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja funcional, é preponderante a definição correta das estratégias de ensino em relação aos objetivos. O docente deve ter de forma clara e coesa, quais são os objetivos traçadas para o seu plano de aula. Anastasiou e Alves (2006, p. 71) fazem uma correlação das estratégias com os objetivos:

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc.

Alinhado aos conceitos apresentados anteriormente sobre a importância das estratégias dentro do plano de aula e o papel do docente na escolha delas, Gil (1997, p. 35), expõe que: “professor do ensino superior, precisa [...], decidir acerca dos objetivos a ser alcançados pelos alunos, conteúdo programático adequado para o alcance dos objetivos, estratégias e recursos que vai adotar para facilitar a aprendizagem, critérios de avaliação”.

Alguns autores utilizam a nomenclatura método de ensino para as estratégias, Libâneo (1994, p. 150) está nesse grupo e apresenta de forma clara sua conceituação para método.

O conceito mais simples de “método” é o de caminho para atingir um objetivo. Na vida cotidiana estamos sempre perseguindo objetivos. Mas estes não se realizam por si mesmos, sendo necessária a nossa atuação, ou seja, a organização de uma sequência de ações para atingi-los. Os métodos são, assim, meios adequados para realizar objetivos.

Contudo, podemos compreender que as estratégias são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, elas conduzem os alunos a uma compreensão do conteúdo a ser exposto e também são ferramentas importantes para o docente alcançar seus objetivos.

Este trabalho se justifica por contribuir para que os docentes façam uma releitura de suas estratégias de ensino e uma análise da influência das representações sociais sobre as estratégias; o que ocorre de forma consciente e inconsciente. Após essa compreensão, os professores podem utilizar a criatividade para melhor aplicá-las no processo de ensino.

Diante do exposto e comungando com a ideia de que o desinteresse e a desmotivação pelas atividades de ensino em sala de aula têm sido considerados “problemas” para a aprendizagem na educação, busquei desenvolver esta pesquisa, que apresenta como objeto de estudo “as estratégias de ensino¹”.

A justificativa para a escolha desse objeto de estudo ancora-se na preocupação com a aprendizagem do aluno, o seu interesse em aprender e o desejo de conhecer o que eles pensam sobre as estratégias de aulas utilizadas por nós, professores do Ensino Superior.

¹ Embora haja um consenso de que as estratégias de ensino são meios que o professor utiliza para facilitar o processo ensino-aprendizagem, elas têm recebido diferentes denominações no meio acadêmico: métodos de ensino, métodos didáticos, técnicas pedagógicas, técnicas de ensino, atividades de ensino, entre outras expressões.

Logo, este estudo parte da hipótese de que as aprendizagens do aluno no Ensino Superior, bem como a motivação e o interesse, são fortemente influenciados pelas estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores.

É sobre essas questões que esse estudo vai se ocupar. Nesse aspecto, a proposta é identificar as representações sociais que os alunos do Ensino Superior, de uma instituição de Patos de Minas, têm construído sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos seus professores em sala aula. Os resultados dessas identificações remetem à compreensão de como têm sido utilizadas as estratégias de ensino em cursos de graduação e as implicações dessas estratégias na aprendizagem dos alunos.

Com o intuito de organizar um direcionamento para a pesquisa e identificar elementos relevantes para serem discutidos, foram elaboradas algumas questões norteadoras e, em seguida, elencados os objetivos específicos para cada uma delas. Essas questões norteadoras e objetivos específicos contêm informações que podem contribuir para a identificação das representações sociais em questão, ou seja, informações que poderão responder ao objetivo geral da pesquisa. São elas:

a) Como o perfil dos participantes da pesquisa influencia a construção de suas representações sociais sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos seus professores em sala de aula?

b) Quais são as estratégias de ensino utilizadas pelos professores do Ensino Superior de Patos de Minas, em sala de aula?

c) Como é estruturada a organização interna das representações sociais, construídas pelos alunos do Ensino Superior de Patos de Minas, sobre as estratégias de ensino?

d) As estratégias de ensino utilizadas têm contribuído para aprendizagem do aluno?

E, assim, foram elencados os objetivos específicos: apresentar o perfil dos alunos participantes; identificar as estratégias e os recursos didáticos utilizados pelos professores; identificar o núcleo central das representações sociais, construídas pelos alunos do ensino superior, sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos seus professores em sala de aula e investigar, na perspectiva dos alunos, as implicações dessas estratégias de ensino sobre o processo ensino-aprendizagem.

Dentre os caminhos metodológicos utilizados, essa pesquisa, de caráter qualitativo e descritivo, tomou como referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (2007), Jodelet (2001); a subteoria do Núcleo Central de Abric (1998).

A pesquisa quali-quantitativa, ou método misto, foi definida por Greswell *et al* (2002 apud GRAY, 2012 p. 166) como sendo a:

Coleta ou análise de dados quantitativos e qualitativos em um único estudo, no qual os dados são coletados de forma concomitante ou sequencial, recebem prioridade e envolvem a integração de dados em uma ou mais etapas no processo de pesquisa.

A finalidade de identificar as representações sociais, segundo Moscovici (2007, p. 54), “é tornar familiar algo não familiar”. O não familiar atrai e intriga as pessoas. Para transformar o não familiar em familiar, são necessários dois processos: a ancoragem e a objetivação. Para Moscovici (2007), ancoragem é um processo que transforma algo estranho, perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e a objetivação pode ser entendida como a transformação de algo abstrato em algo quase concreto. Isto é, transferimos algo que está na mente para algo que existe no mundo físico. É isto que se realiza nesse trabalho: tornar familiares questões desconhecidas sobre as estratégias de ensino utilizadas por professores no ensino superior.

A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário, com questões abertas e fechadas, dividido em três partes. A primeira tinha como objetivo identificar o perfil dos participantes. A segunda dedicou-se à técnica de associação livre de palavras; e a terceira contemplou questões relacionadas à identificação das representações sociais sobre as estratégias de ensino utilizadas no ensino superior.

O *locus* da pesquisa foi uma Instituição de Ensino Superior de Patos de Minas. Os participantes foram 257 discentes, dos cursos de Administração, Arquitetura, Direito, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil, Comunicação Social com habilitação em Jornalismo e Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda.

A escolha dessa IES se deve ao fato de ser o local onde o pesquisador atua bem como ao desejo de trazer contribuições relevantes para a melhoria do trabalho pedagógico dessa instituição e, conseqüentemente, elevar o índice de aprendizagem dos alunos.

Os questionários foram aplicados no primeiro semestre de 2016, na própria instituição, ocasião em que foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Uniube.

Para a pesquisa bibliográfica, buscou-se fundamentação em autores que abordam as “Estratégias de Ensino”, entre eles, Gil (1997), Libâneo (1994), Abreu (1990), Anastasiou e Alves (2006), dentre outros.

Para a análise dos dados obtidos, o respaldo teórico-metodológico vem da teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007) e da subteoria do Núcleo Central de Abric (1998).

Também utilizou-se o *software* EVOC (*Ensemble L'analyse des programmes des évocations Permettant de Verges*), que tem como objetivo identificar, nas representações, os elementos centrais e periféricos. Essa técnica é utilizada em pesquisas de representações sociais, além de recursos de estatística descritiva.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, da seguinte forma:

No primeiro capítulo, apresenta-se um estudo sobre “As estratégias de ensino e sua contextualização”, partindo de um referencial teórico, fundamentado em autores que discorrem sobre as estratégias de ensino. São, ainda, apresentados conceitos e confrontados alguns termos, como: o processo ensino-aprendizagem e a relação com as estratégias de ensino, estratégias de ensino e formação docente para o ensino superior e os tipos de estratégias de ensino.

No segundo capítulo, é apresentada a “Método de pesquisa”, na qual são descritos os procedimentos metodológicos, a importância da pesquisa, as características dos participantes bem como do campo de investigação, o instrumento de coleta de dados e a análise utilizada. Há também a explanação do referencial teórico-metodológico sobre a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007) e a Subteoria do Núcleo Central de Abric (1998).

No terceiro capítulo, apresenta-se a análise dos dados obtidos por meio do questionário, que considerou as estratégias de ensino usadas pelos professores e as Técnicas de Associação Livre de Palavras, utilizadas no *software* Evoc, para obtenção do núcleo central das representações sociais dos participantes.

Por fim, apresentam-se as considerações finais sobre os resultados obtidos.

1 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

Nesse capítulo, propomos discutir o objeto de estudo desta pesquisa, *as estratégias² de ensino para o nível superior*. A partir de um referencial teórico de autores que abordam esse tema, apresentamos o seu conceito e discutimos algumas questões relativas a ele, como: a) o processo ensino-aprendizagem e a relação dele com as estratégias de ensino; b) estratégias de ensino e formação docente para o ensino superior; c) tipos de estratégias de ensino e categorização das estratégias.

Pretendemos com esse estudo, subsidiar as análises dos dados coletados e responder às inquietações advindas desta pesquisa: as estratégias de ensino adotadas pelos professores do ensino superior influenciam o interesse dos alunos pela aprendizagem? As estratégias de ensino, entendidas como meios ou técnicas para facilitar a aprendizagem, têm-se constituído de fato, como tal? As estratégias de ensino, escolhidas pelos professores do ensino superior, têm contribuído para o processo ensino-aprendizagem dos alunos?

Antes de iniciar tais discussões, ressaltamos, com relação ao conceito de estratégias de ensino que, embora haja um consenso de que elas são meios utilizados pelo professor para facilitar o processo ensino-aprendizagem, têm recebido diferentes denominações no meio acadêmico: métodos de ensino, métodos didáticos, técnicas pedagógicas, técnicas de ensino, atividades de ensino, entre outras expressões.

1.1 O processo de ensino-aprendizagem e a relação com as estratégias de ensino

Com o advento das novas tecnologias³, as mudanças comportamentais e culturais da sociedade e o perfil psicossocial das gerações X, Y e Z⁴ levam os docentes a recorrerem a estratégias diferenciadas de ensino para motivar e facilitar o aprendizado dos alunos.

² Embora a etimologia da palavra “estratégia” relaciona-se com a arte de fazer guerra de um militar e também a vertente econômica, psicológica e política da preparação para a defesa de um país contra uma determinada ameaça, neste estudo ela toma um sentido diferente - de método de ensino, como é reconhecida por vários autores da área da educação.

³ Velloso (2014, p. 11) conceitua as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) como os artifícios utilizados para agilizar, horizontalizar e facilitar a captação, a transmissão e a distribuição de informações em rede, surgidos no contexto da Terceira Revolução Industrial, desenvolvida gradativamente desde a metade da década de 1970, com seu auge nos anos de 1990.

Em entrevista concedida ao Jornal Estadão em dois de julho de 2012, o sociólogo Pierre Lévy pondera que:

Os alunos do futuro serão pessoas criativas, abertas e colaborativas. Ao mesmo tempo, serão capazes de se concentrar com uma mente disciplinada. É necessário equilibrar os dois aspectos: a imensidão das informações disponíveis, colaborações e contatos; com [a capacidade de] planejamento, realização de projetos, disciplina mental e concentração.

Propostas de inovação e mudança, na maioria das vezes, geram conflito interno nos indivíduos. Assim, em alguns momentos, um turbilhão de sentimentos podem vir à tona, pois eles têm de deixar a zona de conforto e ir ao encontro do imprevisível, abrindo mão da comodidade e segurança. Já percorrer um caminho contrário ao inovador conduz ao hábito de sempre fazer a mesma coisa. A vida, então, torna-se monótona e não há motivação para a busca de novidades; conseqüentemente, a construção de novos procedimentos e caminhos, principalmente no processo educacional, é nula. O desejo por um ambiente estável e sólido, porém, pode ser utópico, visto que as mudanças acontecem e há dissipação dos sistemas, pois tudo se dissolve – essa afirmação tem sustentação no livro de Berman (1981, p. 105), “Tudo o que é sólido se dissolve no ar”, no qual o autor recorreu ao Manifesto do Partido Comunista, escrito por Marx e Engels.

A letra da canção Cotidiano (1971), “todo dia ela faz tudo sempre igual”, de Chico Buarque, descreve o cotidiano de uma parte da sociedade, que já se adaptou à rotina. Essa situação também ocorre no universo escolar, conforme descreve Esteban (2002, p.129):

Assim também é a escola e seu cotidiano. Todo dia, à mesma hora, os mesmos alunos e alunas, a mesma professora, a mesma rotina. A professora já sabe, às vezes até antes de conhecer a turma, que tem aquela menina comportada, com o uniforme limpo, todo o material na mochila; menina trazida pela mão da mãe e que todo dia vem com o dever feito [...].

A rotina e o comodismo podem levar o docente a um excesso de confiança e vendiar os seus olhos para a descoberta e o uso de outras metodologias de ensino. Para melhor ilustrar essa afirmação, tomamos como exemplo a seguinte ação rotineira do início do ano escolar: A instituição de ensino flexibiliza a montagem do plano de aula, mas o professor entra na sala de

⁴ Segundo o site significados.com.br, geração X, Y e Z são conceitos sociológicos que caracterizam pessoas que nasceram em diferentes épocas. A Geração X consiste em pessoas que nasceram no final dos anos 60 até o início dos anos 70; a geração Y é composta por pessoas que nasceram nos anos 80 (apesar de alguns autores incluírem nesta geração pessoas que nasceram no final da década de 70); a geração Z é representada por pessoas que nasceram na década de 90. Cada geração é influenciada por diversos fatores que influenciam a cultura da sua época (como a tecnologia, desenvolvimento econômico atual do país em questão, etc) e por isso têm formas distintas de viver e pensar.

aula, faz uma apresentação do conteúdo que será desenvolvido, da bibliografia básica, dos tipos de atividades e avaliações que serão trabalhados durante o ano letivo. Nesse contexto, é que muitos docentes reaplicam os seus planos de aula na íntegra, repetindo o que foi trabalhado nos anos anteriores, sem levar em conta a heterogeneidade das turmas. O fazer sempre o mesmo propicia o comodismo e a estagnação na zona de conforto e, conseqüentemente, gera, desestímulo e desmotivação. Para Karnal (2012, p. 125), “Todos nós procuramos uma zona de conforto. Desejamos coisas que transmitam segurança. Isso implica, quase sempre, que você entrará num momento em que a repetição dominará sobre a criação.”. Podemos compreender a zona de conforto como um momento que gere segurança, mas em contrapartida leva ao comodismo e a aceitação das situações vivenciadas em sala.

Uma característica intrínseca na formação do docente e que contribui para aprimorar o processo ensino-aprendizagem é a curiosidade, pois ela é o ponto de partida para a inquietação e a busca pelo novo. Nesse anseio por olhares diferentes sobre o ensino-aprendizado, ocorre um rompimento com o comodismo e o cotidiano. Essa inquietação pelo novo pode despertar curiosidade e gerar frutos no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos. Paulo Freire, que era adepto do construtivismo crítico, faz uma correlação entre a curiosidade e a construção do conhecimento:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p.33)

O estímulo, a motivação e a curiosidade podem se tornar um combustível para a busca de novos métodos e ferramentas no processo de ensino e avaliação dos alunos. Por mais cansativa que seja a elaboração de avaliações, elas devem ser vistas como uma aprendizagem significativa e formativa. É um desafio exaustivo avaliar alunos que por todo o tempo fogem dos padrões pré-estabelecidos, que vivem situações culturais, sociais e econômicas opostas, porque surge a necessidade da ambivalência da avaliação (ESTEBAN, 2001). O desenvolvimento dessa ambivalência vai requerer outra característica do professor: o entusiasmo.

A proposição de atividades, por parte do professor, quando alicerçada no entusiasmo, supera os obstáculos do desânimo, da angústia, ou das dificuldades. Segundo Freire (1996,

p.21), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”.

Uma barreira psicológica, vivenciada por professores, ao levarem novidades ou proporem estratégias de ensino diferentes da sua rotina em sala de aula, são os bloqueios criativos, como a autocensura, os bloqueios externos e as limitações da percepção humana.

Para Dell’Isola (2012), a barreira mental mais poderosa é aquela voz em nossa mente que fica constantemente nos dizendo diversos motivos pelos quais não somos capazes de fazer algo ou por que nossa ideia não funcionará. O bloqueio criativo é uma barreira mental que impede inibições neuróticas da produtividade.

Para Von Oech (1998), o modo conservador de agir provoca os bloqueios, levando à rotina e praticidade de resposta, pouco exige da criatividade.

Os bloqueios criativos conduzem o docente à mesmice em relação aos métodos praticados em sala de aula e à pouca motivação para os discentes.

Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parecem ter com sua vida? (ALVES, 2000, p.18).

A forma tradicional de levar ensino-aprendizagem está enraizada em nossa cultura educacional. Essa afirmativa pode ser comprovada ao analisarmos o *Ratio Studiorum*, um conjunto de normas, criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos e que teve sua primeira edição definitiva em 1.599. Observamos, desse modo, que muitos conceitos ainda estão presentes em nosso sistema educacional, quase quinhentos anos depois de os jesuítas chegarem ao Brasil.

Algumas dessas regras descritas no *Ratio Studiorum* fazem parte na aplicação das avaliações aos alunos e estão inseridas na rotina em sala de aula, conforme descreve Franca (1952, p. 177-178):

3. Os alunos devem trazer os livros e o mais que for necessário para escrever a fim de que não seja necessário pedir cousa alguma a quem quer que seja durante a prova. [...]
5. Cuidado com os que sentam juntos. Tome-se cuidado com os que sentam juntos: porque, se porventura duas composições se apresentam semelhantes ou idênticas, tenha-se ambas como suspeitas por não ser possível averiguar qual o que copiou do outro. [...]
10. Se alguém não terminar a prova no tempo prescrito, entregue o que escreveu. Convém, por isto, que saibam todos exatamente o tempo que é dado para escrever, para copiar e para rever.

A escola contemporânea apregoa um discurso inovador, mas o que se pode observar nela são práticas antiquadas e tradicionais; prova disso está nas regras que há séculos pairam sobre as salas de aula, como a atenção que o docente deve ter em relação à cola, para que o aluno não apresente uma composição semelhante à do colega. Outro caso apresentado pelo *Ratio Studiorum* é em relação ao tempo prescrito para terminar a prova, uma rigorosa determinação que ainda vigora em nossa sociedade, descartando a individualidade dos discentes e sua realidade intelectual, levando a uma produção em série e robotizada. As práticas discorridas anteriormente são testemunhadas em quase todas as salas de aulas; o que leva a uma discussão sobre a transformação do processo de ensino-aprendizagem.

Já naquela época, havia a preocupação de se aplicar uma pedagogia moderna e dar novos rumos à educação. O método de ensino baseado na força e na repreensão deveria ser revisto. Comenius (1997, p.179) assim descreve, na *Didática Magna*, sobre o ensino punitivo:

É insensível o preceptor que, atribuindo uma tarefa aos alunos, não lhes explica do que se trata nem de que modo deva ser feita, muito menos os ajuda enquanto eles tentam realizá-la, mas o contrário os obriga a suar e agitar-se, enfurecendo-se quando não fazem bem alguma coisa. [...] É como se uma aia quisesse obrigar a andar depressa uma criancinha que ainda não se sustentasse com segurança sobre as pernas, e, se ela não fosse capaz [...].

No século XV, havia uma inquietação com arte de ensinar, ou seja, com a didática e o aprendizado. Essa inquietação levou as estratégias de ensino a mudanças profundas. Dessa maneira, reconhecem-se que o professor que tem conhecimento da situação social do seu aluno consegue inserir uma linguagem, meios e métodos adequados ao seu público, através de sua forma de ensinar, ou seja, com ajustes que enriquecem as aulas e, ao mesmo tempo, rompem as correntes que o prendem aos métodos conservadores.

Para Comenius, o amor ao discente era primordial para uma educação eficaz, pois, ao desenvolvermos atividades movidas pelo entusiasmo, não há cansaço, dores ou dificuldades.

O que foi proposto por Comenius, há quase quatrocentos anos, ainda é atual, “É frequente as pessoas se lamentarem – e os fatos os comprovam – de que uns poucos saem da escola com instrução sólida, enquanto a maioria sai apenas com um verniz superficial.” (COMENIUS, 1997, p 183). Quantas vezes, deparamo-nos com docentes em questionamento se estão utilizando as ferramentas adequadas para o ensino e se há dúvidas sobre o aprendizado dos seus alunos, pois uma parte consegue absorver o conteúdo desenvolvido em sala de aula e a outra, não.

À medida que o professor amplia sua consciência sobre suas práticas, percebe que a teoria fundamenta, legitima esse conhecimento e proporciona uma atuação mais

emancipatória e criativa da sua prática pedagógica (MONTEIRO, 2010). Pode-se concluir que, a partir do momento em que há uma reflexão por parte dos educadores, gestores e instituições de ensino, para saírem da rotina e compreenderem os educandos, tem-se bom sinal de que o novo começou a ser gerado e novas estratégias podem ser aplicadas.

1.2 Estratégias de ensino e formação docente para o ensino superior

Antes de iniciarmos o estudo sobre as estratégias como prática docente dos professores no ensino superior, foco desse capítulo, é importante ressaltar algumas questões relacionadas à formação docente para o ensino superior.

Nesse aspecto, os professores universitários, com formação inicial em licenciatura, apresentam uma possibilidade maior de terem conhecimentos pedagógicos e didáticos que possam auxiliar sua prática. Essa afirmação se justifica, pois as diretrizes curriculares de seus cursos oferecem, atualmente, disciplinas como: Princípios e Métodos Educacionais, Educação Infantil, Psicologia da Educação, Mediação Didática, entre outras. Esses conhecimentos adquiridos podem tornar-se diferenciais para a escolha e o uso das estratégias de ensino.

O mesmo não pode ser dito para os docentes que não passaram por uma formação inicial em licenciatura ou áreas sem vínculos com a educação. Aparentemente levam para a sala de aula apenas o conhecimento pedagógico e a experiência vivenciada como aluno durante a vida acadêmica.

É o que mostram os resultados do estudo de Zaidan (2015, p.6), sobre a constituição do professor universitário sem uma formação pedagógica inicial: “[...] os docentes pesquisados, por não possuírem uma formação inicial pedagógica, têm-se constituído professores, ancorados em representações sociais construídas a partir de vivências que tiveram durante a vida acadêmica e por tentativas de ensaio e erro”.

Flores (2010) corrobora os estudos de Zaidan (2015), mostrando também que os docentes que não tiveram formação inicial pedagógica buscam, nas suas representações sociais, a melhor forma de utilizar as estratégias de ensino. Para essa autora, os novos docentes recorrem à sua experiência enquanto alunos:

Ao iniciar a actividade docente, de forma autónoma, os professores não se sentem preparados para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula (que atribuem à discrepância teoria/prática) e evocam a sua experiência enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias com que se vão confrontando. Acresce, normalmente, a falta de apoio e orientação nas escolas, em parte devido à ausência de programas de indução (FLORES, 2010, p.184).

Para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de uma forma eficaz, é necessário que os professores universitários tenham uma melhor compreensão e aplicabilidade das estratégias e ferramentas de ensino. Falha, que nesse sentido, pode ser corrigida com cursos de formação docente, mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – não estabeleça formação docente para o ensino superior em seu art. 65, “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá a prática de ensino de, no mínimo, trezentas e sessenta horas”. Nesse caso, (diversas Universidades mantêm programas de formação continuada entre os seus professores).

Outra questão que também deve ser considerada, antes de abordarmos as estratégias de ensino, é a necessidade de conhecer e compreender os conceitos de plano de ensino, plano de aula e objetivos – práticas pedagógicas que também estão relacionadas com o nosso objeto de estudo.

O plano de disciplina ou plano de ensino é aquele no qual se encontram todas as atividades que serão desenvolvidas durante o semestre. Nas palavras de Gil (1997, p.37), “de modo geral, o plano de disciplina esclarece, acerca de sua duração, objetivos gerais, conteúdo programático básico, procedimentos de ensino e instrumentos de avaliação.”. Portanto, é o instrumento de planejamento que o docente tem em mãos.

Qualquer planejamento tem início com a formulação dos objetivos, é a partir deles que são definidas as ações e estratégias a serem adotadas em sala de aula. Para Gil (1997, p.42), “[...], o estabelecimento dos objetivos serve para orientar o professor quanto à seleção do conteúdo, escolha das estratégias de ensino e elaboração de instrumentos para avaliação do desempenho do aluno e do seu próprio”.

Outro conceito a ser considerado é o plano de aula. Nele encontram-se os elementos norteadores para que o professor consiga favorecer a ensino-aprendizagem do aluno de uma forma mais aprofundada, isto é, aprendizagens que gerem frutos ao longo da vida acadêmica e profissional. Acreditamos que essa tarefa seja uma das atividades docentes mais difíceis e onerosas, pois a realidade profissional em que vive o docente no mercado de trabalho exige que ele cumpra uma carga horária de trabalho de 30 a 40 horas semanais, além de ele ser responsável por ministrar de cinco a dez disciplinas. Na pesquisa realizada por Gatti (2009, p.

35), ficam explícitas as condições de trabalho dos docentes nas instituições de ensino, que é “trabalhar muito, ser mal remunerado e ter nenhum ou quase nenhum reconhecimento social. Os jovens percebem o professor como um profissional desvalorizado, e vários deles destacam que essa desvalorização é [...], pelo baixo salário e pela carga horária excessiva.”. Outros têm que conciliar a atividade docente com a sua área profissional técnica. Com isso, o tempo para o professor se dedicar ao planejamento da aula torna-se irrisório em relação a sua importância. E um plano de aula, realizado sem os devidos cuidados, pode acarretar déficit no processo ensino-aprendizagem, pois ele é o desdobramento do plano de ensino, conforme explica Libâneo (1994, p.241):

O plano de aula é um detalhamento do plano de ensino. As unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificidades e sistematizadas para uma situação didática real. A preparação de aulas é uma tarefa indispensável [...].

Com o plano de aula, o docente terá uma referência sobre o tempo disponível para o conteúdo a ser trabalhado naquele momento, saberá se as aulas atendem aos objetivos e à sequência do conteúdo do plano de ensino. Outro ponto importante de um plano é a avaliação diagnóstica que deve ser realizada no início da aula, para identificar o conhecimento que o aluno tem sobre a matéria que será apresentada e a avaliação final, por meio da qual, obtém-se um *feedback* sobre o aprendizado do aluno. É propício haver, no planejamento de aula, um espaço para recordar o que foi trabalhado na aula anterior, de forma que o aluno compreenda que o conteúdo do plano de ensino tem uma sequência com o plano de aula.

Para que o plano de aula tenha êxito e consiga cumprir os seus objetivos, é necessária a utilização de meios adequados que facilitem o processo ensino-aprendizagem. Esses meios recebem diferentes denominações: estratégias de ensino, métodos de ensino, métodos didáticos, técnicas pedagógicas, técnicas de ensino, atividades de ensino, entre outras expressões.

O que se pode compreender com todos os conceitos ilustrados, é que as estratégias de ensino devem ter, como norteadores, os objetivos, e a partir deles, escolher o melhor meio que faça a ponte entre o planejamento de ensino e o entendimento da matéria por parte do aluno, ou seja, a vivência da aprendizagem. O artista, ao pintar uma tela ou lapidar uma escultura, faz um estudo para identificar a melhor técnica para aquele trabalho específico; assim é o docente em sala de aula, para cada momento, ele terá que recorrer a um meio diferente para executar o seu planejamento. Por isso, o docente é um artista, que executa, com maestria, a arte do ensinar.

É relevante considerar que as novas tecnologias também impulsionam o aprimoramento das estratégias de ensino e, ao (re)pensar sobre elas, por parte dos docentes, principalmente com a Internet, há a necessidade de modificar a forma de ensinar e aprender. São infinitos os caminhos que podem ser trilhados em sala de aula e fora dela, pois o ensino pode ser presencial e a distância.

O docente não pode se acomodar diante de tantas transformações e mudanças sociais que envolvem os alunos, “é cômodo para o educador jogar sempre a culpa nos alunos, dizendo que não estão preparados, que são problemáticos. A criatividade está em encontrar formas de aproximação dos alunos às nossas propostas, à nossa pessoa” (MORAN, 2000, p.59).

O docente precisa visualizar as estratégias de ensino como técnicas que contribuem para o processo pedagógico, aproximando aluno e professor. Veiga (2011, p.8) aponta que:

Uma coisa é óbvia: as técnicas de ensino não são naturais ao processo de ensinar, mas são condições que dão acesso a ele. Portanto, nesse sentido, elas são compreensíveis como “artifícios”, que se interpõem na relação entre o professor e o aluno, submissas à autoridade e à intencionalidade do primeiro. Assim, sendo, as técnicas de ensino são algo mecânico que se sobrepõe à relação humana como quer certa tendência pedagógica.

As estratégias de ensino são pontes entre o professor e o aluno, ou seja, são caminhos para que ocorra, da melhor forma possível, o processo de ensino-aprendizagem. Esse conceito também é referendado por Araújo (2011), que compreende as técnicas de ensino como elementos que compõem o processo de ensino e de aprendizagem. Para o autor, as técnicas possibilitam intermediações entre o professor e o aluno, pois ora estão mais ou menos centradas no professor, como é o caso da exposição e da demonstração, ora no aluno, como é o caso do estudo dirigido, do estudo de texto e da pesquisa bibliográfica, ora mais ou menos centradas na individualização, como é o caso do ensino programado, ora na socialização do educando, como é o caso do estudo do meio, do seminário, do debate e da discussão.

Após uma breve explanação sobre a definição de estratégias de ensino, vamos agora buscar compreender como elas devem ser aplicadas na sala de aula, pois conhecer seus conceitos não é suficiente para obter bons resultados, mas a forma como elas são utilizadas podem levar a um ganho e um retorno no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

É comum encontrar professores que dominam apenas um tipo de estratégia, principalmente aula expositiva. Esse professor corre o risco de não atender aos seus objetivos previstos, pois existem conteúdos que demandam outros métodos e, conseqüentemente, a aprendizagem se torna falha e ocorre apenas o ensino.

Outra situação oposta é quando docentes utilizam, com exagero, diversas estratégias sem o cuidado devido com o planejamento e a falta de domínio. As aulas se tornam maçantes e os alunos perdem o foco.

É notório que a forma como o professor organiza e ministra suas atividades em sala de aula contribui positiva ou negativamente no *feedback* de seus alunos, pois demonstram maior ou menor interesse com a aula.

Para Speller, Robl e Meneghel (2012, p.116), “em muitos casos, as IES iniciaram programas de capacitação para o uso dos novos equipamentos, mas as práticas pedagógicas permaneceram as mesmas ou retrocederam”. De acordo com estudos desses autores, com o aumento da população escolar no mundo, houve um recrutamento em massa de professores e conseqüentemente uma dificuldade em encontrar candidatos qualificados. Apesar disso, é perceptível a importância das estratégias de ensino, do uso incorretas delas ou do não uso por parte dos docentes.

Para que as estratégias tenham êxitos, é preciso compreendê-las e utilizá-las de forma que motivem, estimulem e mantenham os alunos atentos. Elas podem ajudar os professores com uma boa formação e aqueles que carregam uma bagagem deficitária a melhorarem suas competências pedagógicas.

Após compreendermos um pouco sobre a terminologia e o conceito de estratégias de ensino, vale conhecer acerca dos tipos delas que podem ser utilizadas em sala de aula.

Antes, porém, gostaríamos de reforçar as palavras de Moura e Mesquita (2010, p.797), sobre a importância, utilização e adequação das estratégias de ensino:

As estratégias de ensino no processo de aprendizagem são aspecto fundamental na atuação do docente. Porém o sucesso de uma estratégia de ensino-aprendizagem irá depender da integração de fatores relacionados tanto ao professor quanto ao aluno, fatores estes que implicam motivação, conhecimento e principalmente persistência. O envolvimento desse processo resulta na formação para o ensino superior em uma troca significativa de saberes onde o docente também é aprendiz e pode possibilitar ao aprendiz que seja docente, numa troca valorosa de papéis.

Segundo essas autoras, para o sucesso ou adequação de uma estratégia de ensino, devem-se considerar outros aspectos relacionados à aprendizagem tanto no que diz respeito ao professor quanto ao aluno.

1.3 Os modelos de estratégias de ensino

Para que o docente utilize de forma correta as estratégias de ensino e obtenha melhor aproveitamento delas com os seus alunos, é preciso conhecê-las e saber sobre a sua terminologia e conceitos.

Com o propósito de elucidar melhor os objetivos deste estudo, a partir do respaldo teórico de Abreu (1990), Libâneo (1994) e Portal do Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM, apresentamos alguns tipos de estratégias e, respectivamente, suas descrições.

1.3.1 Nos registros de Abreu (1990, p.63-88)

a) Apresentação simples: na apresentação simples "cada membro do grupo, oralmente, se apresenta. É uma estratégia válida apenas para grupos pequenos, pois com mais de quinze ou vinte participantes torna-se cansativa" (p.64).

b) Apresentação cruzada em duplas: a apresentação cruzada em duplas tem a seguinte mecânica: "os participantes se reúnem em duplas, entrevistam-se um ao outro e depois cada um apresenta ao grupo todo o seu entrevistado" (p.64).

c) Completamento de frases: ocorre da seguinte forma: "o professor prepara uma folha para cada aluno, na qual escreve um início de frase, que será completada pelo aluno, livremente. As frases completadas são lidas e analisadas com a classe" (p.64).

d) Condução de pesquisas: nessa estratégia, o aluno é preparado "para uma ação profissional posterior efetiva, sob a orientação de um professor, vivendo situações reais" (p.81).

e) Debate com a classe: "[...] cada aluno participante do debate é uma pessoa que tem alguma coisa para dizer e que merece ser ouvida. [...] para o bom andamento do debate é que tanto alunos como professor trazem algum material preparado de antemão para discussão" (p.80).

f) Desenhos em grupo: "desenhos em grupo ocorre com a seguinte mecânica, é dado um tema a respeito do qual todos os participantes do grupo possam ter uma opinião, solicita-se que conversem sobre o tema, decidam como expressá-lo e depois efetivamente o façam, do modo que lhes parecer melhor" (p.65).

g) Deslocamento físico: "há momentos em que deslocar os alunos fisicamente pela sala, ou então o professor mudar sua posição habitual, favorece o desbloqueio emocional, desfavorece a apatia dos alunos" (p.65).

h) Diálogo sucessivo: “Esta técnica é empregada quando se pretende que os alunos percebam que para um mesmo tema pode haver várias percepções, sem que necessariamente haja um “certo” e um “errado” (p.74).

i) Dramatização: nessa estratégia “[...] uma dada situação é proposta e os alunos montam um teatrinho que mostre qual é a situação e o que se propõem a fazer diante dela; apresentam-na, então, para a classe toda” (p.68).

j) Estágio: “ [...] coloca o aluno diante de uma situação de fato, na qual deve agir como um profissional, ao invés de trazer para a sala de aula um segmento da realidade” (p.70).

k) Grupo de verbalização – Grupo de observação (GV/GO): “baseia em parte dos alunos formar um círculo central, com a tarefa de verbalizar sobre algum tema, enquanto a outra parte dos alunos forma um círculo exterior a este, com a tarefa de observar o grupo de verbalização” (p.73).

l) Grupos de integração horizontal-vertical - Essa estratégia de ensino, conforme postula Abreu (1990, p.71), tem a seguinte definição:

Também chamados de painel integrado. Esta estratégia funciona em dois momentos. No primeiro, a classe é dividida em pequenos grupos, cada qual com uma tarefa diferente. [...] Dado um tempo para esta parte, do qual os participantes estão cientes, passa-se para o segundo momento; novos grupos são organizados, de forma que cada novo grupo tenha um elemento de um dos grupos anteriores; assim, nos grupos do segundo momento, há um representante de cada grupo anterior.

m) Leituras: “cada leitura feita pelo aluno precisa ser cuidadosamente dirigida para que se torne significativa. [...] Assim, uma das funções do professor é levar o aluno a localizar o texto dentro de um contexto” (p.84).

n) Painel – nessa estratégia, “o tema é abordado por um pequeno grupo de pessoas, especialistas, convidados para falar sobre ele e debatê-lo, sob a organização de um moderador (que tanto pode ser professor como aluno), bem como responder a perguntas feitas pelos alunos” (p.77).

o) Pequenos grupos com uma só tarefa – “Todos os grupos da classe são submetidos ao mesmo tipo de estimulação; todos, portanto, precisam alcançar os mesmos objetivos, inclusive lidam com as mesmas informações. A estimulação pode ser um texto, uma ou mais questões, uma situação proposta, um caso, etc.” (p.75).

p) Pequenos grupos com tarefas diversas – “Cada grupo da classe recebe instruções/informações diferentes, seja para atender a diferenças de ritmo, de conhecimentos

anteriores e de interesse, seja para permitir um aprofundamento num tema que posteriormente será repartido com os colegas da classe [...]” (p.75).

q) Pequenos grupos para formular questões – “[...] dividir a classe em pequenos grupos, no máximo com quatro elementos, com a tarefa de elaborarem as perguntas a serem feitas ao professor, aos conferencistas, ao grupo de colegas que apresentou um tema à classe. Daí um representante de cada grupo coloca o que o grupo elaborou” (p.75).

r) Seminário: seminário, enquanto estratégia de ensino, possui a seguinte conceituação:

Esta estratégia gira em torno de um tema a ser estudado em profundidade, a partir de diferentes ângulos, pelos alunos, que a seguir reúnem o resultado desses estudos parciais e o sintetizam, chegando a alguma conclusão. Em outras palavras cada aluno se transforma em “especialista” em parte de um problema e transmite ao resto da classe o seu conhecimento relacionando-o com o de outros alunos, “especializados” em outras partes do problema. (p.76)

s) Simpósio: nessa estratégia, “cada expositor prepara uma faceta de um tema e depois, diante da classe, cada expositor dispõe de um tempo limitado, curto para apresentá-lo”. (p.77).

t) Tempestade cerebral: Seu funcionamento geral é o seguinte: “dado um tema, cada participante expressa oralmente, em uma palavra ou em frase bem curtas, tudo o que lhe vem à cabeça, sugerido por aquele tema, sem se preocupar em “censurar” essas ideias. Alguém vai anotando tudo o que é dito, no quadro-negro ou num papel”. (p.66).

Para uma melhor compreensão da aplicação das estratégias de ensino, apresentamos uma tabela onde são categorizados os modelos de estratégias e os objetivos.

Quadro 1 – Resumo das estratégias descritas, agrupadas por categorias de objetivos

<p>I. Primeiro encontro: aquecimento, desbloqueio</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. apresentação simples 2. apresentação cruzada em duplas 3. completamento de frases 4. desenhos em grupo 5. deslocamento físico 6. tempestade cerebral
<p>II. Situações simuladas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. dramatização, desempenho de papéis, jogos dramáticos, jogos de empresa 2. estudo de caso
<p>III. Confronto com situações reais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. estágios, excursões, práticas didáticas, prática clínica, condução de pesquisas.
<p>IV. Pequenos grupos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. pequenos grupos com uma só tarefa 2. pequenos grupos com tarefas diversas 3. grupos de integração horizontal-vertical, ou painel integrado 4. GV-GO 5. pequenos grupos para formular questões
<p>V. Especialistas e/ou preparação prévia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. seminário 2. painel 3. simpósio
<p>VI. Ação centralizada no professor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. aula expositiva 2. debate com a classe toda
<p>VII. Base em leitura e escrita</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. leituras 2. trabalhos escritos 3. material programado

Fonte: ABREU (1990, p.62)

1.3.2 Os registros de Libâneo (1994, p.161-172)

a) Demonstração: “É uma forma de representar fenômenos e processos que ocorrem na realidade. Ela se dá seja através de explicações em um estudo do meio (excursão) seja através de explicação coletiva de um fenômeno por meio de um experimento simples” (p.165).

b) Estudo dirigido: o estudo dirigido se cumpre basicamente por meio de duas funções: “a realização de exercícios e tarefas de reprodução de conhecimentos e habilidades que se seguem à explicação do professor; a elaboração pessoal de novos conhecimentos, a partir de questões sobre problemas diferentes daqueles resolvidos em classe” (p.165).

c) Exemplificação: “ocorre quando o professor faz uma leitura em voz alta, quando escreve ou fala uma palavra, para que os alunos observem e depois repitam” (p.162).

d) Fichas didática: “Englobam fichas de noções, de exercícios e de correção. Cada tema estudado recebe uma numeração, de acordo com a sequência do programa. Os alunos vão estudando os conteúdos, resolvendo os exercícios e comparando as suas respostas com as que estão contidas nas fichas. (p.167).

e) Ilustração: “essa estratégia de ensino se baseia em uma forma de apresentação gráfica de fatos e fenômenos da realidade por meio de gráficos, mapas, esquemas, gravuras etc., a partir dos quais o professor enriquece a explicação da matéria” (p.162).

f) Investigação e solução de problemas: essa estratégia de ensino contém os seguintes elementos: “colocação do problema; coleta de dados e informações para torná-lo bem caracterizado; identificação de possíveis soluções; e escolha de soluções viáveis em face das condições existentes” (p.166).

g) Tarefa preparatória: “os alunos escrevem o que pensam sobre o assunto que será tratado, colhem dados e observações, respondem um breve questionário ou teste, fazem uma redação sobre um tema” (p.164).

h) Tarefas de assimilação do conteúdo: essa estratégia “se baseia em exercícios de aprofundamento e aplicação dos temas já tratados, estudo dirigido, solução de problemas, pesquisa com base num problema novo, leitura do texto do livro [...]” (p.164).

i) Tarefas de elaboração pessoal: Libâneo (1994, p.164) conceitua essa estratégia com base em “exercícios nos quais os alunos produzem respostas surgidas do seu próprio pensamento. O modo prático de solicitar esse tipo de tarefa é fazer uma pergunta ao aluno que o leve a pensar: o que aconteceria se...”.

j) Phillips 66: para essa estratégia, “seis grupos de seis elementos discutem uma questão em poucos minutos para apresentar depois as suas conclusões. O essencial desta

técnica é poder verificar, rapidamente, o nível de conhecimentos da classe sobre um determinado tema no início da aula ou após a explicação do assunto (p.174).

1.3.3 No portal do UNIPAM, no campo plano de aula

(<http://www2.unipam.edu.br/home>)

a) Aplicação, resolução e correção de exercícios: essa estratégia consiste:

[...] na aplicação de exercícios aos alunos ao fim de uma unidade de estudos, com o objetivo de fixar a aprendizagem de determinadas competências e habilidades. Após a resolução dos exercícios, o professor procede à correção com os estudantes, visando a sanar as dúvidas e a fazer as intervenções diante dos erros cometidos, no sentido de garantir a efetiva aprendizagem.

b) Atendimento em grupo: “é o encontro entre o aluno e o professor responsável por orientar o grupo de alunos na produção de atividades individuais/coletivas”.

c) Atendimento individual: “é o encontro entre o aluno e o professor responsável por orientar a produção de uma atividade que requer a demonstração de competências e habilidades individuais”.

d) Aula expositiva: essa estratégia é conceituada da seguinte forma:

É uma exposição do conteúdo, com as participações ativas dos estudantes, cujos conhecimentos prévios devem ser considerados e podem ser tomados como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretar e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Deve favorecer análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes.

e) Discussão: encontramos a seguinte definição:

Consiste na troca de ideias entre as pessoas de um grupo, em que cada uma reflete sobre a questão ou problema para encontrar soluções ou respostas. É a cooperação mental entre os membros de um grupo para a compreensão de uma questão ou elaboração de alternativas para resolver um problema. A discussão pode ser realizada de várias formas com objetivos diversos e em momentos diferentes. No início de uma atividade, para incentivar a participação dos alunos. No decorrer de uma atividade, para integração de informações e melhor compreensão do assunto. No final de uma atividade, para avaliar a aprendizagem.

f) Ensino com pesquisa: essa estratégia consiste na “utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa.”, isto é:

Concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise.

g) Estudo de texto: “o estudo de texto é a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados”

h) Estudo do meio: “é o estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimento de forma direta, por meio da experiência vivida”.

i) Eventos (seminários, congressos, palestras, etc.): “são caracterizados com atividades realizadas pelos cursos com o intuito de incentivar a produção e a disseminação do conhecimento acadêmico/científico, bem como a melhoria das práticas profissionais dos participantes”.

j) Fórum: essa estratégia consiste em um espaço onde todos os alunos participam do debate sobre um determinado tema. “Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme ou para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão”.

k) Júri simulado: É a simulação de um júri: “a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real”.

l) Lista de discussão (meio eletrônico): essa estratégia “se baseia na oportunidade de um grupo de pessoas poder debater, à distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico”.

m) Mapa conceitual: “consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo”.

n) Oficina (workshop): nessa estratégia de ensino, ocorre uma “reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista”. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos”.

o) Portfólio: “É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação”.

p) Prática didática: “É a prática e/ou demonstração feita em laboratório, ou diretamente na natureza, com o auxílio ou não de recursos. Consiste em provar uma teoria, um fenômeno, uma afirmação, o funcionamento de um aparelho, a execução de uma operação qualquer”.

q) Prova/Teste: essa estratégia se baseia em “um instrumento de avaliação indicado para verificar a aprendizagem de conteúdos relevantes ao final de processos, unidades ou etapas. As provas podem ser escritas ou orais e constituídas de questões objetivas e/ou dissertativas/discursivas”.

r) Solução de problemas: “É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas”.

s) Vídeo em aula (filmes, documentários etc.): essa estratégia de ensino consiste em utilizar vídeo em aula, projeção de vídeos no ambiente escolar, relacionados ao assunto da aula ou da unidade em estudo.

t) Visita técnica: conforme enuncia o portal da Instituição de Ensino Superior analisada, visita técnica são as atividades esporádicas, desenvolvidas em outros espaços de aprendizagem, com o objetivo de complementar os conteúdos abordados em sala de aula e/ou de apresentar a realidade de futuros locais de atuação.

1.4 A categorização das estratégias

Para Abreu (1990, p.62), as estratégias estão agrupadas em oito categorias e o critério de agrupamento está relacionado ao conjunto de objetivos afins. A seguir será apresentado o quadro com o resumo das estratégias, agrupadas por categorias de objetivos, para que se tenha uma visão resumida e sistemática sobre as estratégias descritas.

As descrições de estratégias de ensino não se encerram por aqui, sabemos que existem outras, mas o importante é o docente não ficar engessado em um determinado grupo. É preciso pesquisar, buscar outras formas que possam atender à realidade da turma e dos alunos. Corrobora essa afirmativa Pimenta e Anastasiou (2006, p.14) quando afirmam que “ao

aprender um conteúdo, apreende-se também determinada forma de pensá-lo e de elaborá-lo, motivo pelo qual cada área exige formas de ensinar e de aprender específicas, que explicitem as respectivas lógicas”.

Após ter conhecimento sobre o conteúdo que será desenvolvido em sala de aula, os professores devem elaborar sua didática, rever seus objetivos e metodologias de ensino, para que o processo de ensino-aprendizagem tenha êxito. Diante desse exposto, Luckesi (1994, p.155) afirma que “os procedimentos de ensino articulam-se em cada pedagogia tanto com a ótica teórica quanto a ótica técnica do método. Os procedimentos operacionalizam resultados desejados dentro de uma determina ótica teórica”.

Compreender as implicações das estratégias de ensino sobre o processo de aprendizagem dos alunos é fundamental para que possamos ter uma educação de qualidade. É a partir das estratégias que ocorrem trocas de saberes e motivação para o aprender. Por isso, o professor não pode conduzir uma aula apenas com uma representação sobre o que é ensinar, o que é aprendizagem e como se configura ser um professor, intuído apenas em experiências vivenciadas enquanto aluno. É sobre isso que tratam os estudos desta pesquisa.

2 MÉTODO DE PESQUISA

Nesse capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa. Primeiramente descrevemos os procedimentos metodológicos – a caracterização da pesquisa, os participantes e o campo de investigação, o instrumento de coleta de dados, bem como a análise utilizada.

Posteriormente, apresentamos um estudo sobre a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a Subteoria do Núcleo Central de Abric, tomados por nós, nesse estudo, como referencial teórico-metodológico.

2.1 Procedimentos metodológicos

2.1.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa, de caráter quali-quantitativo, descritivo, apropria-se da Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici e da subteoria do Núcleo Central de Abric como referencial teórico-metodológico.

A pesquisa quali-quantitativa foi definida por Greswell *et al* (2002 apud GRAY, 2012 p. 166), como sendo a “coleta ou análise de dados quantitativos e qualitativos em um único estudo, no qual os dados são coletados de forma concomitante ou sequencial, recebem prioridade e envolvem a integração de dados em uma ou mais etapas no processo de pesquisa”.

Também compreendida como um método misto, para Dal-Farra e Lopes (2013, p. 67), esse tipo de pesquisa tem sido utilizado com muita frequência em pesquisas educacionais. “A conjugação de elementos qualitativos e quantitativos possibilita ampliar a obtenção de resultados em abordagens investigativas, proporcionando ganhos relevantes para as pesquisas complexas realizadas no campo da Educação”.

Os autores justificam a relevância da pesquisa mista a partir do que apontam Spratt, Walker, Robison (2004):

Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem. (SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004, *apud* DAL-FARRA E LOPES, 2013, p. 72)

A utilização de um método misto (quali-quantitativo), nesse estudo, tem como propósito identificar e compreender as representações sociais que alunos do Ensino Superior têm construído sobre as estratégias de ensino utilizadas por seus professores, bem como as implicações dessas estratégias sobre o ensino-aprendizagem em sala de aula. Como afirmam Lakatos e Marconi (2003, p. 103), os dois tipos de pesquisas podem ser utilizados em conjunto e, em alguns momentos, tornam-se homogêneos, conforme o exemplo, “a água ao passar por diversas variações de temperaturas, negativas e positivas, altera do quente para o frio, do líquido para o sólido (gelo) ou para o vapor, em um mesmo fenômeno ocorrem mudanças qualitativas e quantitativas”. Assim, para esses autores, os dados quantitativos, em determinados momentos, podem transformar-se em dados qualitativos.

Segundo os objetivos gerais deste estudo, ele se aproxima de uma pesquisa “descritiva”. Nas palavras de Gil (1999, p. 44), esse tipo de pesquisa:

[...] têm como objetivo a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis. São em grande número as pesquisas que podem ser classificadas como descritivas e a maioria das que são realizadas, com objetivos profissionais, provavelmente se enquadra nesta categoria.

Essas pesquisas também visam descrever: “a distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental [...] levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população [...] a existência de associações entre variáveis” (GIL, 2010, p. 27).

Portanto, nosso estudo descreve as características relativas às representações sociais dos alunos do ensino superior, sobre as estratégias de aulas realizadas pelos seus professores. Essa descrição será realizada a partir da identificação do perfil dos participantes, do levantamento de suas opiniões, atitudes e crenças e da associação entre os dados coletados.

2.1.2 Os participantes e o campo de investigação

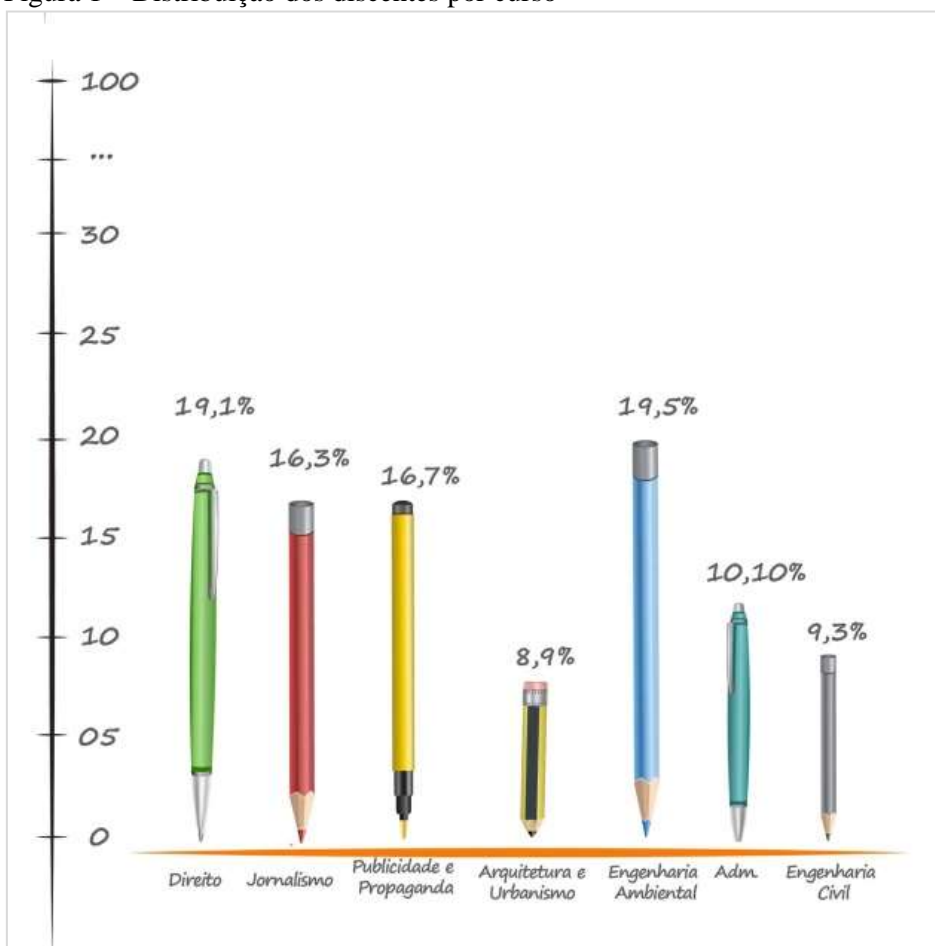
Participaram da pesquisa 257 discentes de sete cursos de uma Instituição de Ensino Superior de Patos de Minas - cursos de Administração, Arquitetura, Direito, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil, Jornalismo e Publicidade e Propaganda.

A escolha desses cursos se deve, principalmente: por não utilizarem a metodologia ativa, estratégias comuns nos cursos da área de saúde; pelo número elevado de professores e alunos, o que possibilita maior precisão na utilização do *software* EVOC; pelo caráter quali-quantitativo da Teoria das Representações Sociais. Os cursos de licenciatura foram excluídos,

pois os docentes e discentes tem uma formação específica em sua matriz curricular com relação as estratégias de ensino.

A figura 1 apresenta o número de participantes por cursos:

Figura 1 – Distribuição dos discentes por curso



Fonte: Dados da pesquisa

2.1.3 O Instrumento de coleta de dados

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário, contendo questões abertas e fechadas, dividido em três partes.

A primeira, denominada de “Perfil de alunos”, continha questões, com o objetivo de levantar informações sobre sexo, idade, renda familiar, escolaridade e ocupações dos pais, se estudou em escola pública ou privada, em relação a escolha do curso na graduação, bem como meios que utilizam para se manter informados.

A segunda parte, “Sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos seus professores”, procurou colher informações referente às estratégias de ensino (tipos de aula) mais utilizadas pelos professores, às estratégias que contribuíam e as que não contribuíam para aprendizagem

e os recursos didáticos mais utilizados. Nessa parte, investigou-se também a relação dessas estratégias com a aprendizagem dos alunos.

A terceira parte, “Técnicas de Associação Livre de Palavras”, colheu dados com o objetivo de identificar o núcleo central das representações sociais. Inicialmente, solicitou-se aos participantes que escrevessem 3 (três) palavras que lhes viessem à mente ao ler a frase em destaque “**Estratégias de ensino**”. Em seguida, foi pedido que assinalassem a palavra mais importante, justificando sua escolha.

Os dados colhidos nessa etapa foram processados no *software* EVOC, permitindo, assim, a configuração de quatro quadrantes em que pode ser identificado o núcleo central e periférico das representações sociais dos participantes, acerca das estratégias de ensino utilizadas pelos seus professores no ensino superior.

A coleta desses dados ocorreu posteriormente ao pedido de autorização à Instituição de Ensino Superior de Patos de Minas e após os alunos firmarem e manterem seu consentimento conforme o estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes da aplicação do questionário, apresentamos a finalidade do estudo, visando assegurar o livre arbítrio de participação na pesquisa, além de garantir a manutenção do sigilo das informações coletadas.

Os questionários foram aplicados pelo próprio pesquisador em sala de aula, em datas agendadas pelos coordenadores dos cursos e em comum acordo com os professores, no primeiro semestre de 2016. A aplicação durou aproximadamente vinte minutos e não foi percebido nenhum sentimento de resistência por parte dos participantes. Apenas fizeram comentários com relação ao desejo de terem acesso aos resultados da pesquisa; o que parece indicar que reconhecem a sua importância para o aprimoramento das estratégias de ensino.

2.1.4 Análise dos dados

Para a análise dos dados, além do respaldo teórico-metodológico da teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007) e da subteoria do Núcleo Central de Abric (1998), buscamos também os fundamentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2002).

Para a identificação do perfil dos participantes, foi utilizada a primeira parte do questionário, a partir de uma análise descritiva, incluindo também o cálculo estatístico em situações que foram possíveis.

Para análise das questões abertas do questionário, o processo de categorização foi realizado com o apoio da análise de conteúdo de Bardin (2002).

Para essa autora, a análise de conteúdo pode ser assim definida:

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplicam a discursos diversificados, utilizada principalmente na área das ciências sociais, e contribui para revelar o que está inserido no texto de forma subjetiva ou camuflada, após decodificação da mensagem (BARDIN, 2002, p.9).

Bardin (2002, p.31) acresce ainda a esse conceito que a análise de conteúdo “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Segundo a autora, pode-se apropriar desse instrumento tanto a pesquisa de natureza qualitativa quanto a quantitativa.

O método da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2002), consiste em três etapas, tendo início com (a) pré-análise, na qual se escolhem os documentos que serão analisados, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores; (b) na exploração do material, serão definidas as categorias a partir de interpretações e inferências - essa etapa diz respeito ao *corpus* submetido à codificação, à classificação e à categorização; (c) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, é destinada ao tratamento dos resultados, é o momento da análise reflexiva e crítica do conteúdo.

Para que a metodologia seja eficaz, a primeira etapa da Análise de Conteúdo deve ser criteriosa e levar em consideração alguns itens, pois pode comprometer as outras etapas.

Bardin (2002, p. 96-97) descreve as seguintes subfases: (1) Leitura flutuante, (2) Escolha dos documentos, (2.1) Regra da exaustividade, (2.3) Regra da representatividade, (2.3) Regra da homogeneidade, (2.4) Regra da pertinência, (3) Formulação de hipóteses e dos objetivos, (4) Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, (5) Preparação do material.

Cabe ressaltar que, na fase de interpretação dos dados, Bardin (2002, p. 140) orienta que é necessário retornar aos autores e suas teorias referenciais, embasando as análises e dando sentido à interpretação. As interpretações, pautadas em inferências, buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, o conteúdo da pesquisa.

Nesse estudo, utilizamos também, para auxiliar as análises da Técnica de Associação Livre de Palavras, um programa de computador denominado EVOC - *Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations, de Verges*, (versão 2000), desenvolvido

por Vergès (2002), que tem como finalidade organizar as evocações de acordo com a ordem de aparecimento. Ele calcula as médias simples e ponderadas e aponta as palavras constituintes do núcleo central e os elementos periféricos das representações.

Neste estudo, foram utilizados alguns programas do *software* que estão listados na Quadro 2.

Quadro 2 – Programas do *software* EVOC utilizados nesta pesquisa

PROGRAMA	FUNÇÃO
<i>LEXIQUE</i>	Isola as unidades lexicais do arquivo utilizado.
<i>TRIEVOC</i>	Realiza uma triagem das evocações, organizando-as por ordem alfabética.
<i>NETTOIE</i>	Realiza uma limpeza do arquivo, eliminando possíveis erros de digitação, unidades lexicais e evocadas em ordem alfabética, indicando quantas vezes elas foram evocadas e a ordem de sua evocação.
<i>RANGMOT</i>	Fornece a frequência total de cada palavra, a média ponderada da ordem de evocação de cada palavra, a frequência total e a média geral das ordens de evocação.
<i>RANGFRQ/ TABRGFRQ</i>	Organiza, num quadro de quatro casas, os elementos que compõem o núcleo central e a periferia de uma representação.

Fonte: ANICETO; MACHADO, 2010

Com relação às questões fechadas do questionário, elas foram tabuladas no programa *Microsoft Office Excel 2007* e delas foram gerados gráficos, considerando-se a frequência de cada resposta.

2.2 A teoria das Representações Sociais e a subteoria do Núcleo Central

A Instituição de Ensino Superior é um ambiente propício para os discentes construírem conceitos sobre o processo ensino-aprendizagem. Eles compartilham crenças, necessidades afetivas e concepções socioculturais de realidades distintas. Desse compartilhamento surgem as representações sociais construídas em relação ao sujeito-sujeito

e sujeito-objeto; isso se dá devido à convivência em sala de aula, diretórios acadêmicos, ligas acadêmicas e outros espaços sociais presentes nas instituições escolares.

Nesse sentido, Jodelet (2001, p. 27-28) aponta elementos e relações entre o saber prático do sujeito e um objeto:

- a representação social é sempre representação de alguma coisa(objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam;
- a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito. Esta atividade pode remeter a processos cognitivos – o sujeito é então considerado de um ponto de vista epistêmico -, assim como a mecanismos intrapsíquicos (projeções fantasmáticas, investimentos pulsionais, identitários, motivações etc.) – o sujeito é considerado de um ponto de vista psicológico. [...];
- forma de saber: a representação será apresentada como uma modelização do objeto diretamente legível em (ou inferida de) diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais. [...];
- qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais.

A autora faz um levantamento de implicações que envolvem as representações sociais e que serão importantes para compreender o sujeito (alunos - alguém) e o objeto (estratégias de ensino – coisa) neste processo de pesquisa. O pesquisador deve considerar que o participante tem condições de gerar informações e, a partir delas, compreender as representações sociais.

Esta pesquisa, discutida no âmbito de uma instituição de Ensino Superior, foi realizada à luz da Teoria das Representações Sociais, por ser um instrumento teórico metodológico adequado para a coleta e análise dos dados referentes ao conteúdo desta investigação – *as estratégias de aulas utilizadas pelos professores do ensino superior*.

Sobre a Teoria das Representações Sociais, vale destacar: a sua origem, o conceito, o objetivo e as funções, o processo de ancoragem e de objetivação bem como a subteoria do Núcleo Central. É o que apresentamos a seguir.

2.2.1 A sua origem, conceito, objetivos e funções.

Para melhor contextualizar a Teoria das Representações Sociais – referencial teórico-metodológico desta pesquisa faz-se necessário compreender, inicialmente, a sua origem. De onde vem essa teoria?

Criada por Moscovici, na década de 1960, a partir da sua obra, *La Psychanalyse son image et son publique*⁵, pode-se dizer que esse estudo tem origem no conceito de representação coletiva do sociólogo Durkheim.

Emile Durkheim, em 1912, ao publicar a obra “As formas elementares da vida religiosa”, conceitua as representações coletivas como um conjunto sistemático de elementos que simbolizam uma espécie de “guarda-chuva”, o qual congrega diferentes formas de pensamento e de saberes partilhados coletivamente: crenças, mitos, ciência, religiões, opiniões, entre outros.

É justamente nessa questão que Moscovici discorda de Durkheim e acrescenta outros elementos para a construção do conceito de representações sociais. Nas palavras de Alexandre (2004, p. 131), para Moscovici, “não é apenas uma herança coletiva dos antepassados, que é transmitida de maneira determinista e estática. O indivíduo tem papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade, da mesma forma que é criado por ela”.

Pode ser afirmado também que, para Moscovici, o sujeito tem participação na construção de suas representações.

Caminhando um pouco mais sobre o conceito de representações sociais, Arruda (2002, p. 128) clareia que, “com efeito, este conceito atravessa as ciências humanas e não é patrimônio de uma área em particular. Ele tem fundas raízes na sociologia, e uma presença marcante na antropologia e na história das mentalidades”.

A autora acresce ainda que:

Como vários outros conceitos que surgem numa área e ganham uma teoria em outra, embora oriundos da sociologia de Durkheim, é na psicologia social que a representação social ganha uma teorização, desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet. Essa teorização passa a servir de ferramenta para outros campos, como a saúde, a educação, a didática, o meio ambiente, e faz escola, apresentando inclusive propostas teóricas diversificadas (ARRUDA, 2002, p. 128).

É nesse sentido que Arruda (2002, p. 128) discute o conceito de representações sociais. Para essa autora, a psicologia social acerca-se das representações sociais a partir das relações indivíduo-sociedade “ela reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural etc., por um lado, e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos”.

⁵ Essa obra foi traduzida para o português em 1978, com o título, *A psicanálise, sua imagem e seu público*.

Segundo Oliveira e Bastos (2007, p. 337), “O lastro teórico da epistemologia durkheiminiana aborda a representação social como uma modalidade de conhecimento particular com a finalidade de construir comportamento e diálogo entre os homens”. Torna-se perceptível que as representações coletivas foram referência para Moscovici na elaboração do conceito sobre representações sociais. Segundo esse mesmo autor, o conceito das representações coletivas de Durkheim foi aprimorado por Moscovici, retirando o adjetivo “coletivas” e substituindo-o por “sociais”. O próprio Moscovici faz uma afirmativa da origem da representação social:

É óbvio que o conceito de representações sociais chegou até nós vindo de Durkheim. Mas nós temos uma visão diferente dele - ou, de qualquer modo, a psicologia social deve considerá-lo de um ângulo diferente - de como o faz a sociologia. A sociologia vê, ou melhor, viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irreduzíveis a qualquer análise posterior. (MOSCOVICI, 2007, p.45)

Assim, com base em Durkheim, Moscovici desenvolveu a Teoria das Representações Sociais, que muito tem contribuído para pesquisas que requerem uma análise social, na qual são ancorados pensamentos de determinados grupos.

Dessa forma, ao analisarmos as representações sociais de um determinado grupo, neste caso, 257 alunos do ensino superior de uma IES de Patos de Minas, sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos seus professores, é preciso, primeiramente, levar em consideração o perfil desse grupo.

Ao discutir o conceito de representações sociais, Moscovici (1978) assegura a sua importância e afirma que elas direcionam nossas vidas cotidianas, orientam nossas ações, possibilitando as comunicações. Para ele, as representações sociais são:

Um sistema de valores, ideias, práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 1978, p. 21).

Ainda sobre as representações sociais, encontramos, na literatura, diversas discussões sobre a complexa tarefa de conceituá-las. O próprio Moscovici, segundo Sá (2002, p.30), afirma que “se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não é”.

Para Sá (1998, p. 21), a representação social permeia a pluralidade cultural das mais diversas camadas sociais; por isso, o fator cultural deve ser levado em conta:

Os fenômenos da representação social estão espalhados por aí na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social.

O conceito de representações sociais de Jodelet (2001, p.22), reconhecido como sendo um conceito consensual entre os teóricos desse tema, mostra as representações como sendo “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Assim, de acordo com Jodelet (2001), as representações sociais, sendo socialmente elaboradas e compartilhadas por um grupo de pessoas, contribuem para a construção de uma realidade comum; o que, por sua vez, possibilita o processo de comunicação. Vale, assim, afirmar que, conseqüentemente, são formas de conhecimento que se evidenciam por meio de imagens, conceitos, ideias, categorias e teorias.

Jodelet (2001, p. 17), com relação à importância das representações sociais, acresce que:

Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva.

Nas palavras de Jodelet (2001), o sujeito tem necessidade de interagir e, dessa interação em grupos, surgem interpretações sobre a realidade que o cerca. Essa situação pode ser vivenciada em sala de aula, onde os alunos, aglomerados em grupos, muitas vezes por afinidades, trazem suas concepções sobre diferentes situações ou objetos.

Já para Abric (1998, p. 28), a representação social é, ao mesmo tempo, “o produto e o processo de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou grupo reconstitui a realidade com a qual se confronta e para a qual ele atribui um significado específico”.

A compreensão desse conceito nos remete ao propósito desta pesquisa – buscamos identificar o significado que as estratégias de ensino têm para aos alunos. Cabe, desse modo, expor que a representação apresentada pelos alunos não pode ser um simples reflexo, ou raio-x do professor em sala de aula, outras variáveis devem ser consideradas, como pontua Abric (1998, p. 28):

A representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa. E esta significação depende, ao mesmo tempo, de fatores contingentes [...] natureza e limites da situação, contexto imediato, finalidade de situação, e de fatores mais globais que ultrapassam a situação em si mesma: contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, determinantes sociais e sistemas de valores.

Podemos afirmar, de acordo com Abric (1998, p. 28), “a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas”.

Considerando os conceitos apresentados sobre as representações sociais, sinteticamente, pode-se dizer que, como afirma Moscovici (1978, p. 20), “o propósito de todas as representações é tornar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, familiar”. Portanto, o objetivo dessa teoria é deixar familiar algo que, há pouco, era desconhecido. Isso pode ser identificado em sala de aula, quando alunos se utilizam de símbolos que são adaptados para sua realidade; como, por exemplo, o termo um “Deus grego”, cujo contexto original seria uma divindade da mitologia, mas, no contexto social e cultural dos alunos transforma-se em uma pessoa abastada de grande beleza.

Para Moscovici (1978), o objetivo das representações sociais, o “tornar familiar algo não familiar”, possibilita aos grupos classificar, categorizar, nomear, identificar ideias e acontecimentos os quais ainda eram desconhecidos.

Tal processo permite a compreensão, manipulação e interiorização do novo, juntando-o a valores, ideias e teorias já assimiladas, preexistentes e aceitas pela sociedade. É possível encontrar o hiato entre o que se sabe e o que existe, a diferença que separa a proliferação do imaginário e o rigor do simbólico (MOSCOVICI, 1978, p. 67).

Há de se atentar para o fato de que, além de compreender os objetivos das representações sociais, é preciso analisar as suas funções; para isso, recorreremos a Abric (1998, p. 28-30), que as classifica em quatro funções essenciais, conforme a figura 2:

Figura 2 - Funções das representações.



Fonte: ABRIC (1988, p. 28-30)

A identificação das funções das representações sociais nos permite empreender o processo de investigação proposto neste estudo. Ao identificarmos as representações sociais dos alunos do ensino superior, de uma IES de Patos de Minas, sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos seus professores, será possível compreender as funções que essas representações exercem sobre os alunos – as funções do saber prático, da definição da identidade, de guia de comportamento e a de justificativas das tomadas de decisões.

Nesse processo, considera-se o senso comum; Ornellas (2005, p. 32), nesse sentido, afirma que:

A representação social é um conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito. É uma abordagem que se encontra hoje no centro de um debate interdisciplinar à medida que se tenta nomear, fazer relações entre as construções simbólicas com a realidade social e dirige seu olhar epistêmico para entender como esta realidade constrói a leitura dos símbolos presentes no nosso cotidiano.

2.2.2 Os processos de ancoragem e objetivação

Retomemos o que afirma Moscovici (1978, p. 20) sobre a finalidade das representações sociais – o de “tornar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, familiar”. Para que isso ocorra, são necessários dois processos: a ancoragem e a objetivação.

Nesse sentido, torna-se importante descrever como ocorrem esses processos. Como, de que modo e com quais sentimentos os alunos constroem as representações sociais sobre as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula pelos seus professores? São estes processos – a ancoragem e a objetivação que vamos investigar neste estudo.

Para Jovchelovitch (1998, p. 81), “a objetivação e a ancoragem são formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para o nível quase material a produção simbólica de uma comunidade”.

Para elucidar melhor esses dois processos, recorremos a Moscovici (2007, p.78).

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Cabe, nesse aspecto, um breve histórico sobre os elementos que compõem a objetivação e a ancoragem, baseado em Moscovici (2007, p. 60 -76).

1) Processo de Objetivação:

- Objetivação une a ideia de não-familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Toda representação se torna real. Transformar a palavra, que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra.

- Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar para representar e encher o que está naturalmente vazio com substância. Desde que suponhamos que as palavras não falam sobre “nada”, somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não-verbais para elas.

2) Processo de Ancoragem:

- Um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela.

- Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia.
- Classificar e dar nome a alguma coisa é um dos objetivos da ancoragem. Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele.

Podemos inferir que, no processo de **objetivação**, reproduzimos um conceito em uma imagem, unindo a ideia de não-familiaridade com a realidade, e a **ancoragem** vem classificar e categorizar os paradigmas estocados em nossa memória. Desse modo, os conceitos que os alunos retiram da estratégia de ensino são ancorados nos entendimentos e nas experiências adquiridas ao longo da vida.

2.2.3 Subteoria do Núcleo Central

A subteoria do Núcleo Central, como afirma Sá (2002, p. 52), é uma teoria menor, mas com uma grande contribuição para o refinamento teórico e metodológico do estudo das representações sociais. Foi criada por Jean-Claude Abric, em 1976, durante o desenvolvimento de sua tese de doutorado. Para esse autor, “toda representação está organizada em torno do núcleo central, que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. O núcleo central é um subconjunto da representação” (ABRIC, 1994, *apud* SÁ, 2002, p.67).

Segundo Sá (2002, p. 64), Abric buscou em Fritz Heider (1927) e em Solomon Asch (1946) a ideia de organização centralizada em um núcleo para caracterizar a representação social como sendo composta por um elemento central que determina o significado do objeto apresentado.

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou alguns elementos que dão à representação o seu significado (ABRIC, 1994a *apud* Sá, 2002, p. 62).

Identificar como o aluno entende a estratégia de ensino, sua receptividade e impacto no processo de ensino-aprendizagem é encontrar os elementos que dão significado ao núcleo central. Para isso, é importante compreender as funções do núcleo central, a geradora e a organizadora, assim descritas por Sá (2002, p. 70).

Uma função geradora: ele é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É por ele que esses elementos tomam um sentido, um valor;

Uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação. Ele é nesse sentido o elemento unificador e estabilizador da representação.

Essas funções atribuem ao núcleo central a propriedade de “estabilidade”, tornando-o estável, coerente e consensual, a partir de elementos relacionados à memória coletiva e à história do grupo que está sendo pesquisado, conforme ressalta Sá (2002).

De acordo com Abric (1994a, p.23) o núcleo central pode assumir duas dimensões diferentes:

Seja uma dimensão funcional, como por exemplo, em situações com uma finalidade operatória: serão então privilegiados na representação e constituindo o seu núcleo central dos elementos mais importantes para a realização da tarefa. Seja uma dimensão normativa em todas as situações onde intervêm diretamente dimensões sócio-afetivas, sociais ou ideológicas. Nesse tipo de situações, pode-se pensar que uma norma, um estereótipo, uma atitude fortemente marcada estarão no centro da representação.

Analisar o núcleo central e suas dimensões é importante para validar o objeto da representação, ou descobrir o que está sendo representado. Os outros elementos que circundam o núcleo central são o sistema periférico, formado pelos elementos periféricos da representação, possibilita a interface/relação entre a realidade concreta e o sistema central.

Com relação aos quatro quadrantes, Moreira *et al* (2005) apresenta-os da seguinte forma: **1) o primeiro quadrante** é o que incorpora as palavras com maior possibilidade de pertencer ao núcleo central; **2) o segundo quadrante** contém as palavras intermediárias com alta frequência, evocadas mais pelo participante e não pela pergunta indutora. Há possibilidade de essas palavras migrarem para o núcleo central; **3) o terceiro quadrante** é constituído pelas palavras de contraste, isto é, para compreender as mudanças na representação, pode representar a formação de um outro grupo. **4) o quarto quadrante** incorpora as palavras menos frequentes, evocadas por último, dando indícios de processo de ancoragem.

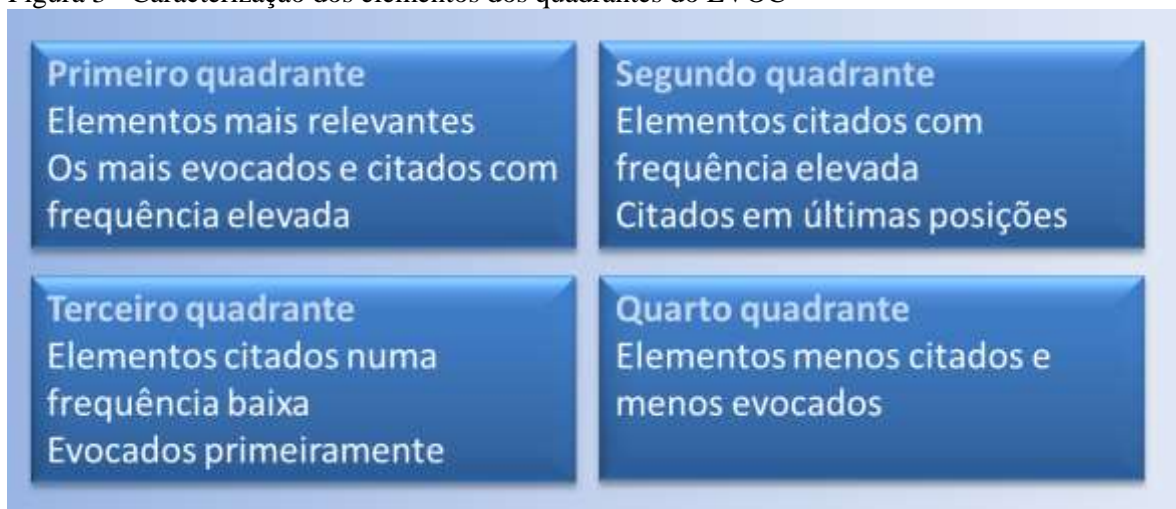
Ainda quanto aos quadrantes, para melhor compreendê-los, recorreremos ao apoio do método Vergés (2002), empregado por Sá (2002) em diversas pesquisas.

Segundo Sá (2002), no primeiro quadrante, localizam-se os elementos mais relevantes, que constituirão o núcleo central de uma representação, pois são os mais evocados e citados, com frequência elevada durante a aplicação dos instrumentos de pesquisa. Já o segundo e o terceiro quadrantes correspondem aos elementos menos salientes na estrutura da

representação, contudo eles são significativos em sua organização. No segundo quadrante, estão os elementos que obtiveram uma frequência alta, mas que foram citados em últimas posições. No terceiro quadrante, encontram-se os elementos que foram citados numa frequência baixa, porém foram evocados primeiramente. No quarto quadrante, estão os elementos que correspondem à periferia distante ou segunda periferia. Nele se encontram os elementos menos citados e menos evocados em primeira mão pelos sujeitos.

Para uma melhor visualização, os quadrantes foram dispostos na figura 3.

Figura 3 - Caracterização dos elementos dos quadrantes do EVOC



Fonte: Sá (2002, p. 117-118)

3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise foi desenvolvida a partir dos dados obtidos por meio de um questionário durante a realização da pesquisa de campo. Essa análise considerou o suporte teórico da pesquisa bibliográfica, expresso no capítulo 1 e o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007) bem como a Subteoria do Núcleo Central de Abric (1998), apresentadas no cap. 2.

O questionário utilizado (em anexo) continha questões fechadas e abertas; o que permitiu compreender e identificar as características dos participantes e as representações sociais, construídas por eles, sobre as estratégias de ensino utilizadas por seus professores, bem como as implicações destas estratégias sobre a aprendizagem em sala de aula.

Para facilitar a análise dos dados, este capítulo foi estruturado da seguinte forma: Perfil dos alunos, Sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores, Técnica de Associação Livre de Palavras.

3.1 Perfil dos participantes

Para desenvolver uma pesquisa, cujo objetivo é identificar as representações sociais de um grupo de sujeitos, em uma determinada cultura, faz-se necessário, inicialmente, traçar o perfil dos participantes, tendo em vista que esse perfil pode influenciar as representações construídas.

O perfil dos participantes, nesta pesquisa, foi traçado a partir das seguintes informações: sexo, idade, escolaridade e ocupação dos pais, renda familiar, se estudou em escola pública ou privada, motivo da escolha do curso que realiza, meios que utiliza para obter informações e tipos de livros que lê.

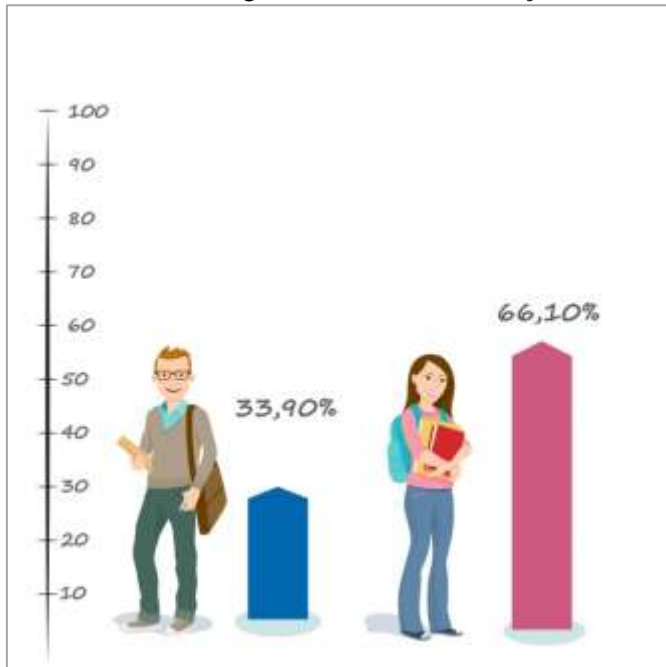
Os gráficos, a seguir, compõem a primeira etapa do questionário (A) e apresentam os dados que reportam o perfil dos participantes.

No gráfico 1, sobre o sexo dos participantes, constatamos que o número de mulheres é maior do que o de homens nos cursos analisados, sendo 66,1% referente ao feminino e 33,9% ao sexo masculino.

O número maior de participantes do sexo feminino vem confirmar uma realidade nas Instituições de Ensino Superior no Brasil; segundo o Censo da Educação Superior de 2015,

realizado pelo Inep, dos alunos concluintes do ensino superior, 59,9% são do sexo feminino. Há um interesse maior por parte das mulheres em cursarem o ensino superior.

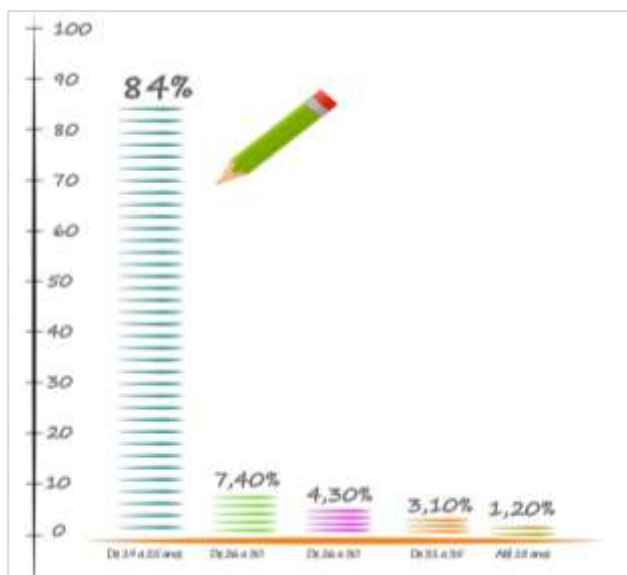
Gráfico 1 - Porcentagens dos alunos em relação ao sexo



Fonte: Dados da pesquisa

Ao fazer a leitura do gráfico 2, percebemos que a maioria dos alunos se encontram na faixa etária dos 19 aos 25 anos de idade, representando 84% dos participantes.

Gráfico 2 – Faixa etária dos alunos

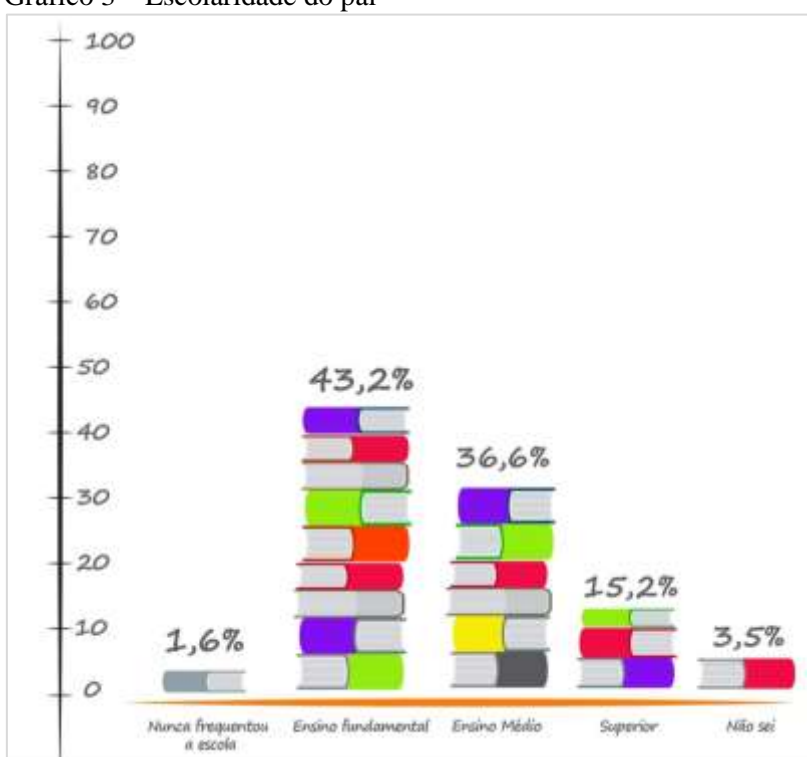


Fonte: Dados da pesquisa

Ao comparar o resultado desta pesquisa com o do Censo da Educação 2013, observamos que os discentes ingressos na graduação têm 24,6 anos em média; o que demonstra que a população estudantil nas Instituições de Ensino Superior é jovem e conseqüentemente devem ter um interesse por tecnologias e novidades. O fator idade pode contribuir para a representação social que muitos têm sobre as estratégias de ensino.

Segundo a pesquisa, os pais dos alunos (gráfico 3), em sua maioria, possuem, no mínimo, o Ensino Fundamental completo (43,2%), seguidos dos que possuem Ensino Médio completo (36,6%).

Gráfico 3 – Escolaridade do pai

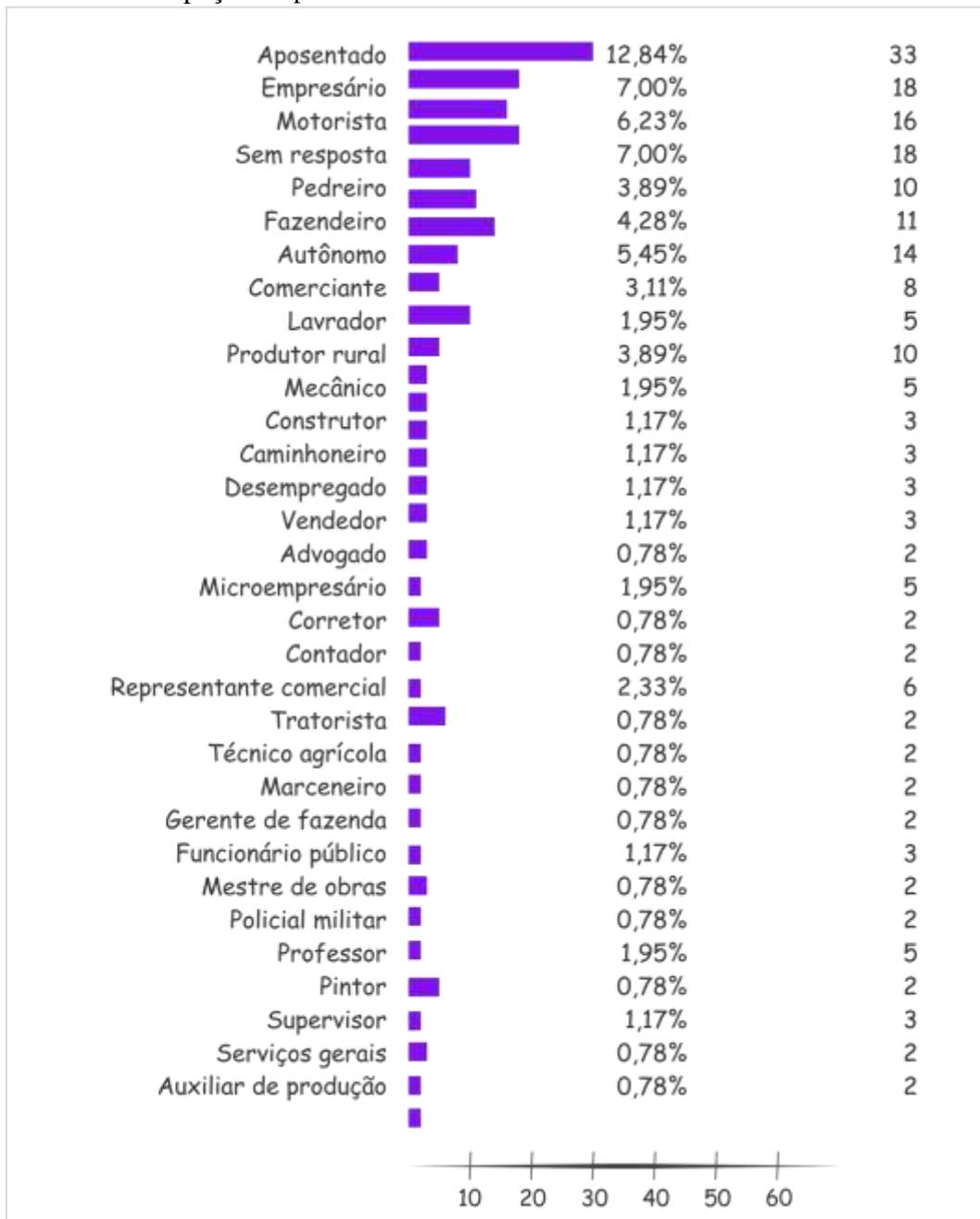


Fonte: Dados da pesquisa

Para Gatti (2010, p. 500), “A escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes.” Outro número de destaque nesta pesquisa é que apenas 15,20% dos pais possuem ensino superior.

No gráfico 4, são analisadas as ocupações dos pais dos participantes. Percebe-se que a maioria é representada pelos aposentados (12,84%), seguida dos empresários (7%) e motoristas (6,23%). Em geral, as profissões citadas não exigem, necessariamente, formação escolar.

Gráfico 4 – Ocupação do pai

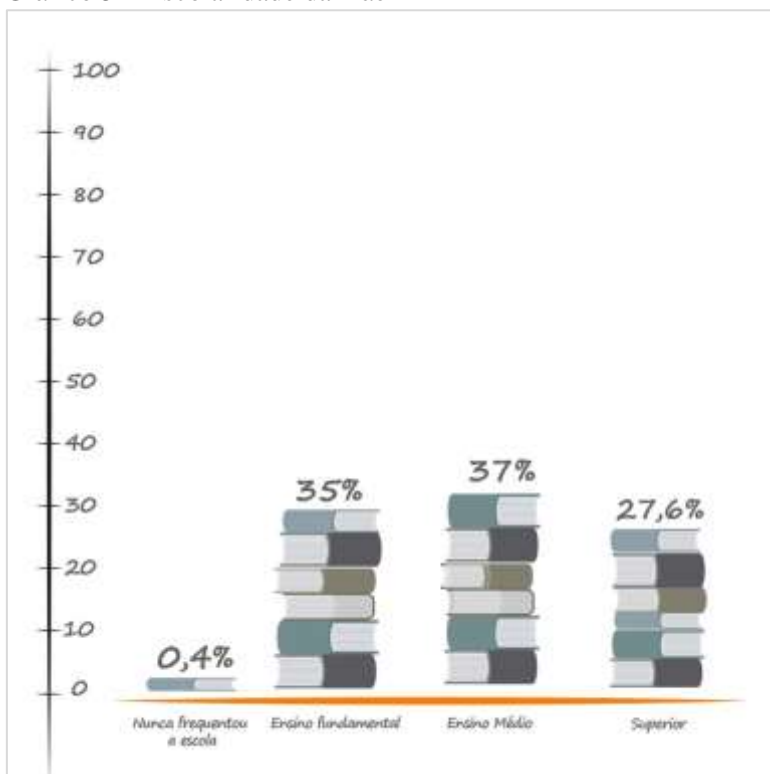


Fonte: Dados da pesquisa

Com relação ao nível de escolaridade das mães dos alunos entrevistados (gráfico 5), conseguimos visualizar que é maior do que a dos pais, sendo que a maior parcela, referente a 37%, diz respeito às mães com, no mínimo, o Ensino Médio completo. Na sequência, têm-se as mães que cursaram o Ensino Fundamental completo, 35%, parcela também expressiva para a análise de dados. Percebemos, também, que há um maior número de mães com Ensino Superior em relação aos pais, estando elas representadas por 27,6% dos questionários respondidos. Outro dado que merece destaque é que todos os participantes souberam

responder o grau de escolaridade da mãe, diferentemente em relação aos pais; sugere que há um conhecimento maior dos filhos com relação à escolaridade das mães.

Gráfico 5 – Escolaridade da mãe

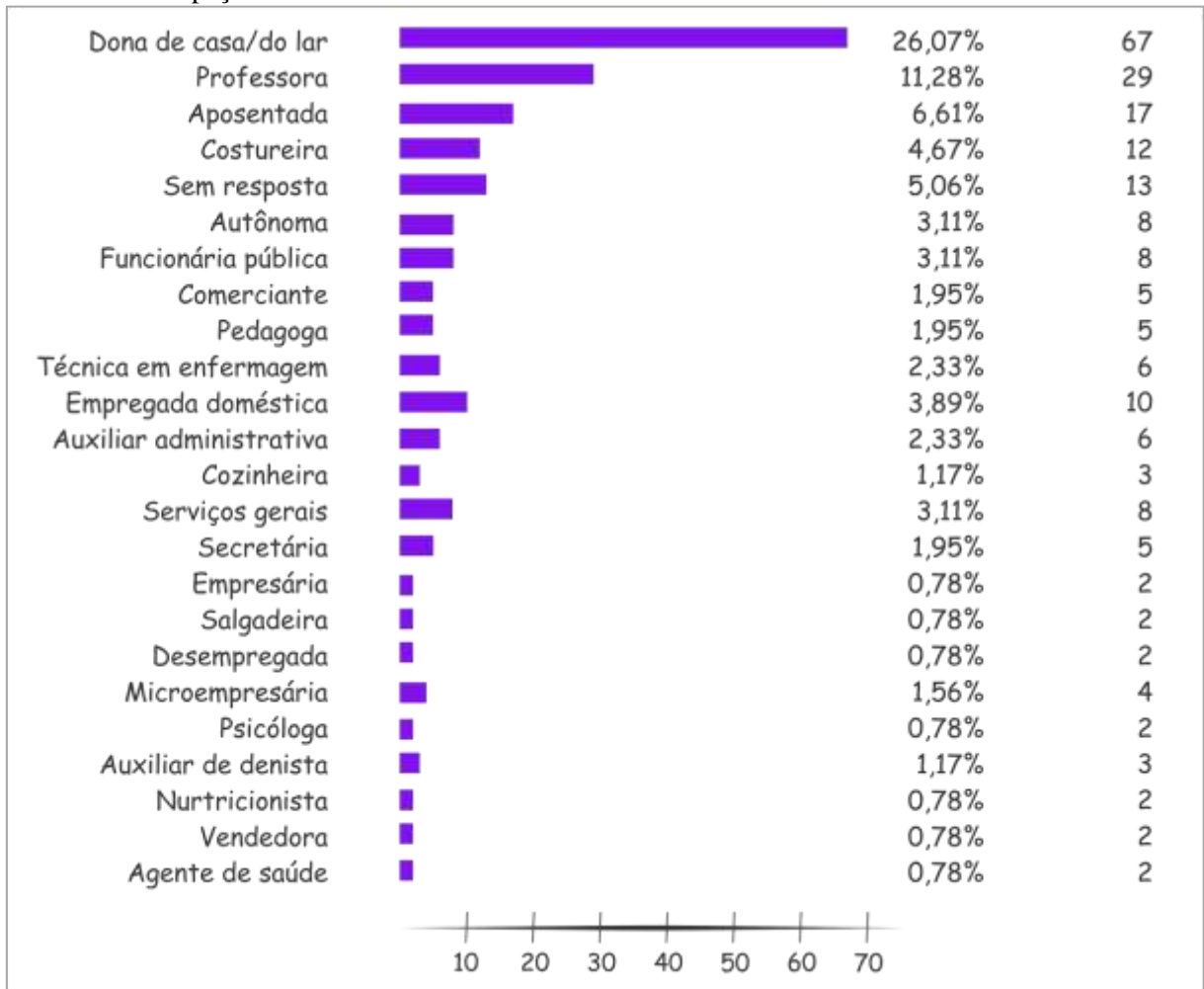


Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se dizer que quanto maior a escolaridade, mais investimento a família realiza em cultura. De acordo com a última pesquisa do IBGE, publicada em 2013, sobre o Sistema de Informações e Indicadores Culturais, a pessoa referência da família, que tem Ensino Fundamental incompleto, investe 1,8% da sua renda na aquisição de jornais e periódicos, já as pessoas que têm o Ensino Médio completo chegam a investir 3% da sua renda.

Em relação à ocupação da mãe (Gráfico 6), na pesquisa, constatou-se que a maioria são donas de casa, representadas por 26,07% das respostas obtidas, seguidas das professoras, que representam um total de 11,28% dos resultados analisados. Apesar de 27,6% (Gráfico 5) terem ensino superior, uma maioria não atua em sua área de formação ou ocupa funções que não necessitam de formação acadêmica.

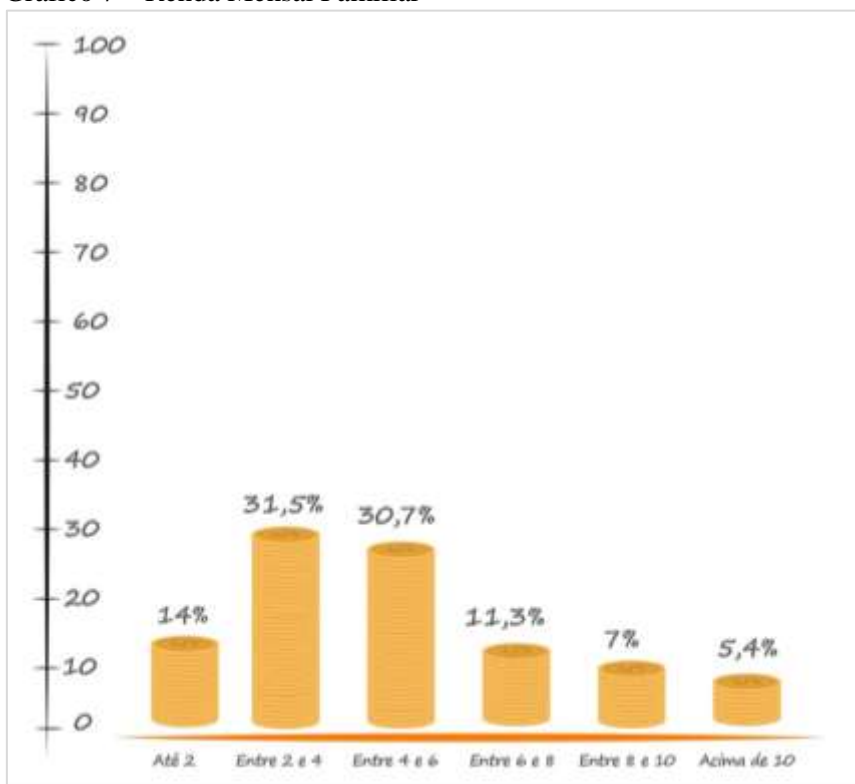
Gráfico 6 – Ocupação da mãe



Fonte: Dados da pesquisa

No gráfico 7, a renda mensal familiar dos alunos encontra-se entre 2 e 6 salários mínimos, sendo 31,5% referentes às famílias com renda entre 2 e 4 salários e 30,7% referentes às que possuem 4 e 6 salários mínimos.

Gráfico 7 – Renda Mensal Familiar



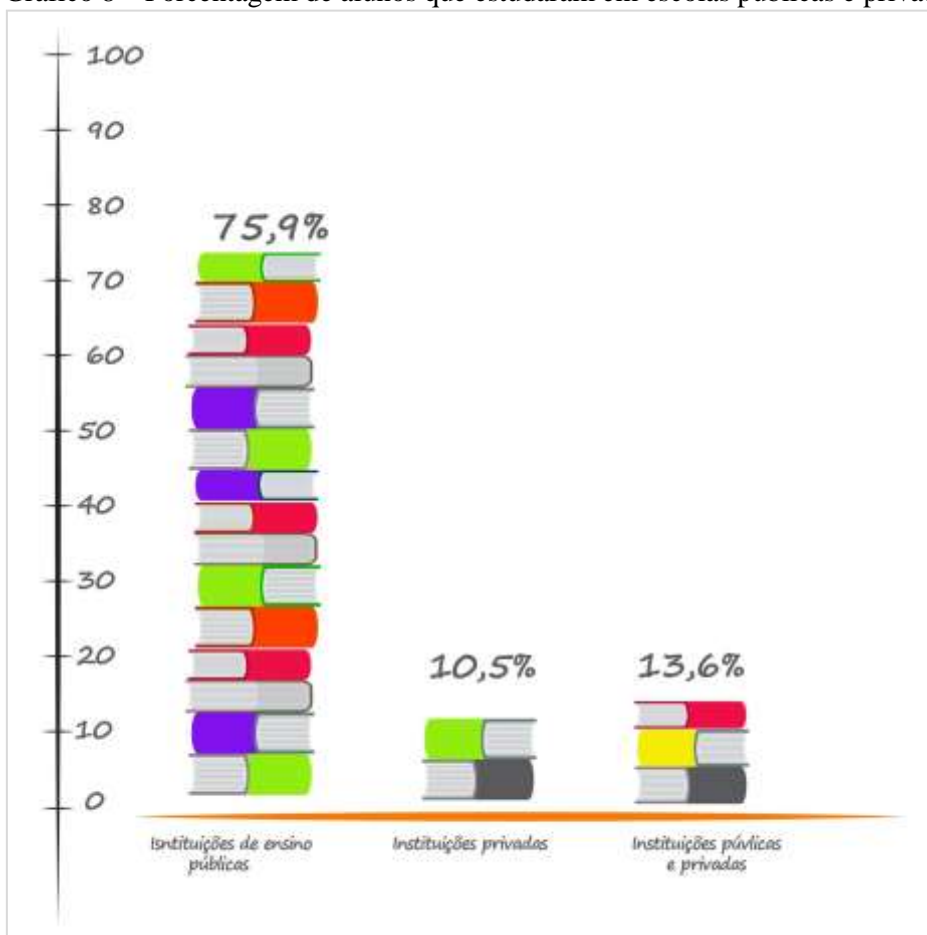
Fonte: Dados da pesquisa

A baixa renda familiar pode influenciar na aquisição de produtos ou serviços que contribuam com a escolarização; como, por exemplo, a compra de livros, participação em palestras e seminários, entre outros. Ao levar em consideração que o *locus* da pesquisa é uma IES privada, podemos constatar que apenas 23,70% dos alunos têm uma renda familiar acima de 6 salários; o que confirma a realidade socioeconômica dos alunos, ou seja, eles estão dentro da mesma classe social.

Ao continuar com a análise dos dados, pode-se observar que há uma inserção maior da classe média nas instituições de ensino superior, a conquista do diploma de graduação já não está restrita a uma determinada classe social.

Em relação ao Ensino Médio cursado pelos alunos (gráfico 8), percebemos que a maioria, representada por 75,9%, estudou somente em escolas públicas, seguida dos alunos que estudaram tanto em escolas públicas quanto privadas e dos que estudaram apenas em escolas da rede privada, representados por 13,6% e 10,5%, respectivamente.

Gráfico 8 – Porcentagem de alunos que estudaram em escolas públicas e privadas.



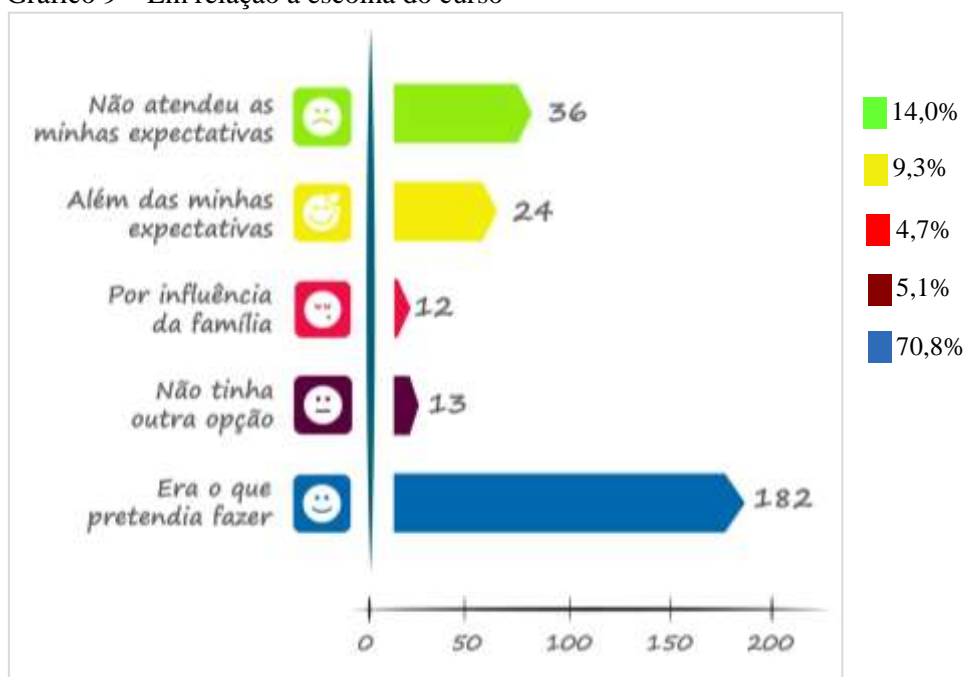
Fonte: Dados da pesquisa

A renda familiar é um dos fatores que explicam o motivo de a maioria dos estudantes terem concluído o Ensino Fundamental e Médio na rede pública. No sistema de ensino público, utiliza-se com frequência a aula expositiva. Com relação a isso, é possível inferir que as representações sociais construídas pelos alunos, sobre as estratégias de ensino na graduação, podem estar relacionadas com as experiências vividas por eles nas escolas públicas quando cursaram a Educação Básica. Os docentes da rede pública estão com uma grande sobrecarga de trabalho; o que reflete em escassez de tempo para cursos de aperfeiçoamento, planejamento das aulas e escolha das melhores estratégias. Essa situação foi demonstrada na pesquisa do Inep.

Independentemente da causa, a dupla ou tripla jornada, com certeza, compromete o desempenho do professor, pois concorre com outras atividades que exigem tempo adicional para docência: planejamento das atividades em sala de aula, disponibilidade para oferecer atendimento ao aluno e atividades administrativas relacionadas à escola. (INEP,2003,p.43)

Para que as estratégias sejam aplicadas com sucesso, as condições de trabalho têm uma forte influência, principalmente o planejamento; Bordenave e Pereira (2002) explicam que, para ensinar, precisamos, ao mesmo tempo, planejar, orientar e controlar a aprendizagem do aluno.

Gráfico 9 – Em relação a escolha do curso



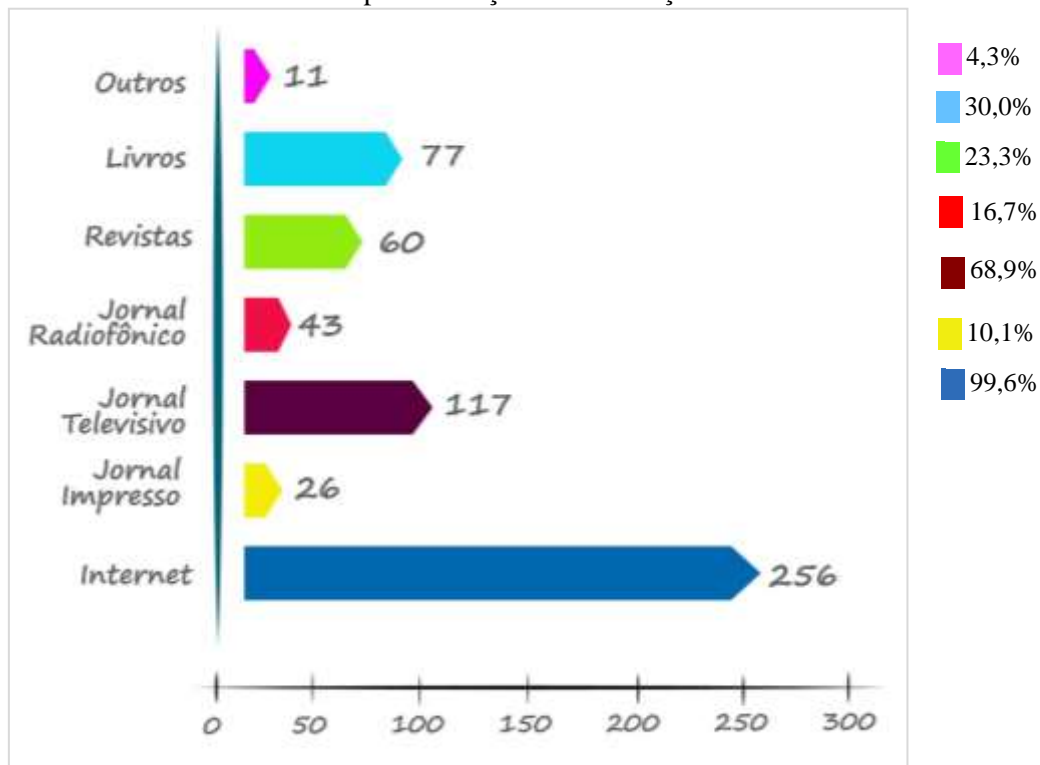
Fonte: Dados da pesquisa

Quando o aluno vive um bom momento em relação ao curso, ou seja, tem suas expectativas atendidas, há um sentimento positivo sobre a sua escolha, ele vai para a sala de aula com o desejo de buscar aprendizagem e principalmente motivado; o que permite a proposição de diferentes estratégias de ensino por parte do docente e, ainda, contribuem com esse contexto. Em relação a esse sentimento, Libâneo (2013, p, 120) faz a seguinte ponderação, “A motivação é, assim, o conjunto das forças internas que impulsionam o nosso comportamento para objetivos e cuja direção é dada pela nossa inteligência. [...] Podemos dizer, então, que a motivação influi na aprendizagem e a aprendizagem influi na motivação”.

As respostas “não atenderam as minhas expectativas” aparece com 14%; “por influência da família”, com 4,7% e “não tinha outra opção”, com 5,1%, apareceram em número menor. Essas respostas são consideradas negativas, pois levam o aluno ao desestímulo e desmotivação bem como podem influenciar no processo de aprendizagem e conseqüentemente no processo de ensino dos professores; por isso, há um impacto direto delas na forma como os discentes avaliam o uso das estratégias de ensino.

O gráfico 10 aponta os meios utilizados pelos discentes para obtenção de informações. A maioria, 99,6%, afirmou ser por meio da Internet, seguida de 68,9%, com o jornal televisivo – lembrando que, nesse caso, o participante poderia assinalar mais de uma alternativa.

Gráfico 10 – Meios utilizados para obtenção de informações



Fonte: Dados da pesquisa

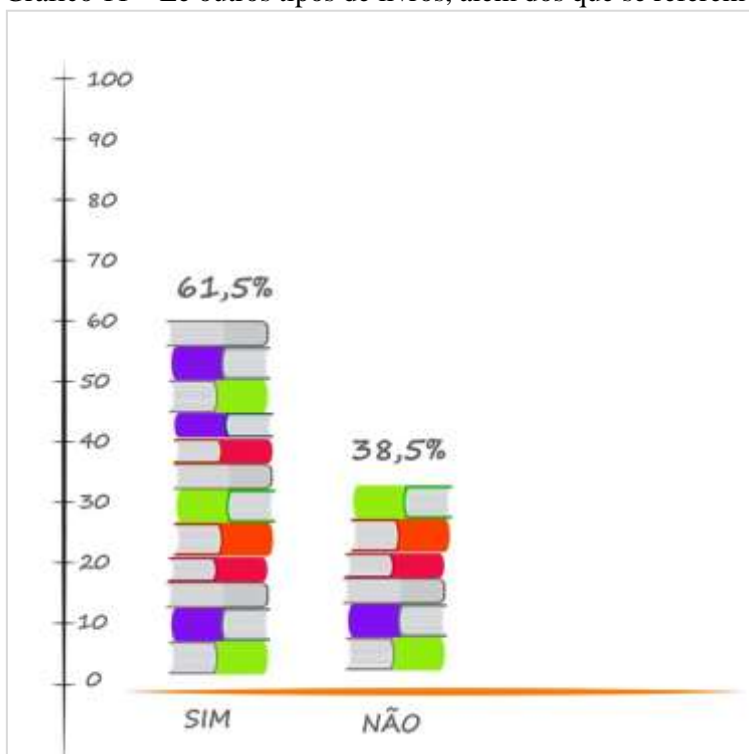
No caso desta pesquisa, os alunos com baixa renda não encontram dificuldades para acesso e utilização da Internet como ferramenta educacional, pois a instituição pesquisada, onde estudam, oferece acesso a ela, laboratórios de informática e conexão via *Wi-fi*.

A Internet é reconhecida como um meio que pode facilitar o processo de ensino aprendizagem. Diversas estratégias de ensino podem utilizar esse meio. Cabe, pois, ao docente incentivar o seu uso. Rodrigues (2016, p. 83) destaca que “as redes sociais continuam a florescer, os educadores passaram a usá-las como prática profissional em comunidades de aprendizagem e como plataforma para compartilhar histórias interessantes sobre tópicos que os alunos estudam em classe.”.

De acordo com os dados, parece-nos que os participantes da pesquisa utilizam com frequência algum meio para obtenção da informação, seja de massa ou segmentado.

Com referência ao gráfico 11, a maioria dos alunos participantes da pesquisa (61,5%) afirmou que possui o hábito de ler livros além dos que são referentes às disciplinas dos cursos nos quais estão matriculados, enquanto apenas 38,5% afirmaram que não possuem esse hábito.

Gráfico 11 – Lê outros tipos de livros, além dos que se referem a sua disciplina

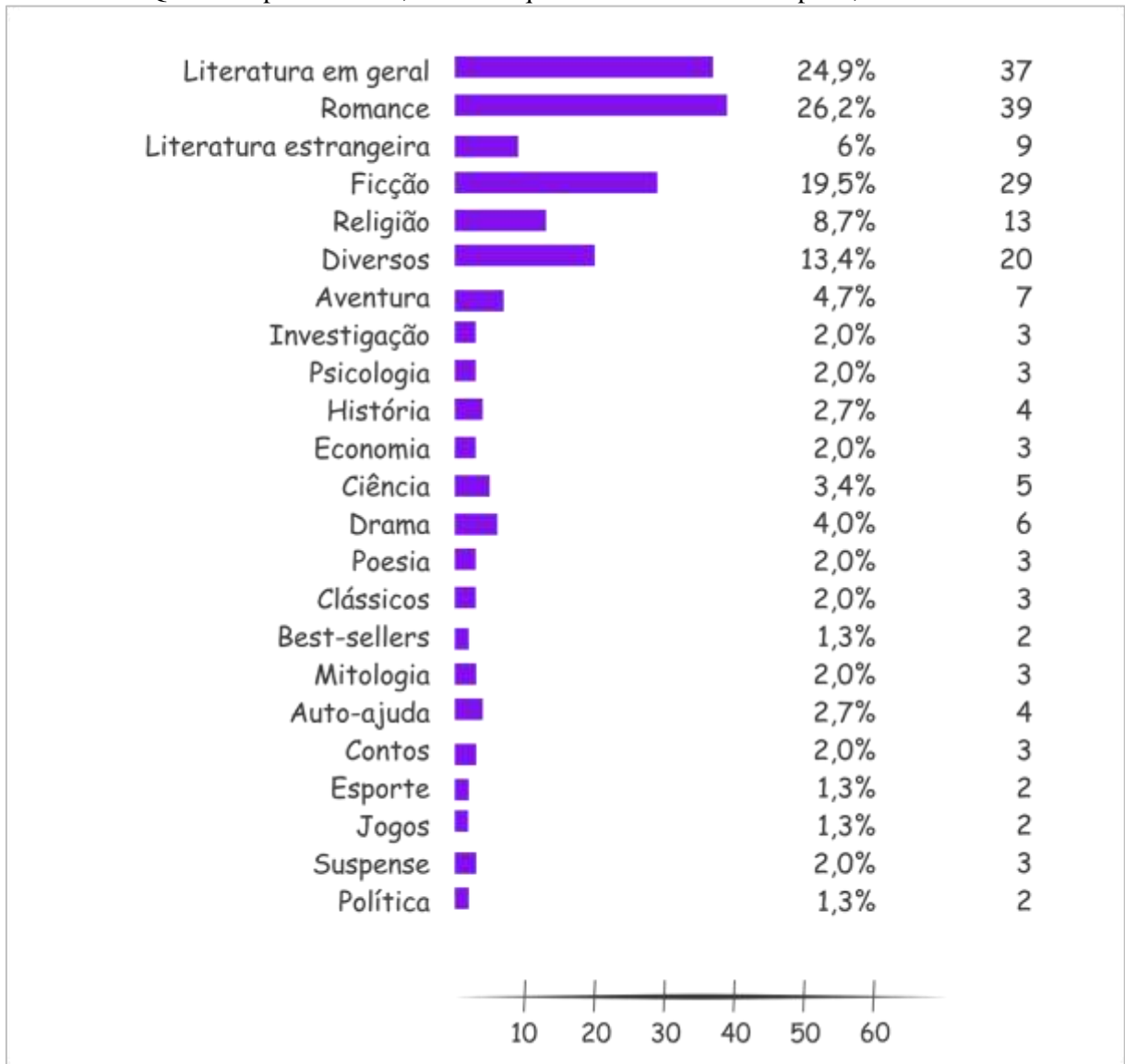


Fonte: Dados da pesquisa

Em relação aos tipos de livros que os alunos possuem o hábito de ler (Gráfico 12), além dos livros específicos para a área do curso no qual estão matriculados (Gráfico 11), os mais lidos são romance (26,2%), literatura em geral (24,9%), ficção (19,5%).

O destaque para esta questão está no diálogo entre os mais diversos gêneros literários escolhidos pelos discentes. Nesse caso, os professores podem aproveitar os temas alternativos dessas leituras e utilizá-los para a compreensão dos conteúdos propostos no programa; o que pode ser visto como uma estratégia diferente de ensino.

Gráfico 12 – Quais os tipos de livros, além dos que se referem à sua disciplina, você lê.



Fonte: Dados da pesquisa

Sintetizando, podemos dizer que o perfil dos nossos participantes apresenta as seguintes características:

- A maioria é do sexo feminino, 66,1%.
- Possuem entre 19 e 25 anos (84%).
- Apenas 15,2% dos pais cursaram o ensino superior e muitos já estão aposentados.

Os demais são empresários, motoristas, autônomos e outros.

- 27,6% das mães possuem ensino superior, embora 26,07% não trabalhem fora de casa, são domesticas do lar, as demais são professoras, aposentadas, costureiras e outras.

- 75,9% dos participantes são egressos de escolas públicas e apenas 10,5% são de escolas privadas. Os demais estudaram em ambas.

- 70,8% dos participantes disseram que estão cursando a graduação que pretendiam fazer.
- A Internet (99,6%) e o jornal televisivo (68,9%) são os meios mais utilizados pelos participantes para obtenção de informações.
- 61,5% possuem o hábito de ler livros além dos que são referentes às disciplinas dos cursos e preferem literatura, romance, ficção e religião.

3.2 Sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores

A análise das questões referentes ao item B do questionário - as estratégias de ensino utilizadas pelos professores dos participantes é evidenciada a seguir.

O objetivo dessas análises é identificar as representações sociais que os alunos estão construindo sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos seus professores em sala de aula e as implicações delas no processo ensino-aprendizagem. Vale lembrar que, para essas questões, foi permitido aos participantes optarem por mais de um item; por isso, serão apresentados números absolutos, considerando a frequência com que as respostas aparecem.

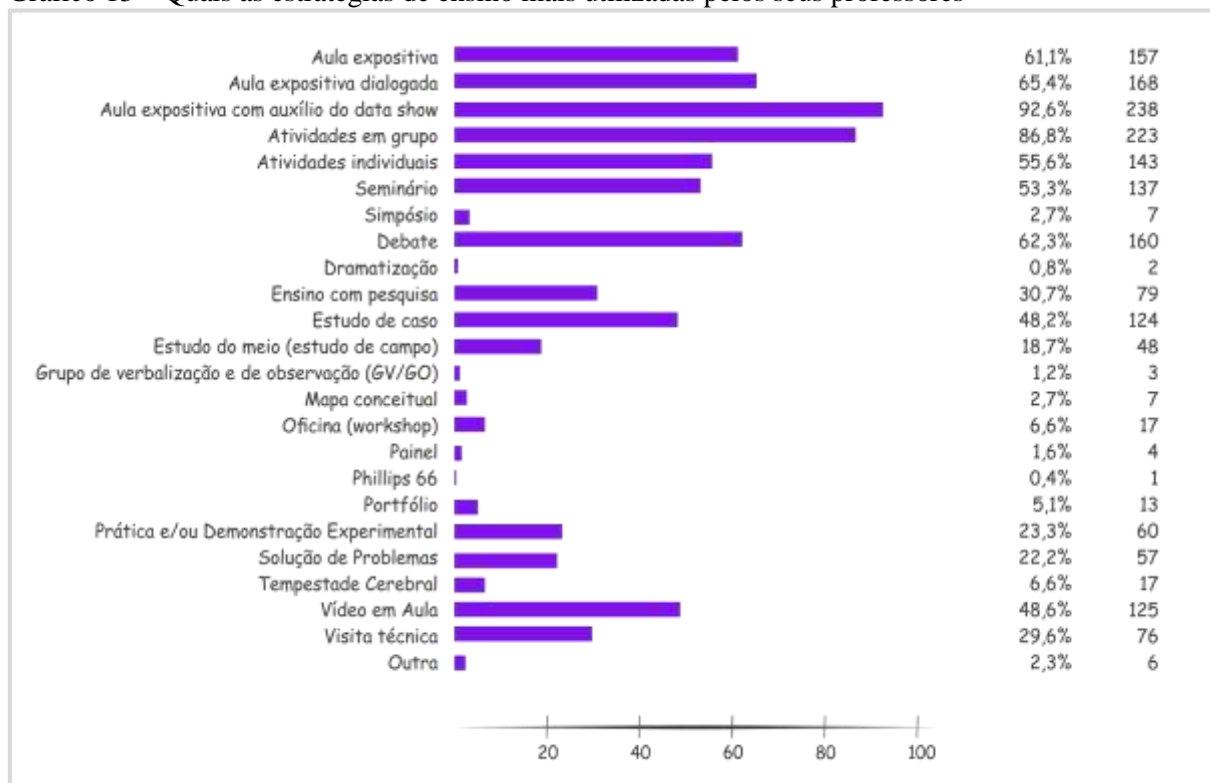
Sobre a percepção dos 257 discentes, participantes da pesquisa, quando questionados a respeito das estratégias de ensino mais utilizadas pelos seus professores (Gráfico 13), pôde-se verificar que, para 238 deles, ou seja 92,6%, a “aula expositiva com auxílio do *Datashow*” foi a mais citada. Em seguida, aparece a “atividades em grupo”, apontada por 223 participantes (86,8%) e a “aula expositiva dialogada”, por 168 alunos, compreendendo 86% dos respondentes.

Para Libâneo (2013), os métodos são determinados pela relação objetivo-conteúdo e referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino. A decisão de selecioná-los nas situações didáticas específicas depende de uma concepção metodológica mais ampla do processo educativo. O docente, ao definir sua estratégia de ensino, deve analisar se seus objetivos serão alcançados. O uso de aulas expositivas está centralizado no docente, elas são um importante meio para obter conhecimento, mas o docente tem de envolver a turma e levar o aluno a concentrar-se e pensar, despertar nele o interesse, elas não podem conduzir o aluno a uma aprendizagem mecânica, sem correlacionar os fatos expostos com o conteúdo da aula (Libâneo, 2013).

As estratégias de ensino em grupo tiveram grande peso nas opções dos participantes. Esse dado pode sinalizar que os professores se preocupam com a socialização e a troca de

saberes, uma vez que essas atividades contribuem para o desenvolvimento das habilidades de trabalho coletivo e permitem aos alunos expressarem suas opiniões e defenderem seus pontos de vista, além de terem autonomia na busca de conteúdos.

Gráfico 13 – Quais as estratégias de ensino mais utilizadas pelos seus professores

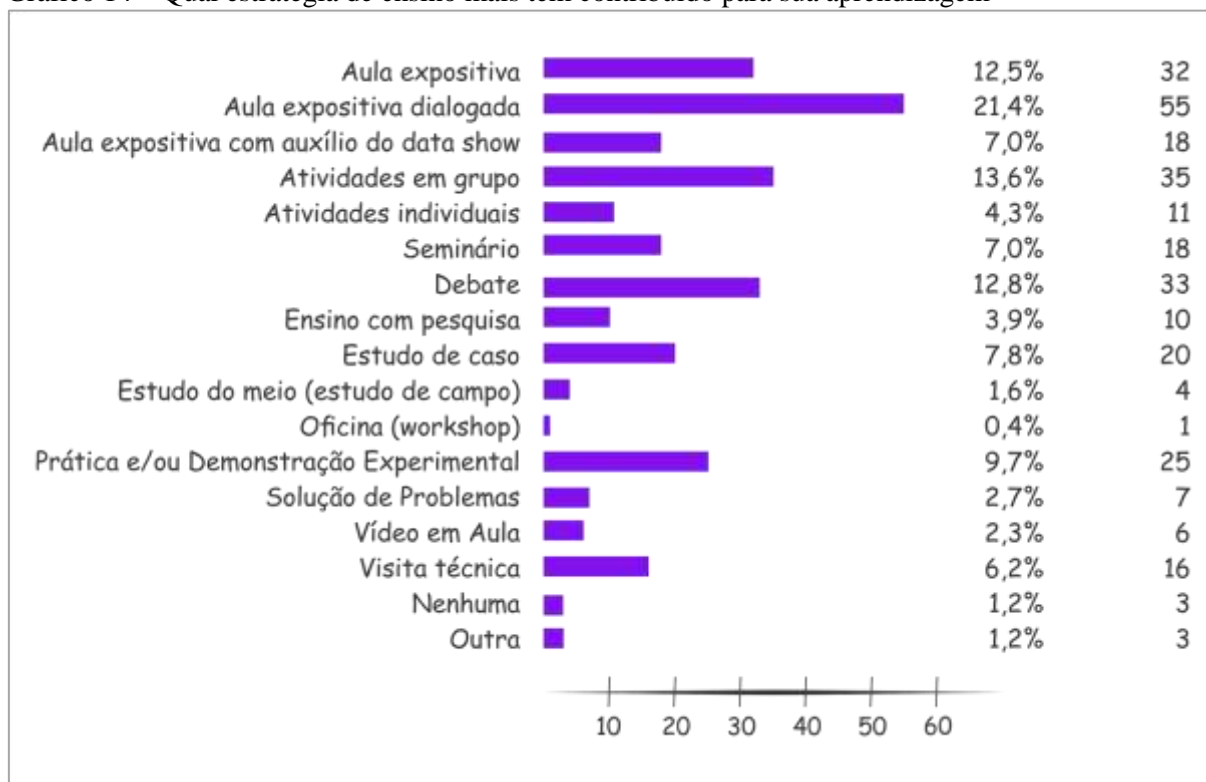


Fonte: Dados da pesquisa

Ainda com relação às estratégias mais utilizadas pelos professores, investigamos, na opinião dos alunos, a que mais tem contribuído para a aprendizagem e a que menos tem contribuído.

O gráfico 14 mostra a quantidade de vezes que a estratégia foi assinalada. As mais recorrentes foram: a “aula expositiva e dialogada”, assinalada por 21,4% dos participantes (55 recorrências); a “a atividade em grupo”, assinalada por 13,6%, (35 recorrências); o “debate”, assinalada por 12,8% dos participantes (33 recorrências); a “aula expositiva”, assinalada por 12,5% (32 recorrências) e a “prática e/ou demonstração experimental”, assinalada por 9,7% (25 recorrências).

Gráfico 14 – Qual estratégia de ensino mais tem contribuído para sua aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa

O fato de a “aula expositiva dialogada” ter sido indicada pelos alunos, como sendo a estratégia que mais contribui para a aprendizagem, pode ser compreendido a partir do seu contexto histórico e cultural na didática, pois ela faz parte da rotina dos discentes e docentes há séculos. Essa afirmativa é amparada em Gil (1997), que coloca ela como a estratégia mais utilizada e demonstra que a intensa utilização da aula expositiva justifica-se apenas pela tradição. Esse dado, na perspectiva de Moscovici (2007), permite-nos inferir que tais fatores, históricos e culturais, podem influenciar na representação social que os alunos tem construído sobre as estratégias de ensino.

Para melhor compreender o contexto dessa estratégia, recorremos a Araújo (2011, p. 37), quando afirma que a aula expositiva dialogada é “a exposição, uma técnica de ensino, expressa, conhecida e debatida pela aula expositiva, mesmo através do contemporâneo *Datashow* (uma tecnologia educativa) – tem origens antigas, e foi um dos suportes da velha pedagogia tradicional [...]”.

Há um grupo de estratégias que não foram citadas pelos participantes da pesquisa como sendo importantes para a aprendizagem, são elas: tempestade cerebral, simpósio, dramatização, painel, phillips 66, portfólio, grupo de verbalização e de observação (GV/GO) e mapa conceitual. Reconhecemos que essas estratégias requerem conhecimento e um domínio

maior de prática docente para sua aplicabilidade. Outro fator a ser analisado, é que muitas destas estratégias são aplicadas em grupos. Em razão disso, pode ser que elas têm sido pouco utilizadas pelos professores ou ainda são desconhecidas pelos alunos. Concordamos com Zaidan (2015, p. 21), ao analisar a formação docente do professor do ensino superior com relação às suas práticas pedagógicas, quando afirma que:

[...] os professores, profissionais liberais, que atuam na docência universitária de maneira improvisada, não tiveram uma formação pedagógica e se aventuram numa docência do ensaio e erro por muitos anos. A maioria constrói suas práticas pedagógicas imitando os velhos professores e acaba por não buscar uma qualificação pedagógica complementar para atuar nos cursos.

Ao compararmos o gráfico 13, no qual 157 participantes, ou seja, 61,1%, afirmam que a estratégia de ensino mais utilizada pelos seus professores é a aula expositiva, e o gráfico 14, em que apenas 32 participantes (12,5%) apontam que a aula expositiva é a que mais tem contribuído para sua aprendizagem, pode-se obter um resultado preocupante. É possível inferir que, apesar de a aula expositiva ser a estratégia mais utilizada pelos docentes, ela não tem contribuído com o aprendizado dos alunos, considerando que a maioria (87,5%) não a reconhece como estratégia que pode, de fato, favorecer a aprendizagem.

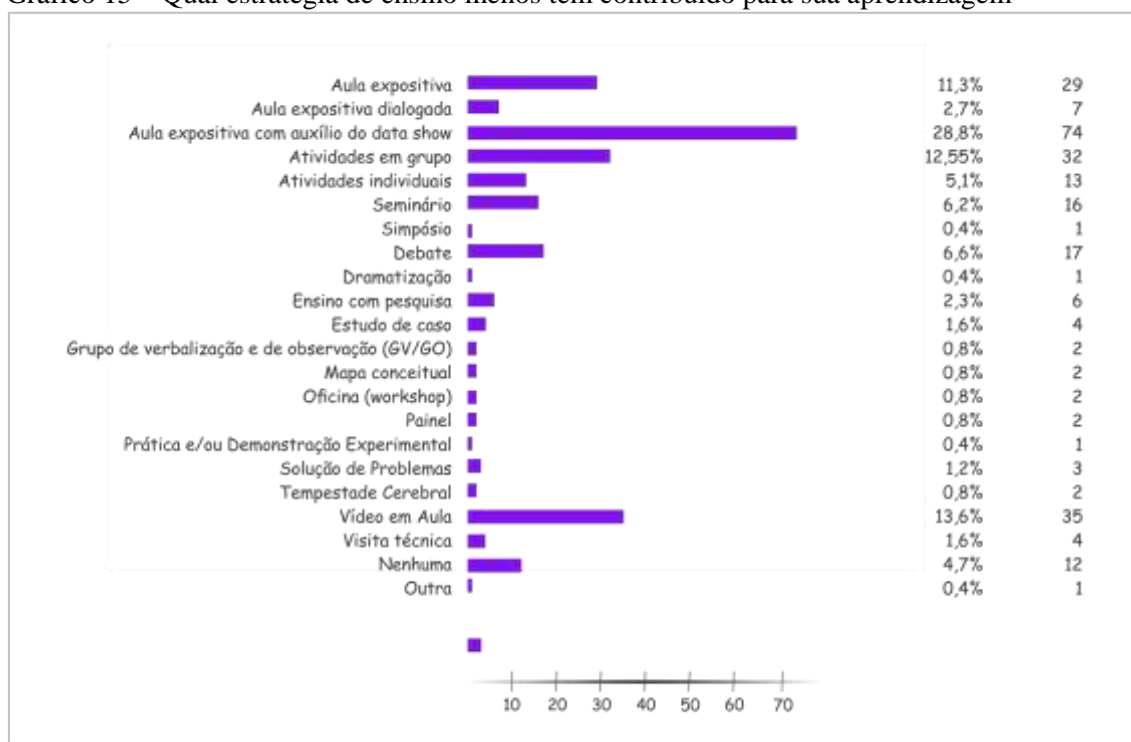
Já em relação às estratégias que menos contribuem para a aprendizagem dos alunos (gráfico 15), é possível verificar que a ocorrência maior volta-se para a utilização de “Datashow” em aula expositiva, citada por 74 participantes, ou seja 28,8%, e vídeo em aula, citada por 35 alunos, isto é, 13,6% das respostas obtidas. Constitui esse registro referente ao uso de “Datashow” outro dado também preocupante nesta pesquisa, se comparado com os resultados do gráfico 13, quando mostra que 238 alunos, ou seja, 92,6% dos participantes afirmam que a “aula expositiva com o auxílio do “Datashow” é a estratégia mais utilizada pelos professores.

Nesse caso, achamos pertinente repensar um pouco mais esta questão: a estratégia mais utilizada pelos docentes é a que é, na opinião dos alunos, menos tem contribuído para a aprendizagem. Será que essa estratégia não está sendo bem conduzida? Será que os alunos não estão associando a estratégia a algo que vai além dela? Como tem sido a elaboração do material para ser apresentado no *Datashow*? O professor tem conhecimento das contribuições da didática? O conteúdo do *Datashow* tem coerência com o objetivo da aula? Nesse sentido, vale lembrar o que ressalta Delors (2001), que o uso da tecnologia em sala de aula é uma grande aliada:

Bem utilizadas, as tecnologias da comunicação podem tornar mais eficaz a aprendizagem e oferecer ao aluno uma via sedutora de acesso a conhecimentos e competências, por vezes difíceis de encontrar no meio local. A tecnologia pode lançar pontes entre países industrializados e os que não o são, e levar professores e alunos a alcançar níveis de conhecimento que, sem ela, nunca poderiam atingir.

Compreende-se assim a necessidade de o docente inserir esse tipo de estratégia no plano de aula, em sintonia com o conteúdo e objetivos, para que o resultado seja alcançado e não se torne maçante e desmotivadora a aula para o aluno.

Gráfico 15 – Qual estratégia de ensino menos tem contribuído para sua aprendizagem



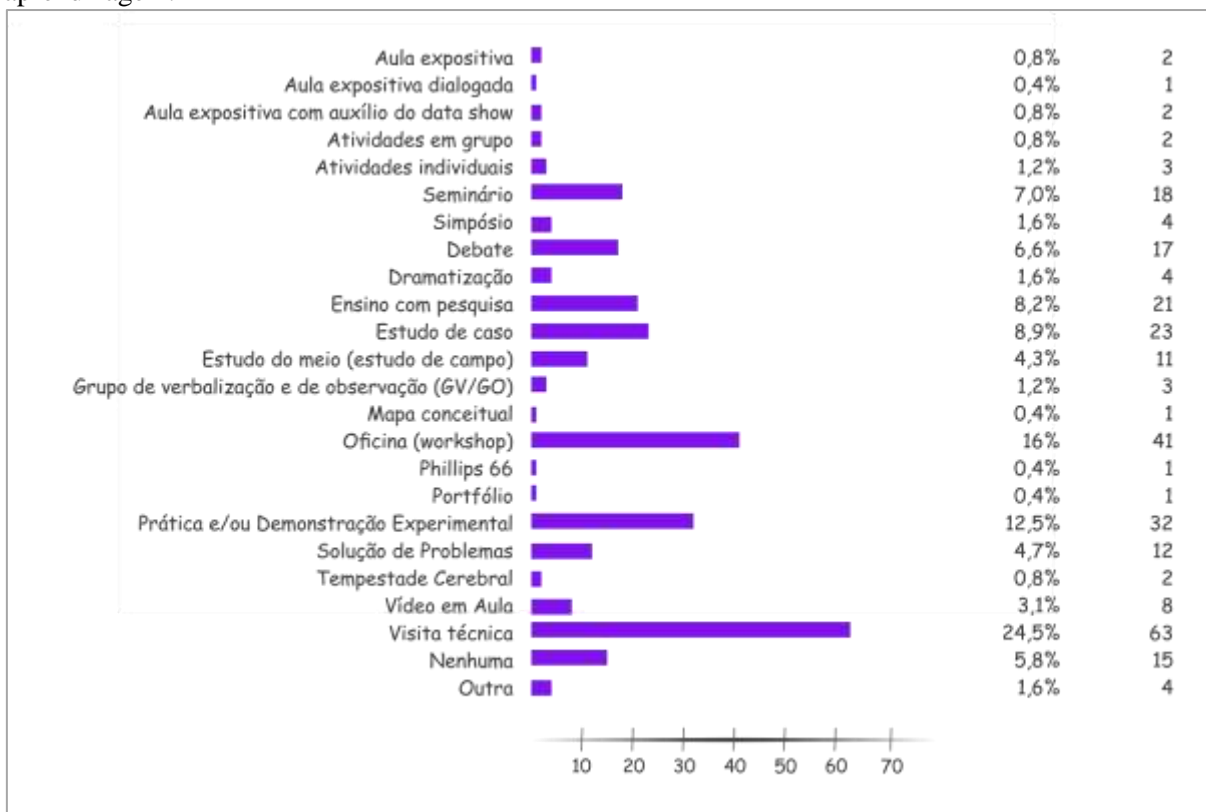
Fonte: Dados da pesquisa

Também foram questionados os participantes sobre as estratégias de ensino que não foram assinaladas, mas que eles acreditavam que poderiam contribuir para aprendizagem. Dentre as respostas obtidas (Gráfico 16), as mais assinadas foram as estratégias: “visita técnica”, presente em 24,5% das respostas; “oficina”, 16%; “prática e/ou demonstração experimental”, 12,45%; “estudo de caso”, 8,9% e “ensino em pesquisa”, com 8,1%. Pode-se observar que, dentre as mais assinadas, há um ponto em comum - todas apresentam, como objetivo, permitir que o aluno entre em confronto com situações reais.

Para Abreu (1990, p.70), “estas estratégias colocam o aluno diante de uma situação de fato, na qual deve agir como um profissional”; o que significa o desejo do estudante por

atividades que levam a vivenciar situações reais, que o coloquem em contato com a prática profissional.

Gráfico 16 – Qual estratégia de ensino não foi assinalada, mas acredita que contribui para aprendizagem.

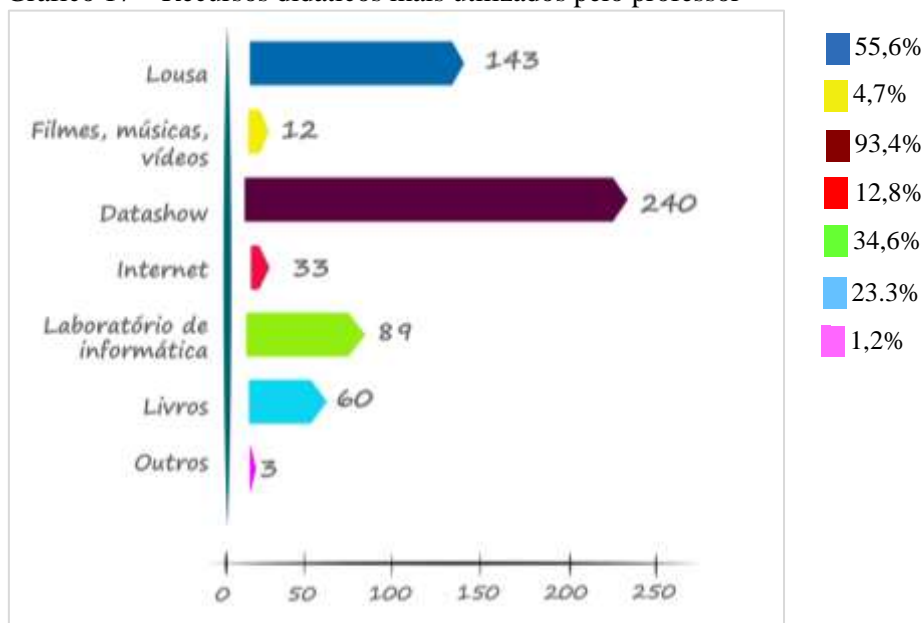


Fonte: Dados da pesquisa

Na opinião dos alunos, os recursos didáticos mais utilizados pelos professores são: o “Datashow”, citado por 93,4%; a “lousa” por 55,6% e o uso de “laboratório de informática”, por 34,6% dos participantes.

Mais uma vez, os dados reforçam nossa preocupação com relação à utilização do “Datashow”. Esse recurso didático, discutido anteriormente, foi mostrado no gráfico 13, segundo o qual, 238 alunos afirmam que a “aula expositiva com o auxílio do “Datashow”” é a estratégia mais utilizada pelos professores.

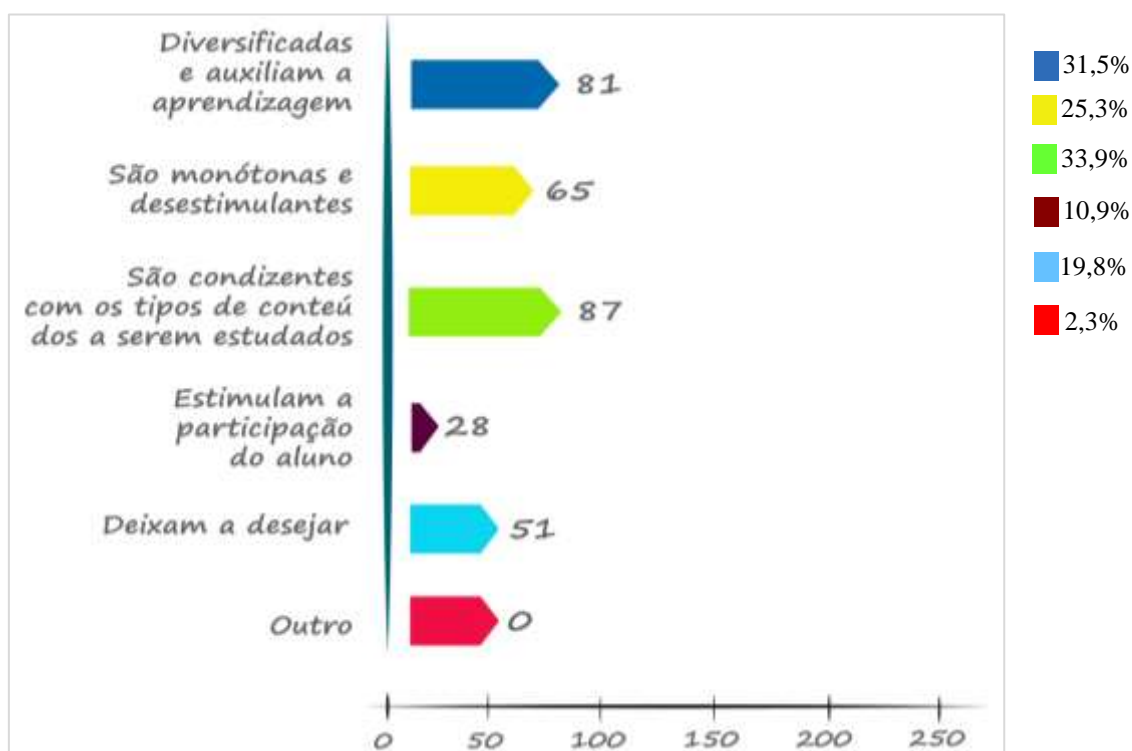
Gráfico 17 – Recursos didáticos mais utilizados pelo professor



Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a opinião dos alunos em relação às estratégias de aula escolhidas pelos professores (Gráfico 18), observamos que, em 33,9% das respostas, afirmaram que elas são condizentes com os tipos de conteúdos a serem estudados; 31,5% afirmam que essas estratégias são diversificadas e auxiliam a aprendizagem; e, para 10,9%, as estratégias estimulam a participação do aluno.

Gráfico 18 – Percepção em relação às estratégias de aula escolhidas pelos professores



Fonte: Dados da pesquisa

Ao observarmos esses dados, pode-se dizer que as estratégias de ensino utilizadas pelos professores têm atendido às expectativas da maioria dos alunos. Porém, diante desse resultado, algumas análises anteriores se fazem contraditórias. O gráfico 13 demonstra que 92,6% dos participantes afirmam que a estratégia de ensino mais utilizada pelos professores é aula expositiva com auxílio do *Datashow*, e o gráfico 15 mostra que a aula expositiva com auxílio do *Datashow* é que menos tem contribuído para a aprendizagem do aluno. Diante desses dados contraditórios, alguns questionamentos se fazem necessários: os participantes realmente têm uma representação negativa das estratégias de aulas utilizadas pelos seus professores? O que os levou a afirmar que a aula expositiva com auxílio do *Datashow*, é a que menos auxilia na aprendizagem? Seria apenas um argumento para ressaltar a importância das aulas práticas ou das aulas em que há confronto com situações reais? Essas indagações sinalizam que as reflexões devem continuar.

3.3 O núcleo central e periférico das representações sociais dos alunos

Com o intuito de aprofundar um pouco os estudos a respeito das representações sociais dos alunos sobre as estratégias de aula utilizadas pelos seus professores no ensino superior, com o apoio da Técnica de Associação Livre de Palavras e do *software* EVOC, identificamos o núcleo central e periférico dessas representações.

Para a realização dessa etapa, foi solicitado aos alunos que escrevessem 3 (três) palavras que lhes viessem à mente ao ler a frase em destaque “As estratégias de aulas utilizadas pelos meus professores”. Em seguida, foi pedido que assinalassem a palavra mais importante, justificando sua escolha. Esses dados foram processados pelo *software* EVOC e, posteriormente, identificado o núcleo central e periférico das representações sociais dos participantes acerca das estratégias de ensino utilizadas pelos seus professores no ensino superior. As palavras evocadas foram planilhadas e tratadas por meio do Excel e, em seguida, foram processadas no EVOC, a partir do procedimento já descrito no subcapítulo “O Instrumento de coleta de dados”.

Ao processar as palavras, o EVOC compreende a primeira evocação com peso 1, a segunda com peso 2 e assim sucessivamente. Devido a essa interpretação do *software*, faz-se necessário que as palavras sejam descritas na ordem de importância, pois ocorrerá a análise e também a transformação do dado quantitativo em referência qualitativa.

Após todo esse processo, obtivemos o seguinte resultado (Quadro 3):

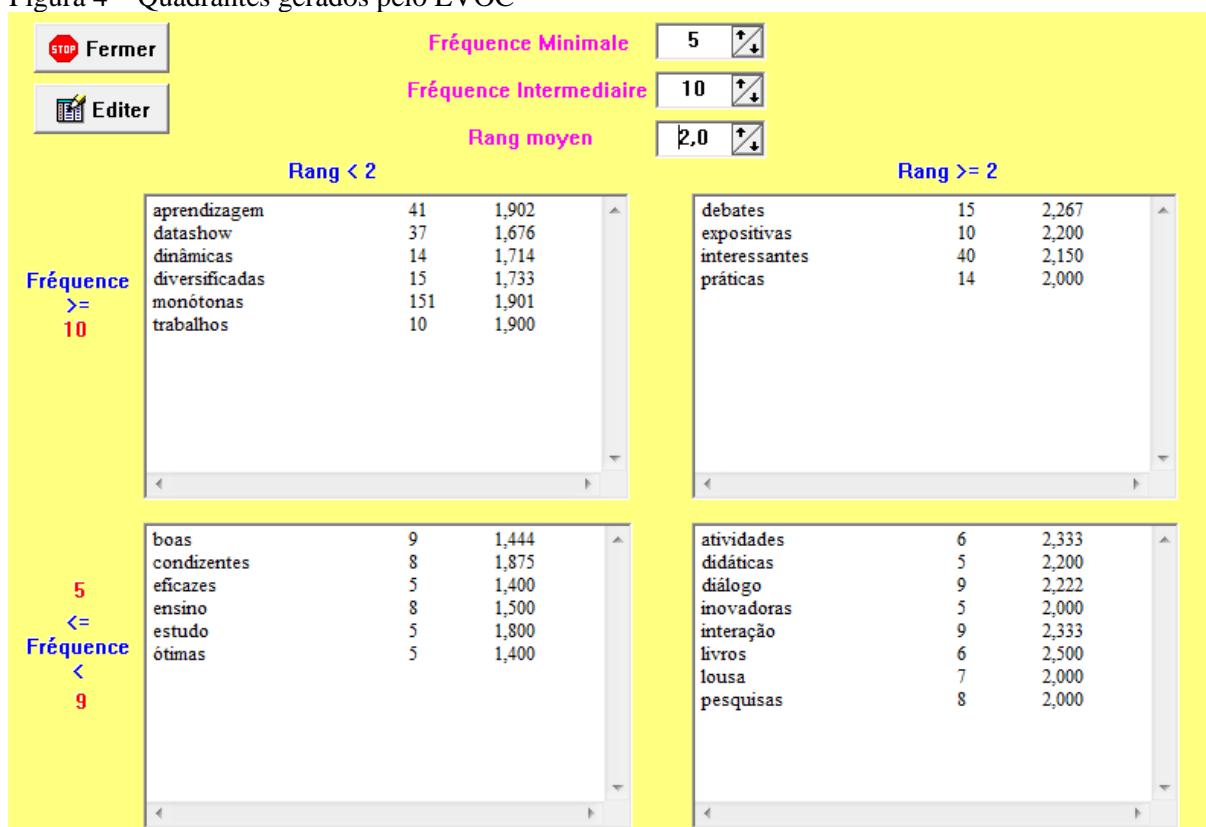
Quadro 3 – Resumo do processamento de dados pelo EVOC

Resumo do processamento	
Número de palavras inseridas	747
Número de palavras diferentes	233
Total de participantes	249

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dessas informações, processamos as 747 palavras no EVOC e obtivemos os seguintes quadrantes:

Figura 4 – Quadrantes gerados pelo EVOC



Fonte: Dados da pesquisa

Nessa figura, no quadrante superior esquerdo, encontram-se as palavras que provavelmente constituem o núcleo central das representações. Essas palavras contêm uma frequência maior ou igual a 10 e a ordem de evocação menor que 2. Cabe, nesse caso, destacar a palavra “monótonas”, que tem a maior frequência, 151 evocações e média da ordem de evocação 1,901. Outra palavra que também merece destaque é “aprendizagem” com média da ordem de evocação 1,902 e frequência igual a 41. Em seguida, aparecem as palavras: *Datashow* com 37 evocações, *diversificadas* com 15, *dinâmicas* com 14 e *trabalhos* com 10. Para Sá (2002, p. 118), esse quadrante “engloba as cognições mais suscetíveis de constituir o núcleo central da representação, na medida em que são aquelas mais frequentes e prontamente evocadas pelos participantes”.

A palavra “monótonas”, a mais evocada pelos participantes, de acordo com as justificativas postas por eles, denota que as estratégias de aula, utilizadas por seus professores, estão ligadas a sentimentos negativos, como sendo chatas, cansativas e repetitivas. Essa concepção de estratégia pode ser observada em algumas justificativas dos participantes:

Pois, sempre com a mesma forma de dar aula todos os dias, acabando muitas vezes o interesse (P 50).

Monótonas, o material se torna previsível por não utilizar outros recursos com mais frequência. Digo, além da aula expositiva com auxílio do Datashow (P59).

As vezes os professores estão tão empenhados em passar conhecimento, que não deixam os alunos participarem com suas opiniões (P 61).

A maioria dos professores utilizam Datashow em todas as aulas, fazendo com que nós, alunos, percamos o interesse e a empolgação no decorrer do curso (P 91).

Sempre a mesma coisa, desestimulante (P 109).

Se você conversa com alunos do período seguinte você percebe que ele viu exatamente a mesma coisa ou fez o mesmo trabalho (P 118).

Nada inovadora, importante ter algo de novo para motivar (P 138).l

Na maioria das aulas o método utilizado é Datashow; deixando assim a desejar e tornando as aulas cansativas. (P 141).

Pois não trazem inovação. Ficam presos a Datashow (P 210).

A rotina e a mesmice vivenciadas em sala, de aula interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, no qual ocorre, em muitos casos apenas o ensino por parte dos professores, mas não ocasiona o aprendizado dos alunos, tornando as aulas maçantes e monótonas, conseqüentemente, tornando-se uma representação social muito forte de estratégia de aula. Para corroborar com essa afirmação, recorreremos a Libâneo (1994, p. 106):

O estilo convencional das aulas, geralmente igual para todas as matérias, a falta de entusiasmo do professor, a dificuldade de tratar os conteúdos de uma forma viva e dinâmica contribuem para tornar o estudo uma atividade enfadonha, rotineira, levando os alunos a se desinteressarem e a perderem o gosto pela escola.

Desse modo, a construção das representações sociais dos alunos, em relação às estratégias de ensino, tem sido influenciada pela forte exposição do *Datashow* a partir de aulas expositivas. Outros dados da pesquisa, analisados anteriormente (gráficos 13 e 15), apontam também o *Datashow* como a metodologia mais utilizada pelos professores e a que menos tem contribuído para o processo ensino-aprendizagem. O uso excessivo de uma determinada estratégia pode resultar em descrédito e desmotivação por parte dos alunos. Cabe ao professor buscar métodos que atendam aos objetivos de aula, ao conteúdo e ao perfil dos alunos, com o intuito de evitar a rotina dentro da sala de aula. Os estudos de Zaidan (2015) levam a compreender que a docência não pode ser algo rotineiro e deve conviver sempre com novos desafios. A grande quantidade de estímulos que os alunos recebem em decorrência das atuais tecnologias resulta em concorrência com o conteúdo apresentado em sala de aula; por isso, concordamos com Gil (1997, p. 59): “é indiscutível a importância da motivação na aprendizagem”, é ela que leva o docente a buscar o novo e não fazer tudo de novo.

A segunda palavra mais citada no núcleo central, “aprendizagem”, com 41 evocações, denota um sentido de aprender para atuar na prática. Para esses alunos, as estratégias de ensino contribuem para a aprendizagem, portanto, apresentam correlação com o termo “ensino-aprendizagem”; o que pode ser observado nas suas justificativas:

As aulas contribuem com a aprendizagem pelo fato de serem passadas aos alunos de forma dinâmica e clara (P. 17).

Pois os conteúdos desenvolvidos levam a práticas e a novos meios de buscar informações (P. 53).

Independentemente do método o objetivo principal sempre será o êxito da aprendizagem (P.57).

Nos proporciona conhecimento sobre a matéria (P. 69).

Pois conseguimos compreender o que nos foi passado (P. 115).

Pois com ela buscamos o conhecimento além do que é passado em sala de aula e podemos colocar em prática do que aprendemos em nosso meio (P 186).

Pois adquirei conceitos importantes para minha carreira (P. 250).

Ao justificarem a evocação da palavra aprendizagem, esses alunos demonstram que as estratégias de aula são para eles um método que conduz ao ensino e à aprendizagem, compreensão também alinhada por Gil (1997, p. 58), quando conceitua aprendizagem como sendo “à aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de habilidades e atitudes em decorrência de experiências educativas, tais como aulas, leituras, pesquisa etc.”. As estratégias são componentes importantes para que um plano de aula possa ser executado. Elas são os elos que ligam os objetivos ao conteúdo proposto.

A palavra *Datashow* também compõe o núcleo central. Já discutida anteriormente, quando estabelecemos a relação com a palavra “monótonas”, indica que, para os participantes da pesquisa, essa estratégia está ligada à aula expositiva.

É consenso, entre educadores, que o uso de recursos visuais facilita a explanação do conteúdo em sala de aula, sendo possível utilizar imagens, gráficos e elementos visuais que tornam as aulas mais atrativas. No entanto, quando são utilizados frequentemente, levam os alunos à exaustão e o professor deixa de ser um mediador entre o conteúdo e os alunos, para assumir um monólogo no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Gil (1997, p. 98), existem alguns aspectos negativos em relação ao uso dos recursos visuais e os professores devem, nesse aspecto, ficar atentos:

O principal problema dos audiovisuais é que, à medida que são utilizados exhaustivamente [...] desestimulam a adoção de um papel mais ativo por parte do aluno. Uma coleção de slides bem organizada poderá ser muito interessante; mas, se o professor não favorecer a participação dos alunos, mediante perguntas, comentários, ou adoção de uma atitude exploratória, não estará fazendo bom uso desse recurso.

As justificativas dos participantes são contraditórias: para alguns, o uso do *Datashow* deixa as aulas cansativas e desinteressantes e, para outros, é um recurso que aprimora o aprendizado:

Método e meio novo de expor a aula (P 7).

Datashow e internet são recursos utilizados para aprimorar mais o aprendizado em sala de aula (P 9).

Os professores ficam muito presos em mostrar muitos slides e não fazem das aulas de maneira mais dinâmicas e interessante. (P 78).

Apresentação cansativa (P 81).

Muita falação (P 153)

O método mais utilizado, porém, pode ser usado de melhor forma (P 255).

O uso das tecnologias contribui para o aprendizado e proporciona uma nova linguagem para a didática, que pode ser aplicada de forma mais envolvente junto às novas gerações. Para Lévy (1990, p. 172):

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais e, sobretudo os papéis do professor e de aluno.

Os recursos tecnológicos estão ao alcance de todos, é inadmissível os docentes omitirem o uso de tais ferramentas em uma sociedade regida pela tecnologia da informação. Cabe ao docente saber contextualizar o conteúdo das aulas com essas estratégias e buscar o equilíbrio em sua utilização.

A quarta palavra presente no primeiro quadrante, “diversificada”, apresenta as seguintes justificativas:

Porque quando as aulas saem do comum elas se tornam mais atraentes (P 100).

Devem ser diversas e compreender o maior número possível de meios que possam ser utilizadas, principalmente em sala de aula (P 107).

Aplicam várias formas de aprendizagem (P 206)

Pois isso estimula na aprendizagem (P 217).

Para os participantes, as estratégias de aula utilizadas pelos professores devem variar e deixar o comum; o que demanda, por parte do docente, planejamento e busca prévia das

estratégias, pois “O trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando a atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e ordenado”. (LIBÂNEO, 1994, p. 96).

Com relação à palavra “dinâmicas”, também presente no núcleo central, os significados a ela atribuídos giram em torno de interação e envolvimento; os alunos entrevistados têm a concepção de que aulas dinâmicas proporcionam aprendizagem ativa.

Alguns professores buscam o contato com o aluno, fazendo perguntas e buscando exemplos com os mesmos para ver a realidade e conhecer mais o mercado onde se vive (P 87).

Acho que as estratégias utilizadas se tornam dinâmicas pelo fato de ter uma interação, de fazer com que o aluno busque mais sobre isso que foi passado (P 90).

*Pois quando consegue promover dinamismo prende mais a atenção (P 111).
Penso que atividades dinâmicas exigem do aluno um maior uso das suas atribuições, que permitem fixar o conteúdo e moldar um profissional de excelência (P 163).*

Permitem o desenvolvimento de novas habilidades (P 223).

A quinta e última palavra a compor o primeiro quadrante é “trabalhos”. Ela foi evocada dez vezes. Para esse grupo de alunos, o trabalho é uma forma de realizar a aprendizagem e ampliar o conhecimento, pois há uma busca intencionada por parte do aluno; com isso, há uma interação entre o discente e o processo de aprendizagem. Na visão dos participantes, o trabalho é uma estratégia importante na realização de uma aula e pode ocorrer em grupo.

As justificativas seguintes auxiliam melhor a compreensão dessa estratégia pelos participantes:

Aumenta o conhecimento sobre o assunto proposto (P 56).

Facilita a comunicação, o esforço é dos alunos, correm atrás (P 73).

Aprendizado coletivo ou algumas pessoas fazendo e outras não (P 126).

Pois faz com que possamos chegar ao nosso melhor e depois observar que aquele não era o nosso melhor (P 134).

Pois ao fazer pesquisas para o trabalho a gente acaba aprendendo (P 224).

Sintetizando, podemos dizer que a análise estrutural das representações sociais dos alunos do ensino superior, sobre as estratégias de aulas utilizadas por seus professores, denota a compreensão de que tais estratégias são “monótonas” em consequência do uso abusivo do “Datashow” nas aulas expositivas; o que ocasiona centralização no docente e, com isso o aluno tem um papel passivo no processo de ensino-aprendizagem. Essa passividade justifica o desejo por estratégias “diversificadas”, “dinâmicas” e que incluam “trabalhos” que possam levar à “aprendizagem”.

Os outros quadrantes representam o sistema periférico, que tem sua contribuição para a compreensão do núcleo central. “E o funcionamento do núcleo não compreende senão em dialética contínua com a periferia” [...]. É por contraste com a condicionalidade periférica [...] que os esquemas incondicionais aparecem como incontornáveis e constituindo o núcleo central”. (FLAMENT, 1994, *apud* Sá, 2002, p. 82).

No quadrante superior direito, estão os elementos da primeira periferia - “interessantes”, “debates”, “práticas” e “expositivas”. São palavras intermediárias, com alta frequência e denotam um conteúdo positivo com relação às estratégias de ensino. As palavras evocadas neste quadrante também influenciam na construção das representações sociais e são passíveis de migrar para o núcleo central, pois há um elo forte com os elementos do núcleo central. As palavras deste quadrante apontam para a expectativa dos discentes em relação às estratégias utilizadas em sala de aula. Algumas narrativas dos alunos confirmam estes desejos:

Interessantes, pois prende a atenção do aluno, o que permite maior aprendizado. (P 209).

Debates é a chance de colocar em prática o conhecimento adquirido e também momento de se aprender mais. (P 65).

Prática, pois para um curso superior o aluno deve estar integrado na profissão que irá exercer. (P 34).

Aula expositiva, pois auxiliam na compreensão da matéria. (P 24).

Estas evocações denotam que esses participantes compreendem as estratégias de ensino como sendo ativas, que envolvem a participação do aluno, ao contrário do núcleo central, em que as estratégias são centradas na figura do professor.

As justificativas mostram também que os alunos têm interesse em estratégias interessantes, que sejam atrativas, pois o contrário deixam as aulas monótonas e cansativas, conforme destaca Libâneo (2013, p. 116), “[...] a dificuldade de tratar os conteúdos de uma forma viva e dinâmica contribuem para tornar o estudo uma atividade enfadonha, rotineira, levando os alunos a se desinteressarem e a perderem o gosto pela escola.”.

O terceiro quadrante inferior esquerdo contem as palavras “boas”, “condizentes”, “ensino”, “eficazes”, “estudo” e “ótima”. Este quadrante constitui a zona de contraste e seus elementos possuem uma frequência de evocação inferior à frequência média das palavras, o que demonstra que neste quadrante as evocações têm uma similaridade com o segundo quadrante. O periférico do núcleo central está circundado por termos positivos que refletem o desejo dos alunos. O contraste entre o terceiro e o primeiro quadrante pode ser observado na palavra mais evocada do primeiro quadrante (monótonas) com a palavra do terceiro quadrante (boas). Para estas evocações destacamos uma justificativa que permite compreender este

contraste com o núcleo central. “*Condizente no que se refere ao conteúdo vastíssimo, mas através de filmes, debates; todo o conteúdo fica mais agradável de ser estudado. Acredito que ensinar vai muito além de uma lousa, slide e das salas e aula*”. (P. 124).

O participante acredita que a estratégia de ensino é adequada quando há um envolvimento do aluno.

O quarto quadrante, o inferior direito é composto por palavras menos frequentes, que formam a segunda periferia. Estas evocações são indícios de um processo de ancoragem. Neste estudo, foram encontrados os seguintes elementos, “interação”, “diálogo”, “pesquisas”, “lousa”, “atividades”, “livros”, “didáticas” e “inovadoras”.

Observamos que as palavras “diálogo” e “interação” aparecem com o mesmo número de evocações, são termos que denotam o envolvimento do docente e discente, na participação da construção do conhecimento. Para estas palavras, destacamos algumas justificativas:

Diálogo, porque através dele trocamos ideias, opiniões e aprendizados. (P. 130).

Fazer com que os autores se interajam com o professor e com eles mesmos, é de suma importância e significação para o aprendiz. (P. 131).

O diálogo e a interação contribuem para que o processo ensino-aprendizagem alcance seus objetivos e aulas não fiquem monótonas e centralizadas na figura do professor. Libâneo (2013, p. 275), contextualiza a relação do docente com o aluno da seguinte forma:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é direcional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.

Entendemos que as palavras apresentadas no quarto quadrante, apontam que a estratégia baseada apenas na exposição de conteúdo, torna-se uma barreira no aprendizado. As aulas centradas no docente e em equipamentos favorecem apenas o ensino, ficando ausente o aprendizado.

A partir destas análises podemos dizer que as representações sociais dos alunos sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos seus professores ancoram, principalmente na figura do docente e nos equipamentos tecnológicos utilizados por eles, como o *Datashow*, o que as deixam monótonas. Em contra partida, encontramos também elementos nas representações que apontam a necessidade de os professores reverem suas estratégias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigamos nesta pesquisa as representações sociais dos alunos do Ensino Superior, de uma instituição de Patos de Minas, sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos seus professores em sala de aula, para compreendermos como elas têm sido aplicadas nos cursos de graduação e as implicações dessas no processo ensino-aprendizagem.

Concordamos com Abreu (1990), quando afirma que as estratégias são importantes para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que não só auxiliam os alunos na compreensão do conteúdo, como também tornam-se meios pelos quais os docentes podem alcançar seus objetivos de ensino.

Nesse sentido, partimos do princípio de que a aprendizagem do aluno, no Ensino Superior, bem como a motivação e o interesse são fortemente influenciados pelas estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores.

Diante do exposto e comungando com a ideia de que o desinteresse e a desmotivação pelas atividades de ensino em sala de aula têm sido considerados “problemas” para a aprendizagem na educação superior, buscamos desenvolver esta pesquisa, que apresenta como objeto de estudo “as estratégias de ensino”.

A familiarização com as estratégias de ensino, assim como o domínio sobre elas, geralmente, inicia-se em cursos de licenciaturas, que possibilitam ao licenciando o conhecimento teórico e prático a respeito delas. Já os profissionais liberais que optam por ser docentes e que não passaram por uma formação inicial pedagógica buscam construir seus conhecimentos sobre as estratégias de ensino, muitas vezes, valendo-se das representações que construíram ao longo de sua formação como alunos.

Assim, tais representações podem estar ancoradas apenas em “meias” verdades e, nesse caso, poderá existir uma lacuna entre o conhecimento e a prática pedagógica do professor.

Diante desse fato, vários questionamentos se fazem presentes; dentre eles, destacamos: qual a relação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores com a aprendizagem dos alunos? Dentre essas práticas, quais as implicações das estratégias de ensino sobre o interesse e a participação do aluno no processo de aprendizagem? O que pensam os alunos do Ensino Superior sobre as estratégias de aula utilizadas pelos seus professores? Na opinião dos alunos, quais as estratégias que mais têm contribuído para a

aprendizagem? Quais as que menos têm contribuído? Existem estratégias boas ou ruins? E foram essas questões que buscamos investigar neste estudo.

A partir do referencial teórico dos autores que tratam das estratégias de ensino, do suporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007), da subteoria do Núcleo Central de Abric (1998) e da análise de conteúdo de Bardin (2002), coletamos e analisamos os dados em busca de respostas aos nossos questionamentos.

Inicialmente, realizamos um estudo teórico bibliográfico para a compreensão do objeto de estudo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. De modo geral, nesse contexto, há um consenso entre os autores, dentre eles Gil (1997), Petrucci e Batiston (2006), no sentido de que as estratégias de ensino possuem uma estreita relação com o processo ensino-aprendizagem. Para esses autores, o professor, ao ensinar, deve envolver o aluno com o conteúdo programático, de forma criativa e que possa, ao mesmo tempo, alcançar os objetivos esperados. Para isso, a escolha apropriada das estratégias de ensino pode ser um caminho promissor para facilitar a aprendizagem.

Assim, para responder aos nossos questionamentos e compreender as representações sociais dos alunos do Ensino Superior sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos seus professores em sala aula, identificamos o perfil dos participantes, perguntamos sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos seus professores e realizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras, tratadas pelo *software* EVOC; o que nos permitiu identificar o núcleo das representações sociais.

Com relação ao perfil dos 257 participantes, após as análises, observamos que as mulheres são maioria (66,1%), a faixa etária predominante é dos 19 aos 25 anos de idade, os pais, em sua maioria, possuem, no mínimo, o Ensino Fundamental e as suas ocupações são representadas por aposentados e empresários. Já as mães dos alunos, 27,6% possuem Ensino Superior e 26,07% não trabalham fora de casa. A maioria dos discentes são egressos de escolas públicas, cursam a graduação que pretendiam fazer, a Internet é o principal meio para a busca de informação e a maioria possui o hábito de ler livros além dos que são referentes às disciplinas dos cursos.

Essa análise nos permite inferir que tais características podem estar influenciando na construção das representações sociais dos alunos, uma vez que, segundo Moscovici (2007), as representações são construídas no dia a dia, organizam-se e se estruturam nas relações dos indivíduos com o conhecimento adquirido a partir da realidade em que vivem. Nesse sentido, podemos dizer que as representações sociais dos participantes, sobre estratégias de ensino,

têm relação com o modo como vivem – o sexo, a idade, a situação socioeconômica, a escolaridade e outros.

Com relação às questões do questionário, referentes às estratégias de ensino utilizadas pelos professores, as análises nos permitem identificar alguns elementos que podem estar contribuindo para construções de representações sociais sobre o nosso objeto de pesquisa. Esses elementos nos permitem também compreender como essas representações se ancoram e objetivam para esse grupo de participantes.

Embora os dados mostrem que as estratégias de ensino, utilizadas pelos professores, têm atendido às expectativas da maioria dos alunos, contraditoriamente outros dados se mostram preocupantes. Para a maioria dos participantes, a aula expositiva, com o auxílio do *datashow*, tem sido a mais utilizada pelos professores e a que menos tem contribuído para a aprendizagem. Diante do exposto, o que nos parece é que há uma necessidade de rever o uso dessa ferramenta na instituição. Cabem aqui algumas indagações para futuras pesquisas. Quais seriam os motivos, pelos quais os docentes se apropriam, com grande frequência, do uso de *datashow* em sala de aula? O uso de *datashow* seria devido à grande quantidade de conteúdo a ser transmitido “versus” o tempo escasso em sala de aula? O uso de apresentações criativas no *datashow* poderia amenizar o descontentamento do aluno? As instituições de Ensino Superior preparam os seus docentes para o uso das tecnologias em sala de aula?

Com relação ao Núcleo Central das representações sociais, a Técnica de Associação Livre de Palavras, tratada pelo *software* EVOC, mostra que os alunos têm construído suas representações ancoradas, principalmente, em elementos negativos. As palavras que sobressaíram foram “monótonas”, “aprendizagem”, “*datashow*”, “diversificadas”, “dinâmicas” e “trabalhos”. A palavra “**monótonas**” foi a mais evocada e, após a análise das justificativas dos participantes, denota-se que as estratégias de aula estão ligadas a sentimentos negativos, pois, nas justificativas, surgem termos como, “chatas”, “cansativas” e “repetitivas”. O que se pode perceber é que há uma necessidade de os docentes reverem as suas estratégias e principalmente o uso do *datashow*, fugindo da rotina e da mesmice.

Próximo ao núcleo central, temos o sistema periférico, que também influencia na formação das representações. Destacamos, nesse contexto, as palavras do segundo quadrante à direita: “interessantes”, “debates”, “práticas” e “expositivas”. Esse sistema é transitório e pode permitir a migração dos elementos para o núcleo central, pois têm uma grande proximidade. Esses elementos parecem demonstrar a expectativa dos alunos sobre as estratégias de aula que atendam aos seus desejos - são estratégias ativas que têm a participação do aluno, como os debates, as práticas e as estratégias expositivas, ou seja, o

professor assumindo um papel importante na mediação do conteúdo com a aprendizagem. Ao mesmo tempo, requerem do professor aulas interessantes, que saiam da rotina e possam despertar o interesse. Tais inferências encontram respaldo nas análises realizadas anteriormente, segundo as quais, os participantes demonstraram compreensões negativas sobre as estratégias utilizadas por seus professores.

Algumas respostas já podem ser discutidas e refletidas a partir deste estudo – é inegável que a tecnologia agrega e enriquece o rol das estratégias de ensino-aprendizagem. Não se pode descartar a sua importância para a construção de conhecimentos do conteúdo em sala de aula. Corroboramos Delors (2001) ao afirmar que, quando a tecnologia é bem utilizada, o aprendizado pode ser eficaz e o aluno, seduzido pelo conhecimento.

Dito isso, a título de contribuições deste estudo, sugerimos encontros formativos (formação continuada ou grupos de estudo) para os professores da instituição pesquisada e outras que também comungam com essas mesmas preocupações. A partir das reflexões e das inferências neste contexto expressas, alguns temas podem ser sugeridos como pauta para esses encontros formativos. São eles: a relação das estratégias de ensino com o interesse dos alunos, sua adequação aos objetivos e ao conteúdo do plano de aula, a utilização dos recursos didáticos, a abordagem criativa do *datashow* e outras tecnologias. Ademais, lembramos, ainda, a importância desses encontros formativos, uma vez que a maioria dos docentes não passou por formação inicial pedagógica.

Outro dado importante também reforça a necessidade dos encontros de formação. De acordo com o respaldo teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais e a Subteoria do Núcleo Central, os elementos negativos que ora sustentam a estrutura das representações, incorporando o núcleo central, podem dar lugar a outros elementos positivos, constantes no sistema periférico. A exemplo disso, podemos citar que os resultados dos estudos formativos com os professores podem fazer com que as representações negativas dos alunos, no sentido de que as estratégias utilizadas são monótonas e não contribuem para a aprendizagem, deem lugar a outros elementos que, por sua vez, ancoram-se em sentimentos de que as estratégias são interessantes, estimulam os debates, as práticas e auxiliam a aprendizagem do aluno.

Embora reconheçamos que muito ainda há para se investigar com relação a essa temática, podemos dizer que, no tempo permitido para a realização desta pesquisa, alcançamos o esperado: compreender o que mostram as representações sociais dos alunos do Ensino Superior de Patos de Minas, sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores. Sabemos que não há uma receita pronta sobre as estratégias mais adequadas;

entretanto, há caminhos já traçados por diversos autores que permitem aos docentes se orientarem no campo do ensino. Sabemos também da distância entre o real e o ideal das práticas docentes dentro da sala de aula. Não se pode negar que a realidade econômica e social em que vivem os alunos e até mesmo os professores - com uma longa jornada de trabalho - pode ser um complicador para apreciação e utilização das estratégias de ensino na sala de aula. O cansaço, a falta de recursos, o desnivelamento de conhecimento e saberes podem constituir fatores impeditivos para que as estratégias de ensino não promovam resultados esperados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Célia de. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8 ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990. 130p.

ABRIC, J.C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA (orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**, 2. ed. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 27-38.

ABRIC, J.C. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p. 155-172.

_____ Methodologie de recueil des représentation sociales. In: _____ **Pratiques sociales et repréntations**. Paris, Press Universitaires de france, 1994a, 11-35.

ALEXANDRE, Marcos. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Comum** - Rio de Janeiro - v.10 - n° 23 - p. 122 a 138 - julho / dezembro 2004

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 10° ed. São Paulo: Papirus, 2000.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho docente em aula**. 6.ed. Joinville: Univille, 2006.

ARAÚJO, J. C. S. **Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino**. In: VEIGA, I. P.A. (Org.) **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas: Papirus, 2011.

ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de pesquisa**, n°. 117, p. 127-147, novembro/2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 1979, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio: Zahar, 2000. 256p.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido se dissolve no ar, a aventura da modernidade**. Lisboa: Edições 70, 19881.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 de julho de 2004.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

COMENIUS, 1592/1670. **Didáctica Magna**. Aparelho crítico Marta Fattori. Tradução por Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Paidéia).

DAL-FARRA, R.A.; LOPES, P.T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

DELL'ISOLA, Alberto. **Mentes brilhantes**. São Paulo: Universo dos Livros, 2012.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasil, São Paulo: Cortez. 2001.

DIAS, R. B. **Estratégias de ensino utilizadas pelos professores do curso de Administração de Empresas da Univille**. Dissertação. Universidade do Vale do Itajaí. Mestrado em Educação. Itajaí. 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, núm. 19, jan-abr, 2002, pp.129-137.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p.182-188, set./dez. 2010

GATTI, Bernardete A. et. al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo, outubro de 2009. IN: Estudos e Pesquisas Educacionais. N. 01 Fundação Victor Civita.

GATTI, Bernadete A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Ângela et.al. (org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática; formação de professores, trabalho docente. XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.485-508.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 11. reimpressão. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997. 121 p.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

<https://www.significados.com.br/estrategia/>. Acesso em 29 nov. 2016.

<https://www.significados.com.br/geracao-y/>. Acesso em 29 nov. 2016.

JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1990. p. 22

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosemere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. Ensaio: valiação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v. 18, n.67, p. 345-363, abr./jun.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a09v1867.pdf>. Data do acesso: 07/08/2016.

MARCONI MA, LAKATOS EV. **Fundamentos de metodologia científica**. 7a ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MONTEIRO, Leide Patrício. A Pedagogia de Comenius: uma experiência didático-pedagógica através da leitura visual no Centro Velho de Santos. VII Colóquio de pesquisa sobre instituições escolares, 2010, São Paulo. Anais ... São Paulo: Uninove, 2010. p.1-12.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, São Paulo, 2000. Vol. V, p.57-72.

MOREIRA, A. S. P. (Orgs). **Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais**. João Pessoal. Editora Universitária da UFPB, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____ **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MOURA, Elaine Cristina Carvalho; MESQUITA, Lúcia de Fátima Carvalho. Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de enfermagem. **Rev. bras. enferm.** [online]. 2010, vol.63, n.5, pp.793-798.

OLIVEIRA, P. A. e BASTOS, V. V. Representações sociais do professor na contemporaneidade: uma abordagem estrutural. In: ORNELLAS, M. L. S. e OLIVEIRA, M. O. M. (Orgs.) **Educação, Tecnologia e Representações Sociais**. Salvador: Quarteto, 2007.

ORNELLAS, M. L. S. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

PETRUCCI, Valéria Bezzera Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIERRE Lévy prevê substituição do livro didático e do caderno por computadores e tablets nas salas de aula. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 5 nov. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PREDEBON, José. **Criatividade: abrindo o lado inovador da mente : um caminho para o exercício prático dessa potencialidade, esquecida ou reprimida quando deixamos de ser crianças**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

RODRIGUES, Gabriel Mario. **Educação Superior: tecnologia, inovação e criatividade**. Brasília: ABMES Editora, 2016. 194pg.

SÁ, C.P. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. revista. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____ **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SANT'ANNA, Armando; ROCHA JÚNIOR, Ismael; GARCIA, Luiz Fernando Dabril. **Propaganda: teoria, técnica e prática**. 8. ed. rev. São Paulo: Cengage Learning, 2009. 442 p.

SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; e MENEGHEL, Stela Maria (Orgs). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

VEIGA, I. P.A. (Org.) **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas: Papirus, 2011.

VELLOSO, Fernando. **Informática: conceitos básicos**. 9ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

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

VIEIRA, V. M. O. **Representações sociais e avaliação educacional: o que revela o Portfólio**. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VILLAS BÔAS. Lúcia Pintor Santiso. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psicol. educ.** n.19 São Paulo dez. 2004.

VON OECH, Roger. **Um “Toc” na cuca: técnicas para quem quer ter mais criatividade na vida**. Tradução de Virgílio Freire. São Paulo: Livraria Cultura Editora, 1988. p.19

ZAIDAN, L. A. F. **Constituir-se professor universitário: das representações sociais às práticas pedagógicas**. Dissertação. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Uberaba. 2015.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
EXTENSÃO

Prezado(a) Aluno(a),

Este questionário pretende coletar informações para uma pesquisa que estamos realizando no Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado Acadêmico da Universidade de Uberaba, intitulada *As estratégias de ensino como prática docente: o que revelam as representações sociais de alunos do Ensino Superior de Patos de Minas*.

Os dados coletados permitirão analisar e discutir as estratégias de ensino que estão sendo utilizadas no ensino superior e os possíveis impactos sobre a aprendizagem do aluno.

Responda as questões com liberdade, algumas podem ser assinaladas mais de um item. Não é necessário identificar-se.

Agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Prof. Wesley Sebastião de Almeida
(Orientando)

Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira
(Orientadora)

A. PERFIL DOS ALUNOS

1. Sexo:

a. feminino; b. masculino.

2. Faixa etária

- a. até 18 anos b. de 19 a 25 anos
c. de 26 a 30 anos d. de 31 a 35 anos
e. acima de 35 anos

3. Escolaridade do seu pai:

- a. Nunca frequentou a escola.
b. Ensino fundamental.
c. Ensino médio.
d. Superior.
e. Não sei.

4. Ocupação exercida por seu pai: _____

5. Escolaridade da sua mãe:

- a. Nunca frequentou a escola.
- b. Ensino fundamental.
- c. Ensino médio.
- d. Superior .
- e. Não sei.

6. Ocupação exercida por sua mãe: _____

7. Renda mensal da família (em salários mínimos):

- a. até 2.
- b. entre 2 e 4.
- c. entre 4 e 6.
- d. entre 6 e 8.
- e. entre 8 e 10;
- f. acima de 10.

8. Os estudos do Ensino Fundamental e Médio foram realizados:

- a. instituições públicas.
- b. Instituições privadas.
- c. em instituições públicas e privadas.

9. Qual é o curso da sua graduação? _____

10. Com relação à escolha do seu curso na graduação:

- a. era o que pretendia fazer.
- b. não tinha outra opção.
- c. por influência da família.
- d. além das minhas expectativas.
- e. não atendeu as minhas expectativas.

11. Qual(is) o(s) meio(s) que você utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais?

- a. internet
- b. jornal impresso
- c. jornal televisivo (TV)
- d. jornal radiofônico
- e. revistas
- f. livros
- g. outros _____

12. Você lê outros tipos de livros, além dos que se referem à(s) sua(s) disciplina(s)?

- a. Não
- b. Sim. Quais? _____

B. SOBRE AS ESTRATEGIAS DE ENSINO UTILIZADAS PELOS SEUS PROFESSORES

13. Quais as estratégias de ensino (tipos de aula) mais utilizadas pelos seus professores durante o desenvolvimento das aulas?

- a. Aula expositiva.
- b. Aula expositiva dialogada.
- c. Aula expositiva com auxílio do data show.
- d. Atividades em grupo.
- e. Atividades individuais.
- f. Seminário.
- g. Simpósio
- h. Debate.
- i. Dramatização.
- j. Ensino com pesquisa.
- k. Estudo de caso.
- l. Estudo do meio (estudo de campo).
- m. Grupo de verbalização e de observação (GV/GO).
- n. Mapa conceitual.
- r. Oficina (workshop.).
- s. Pannel.
- t. Phillips 66.
- u. Portfólio.
- v. Prática e/ou Demonstração Experimental.
- w. Solução de problemas.
- x. Tempestade Cerebral.
- y. Vídeo em Aula (filmes, documentários etc).
- z. Visita técnica.

Outra: _____

14. Na sua opinião, das estratégias assinaladas acima cite:

- a. a que mais tem contribuído para sua aprendizagem: _____
- b. a que menos tem contribuído para sua aprendizagem _____
- c. a que não foi assinalada como mais utilizada pelos seus professores, mas você acredita que ela contribui muito para sua aprendizagem _____

15. Assinale os recursos didáticos mais utilizados pelo professor:

- a. lousa.
- b. filmes, músicas e vídeos.
- c. *Datashow*.
- d. internet.
- e. laboratório de informática.
- f. livros.
- g. Outros: _____

16. Para você, as estratégias de aulas escolhidas pelos seus professores:

- a. são diversificadas e auxiliam a aprendizagem.
- b. são monótonas e desestimulantes.
- c. são condizentes com os tipos de conteúdos a serem estudados.
- d. estimulam a participação do aluno.
- e. deixam a desejar.
- f. outro _____

C. TÉCNICAS DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

17. a) Escreva 3 (três) palavras que vêm a sua mente ao ler a frase em destaque:

**AS ESTRATÉGIAS DE AULAS UTILIZADAS PELOS MEUS
PROFESSORES**

1. _____
2. _____
3. _____

b) Entre as palavras que você escreveu, assinale a que considera mais importante.

c) Justifique sua resposta.

d) Dê os significados (sinônimos) das outras duas palavras:

Obrigado pela colaboração

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

_____, ____/____/____
Local Data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa
 Identificação (RG) participante da pesquisa

Identificação (RG) do responsável: M 1411948

Título do projeto: *As estratégias de ensino como prática docente: o que revelam as representações sociais de alunos do Ensino Superior de Patos de Minas* Instituição onde será realizado: Universidade de Uberaba

Pesquisador Responsável: Vania Maria de Oliveira Vieira - e-mail: vaniacamila@uol.com.br

Identificação (conselho), telefone e e-mail:

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500- Uberaba/MG, tel: 34-3319-8959. E-mail: cep@uniube.br

Você,

(colocar o nome) está sendo convidado para participar da pesquisa: *As estratégias de ensino como prática docente: o que revelam as representações sociais de alunos do Ensino Superior de Patos de Minas*, sob a responsabilidade da professora Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Acadêmico da Universidade de Uberaba.

Esta pesquisa tem como foco de investigação científica as representações sociais construídas por alunos do Ensino Superior de uma universidade de Patos de Minas/MG, sobre as estratégias de ensino utilizadas por seus professores. A problemática centra-se na seguinte questão: as estratégias de ensino utilizadas pelos professores têm contribuído para a aprendizagem do aluno no ensino superior? De que forma?

O resultado deste estudo permitirá compreender as implicações e o impacto das estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores sobre o processo ensino-aprendizagem dos alunos. A partir disto ter-se-á condições de discutir e refletir questões ligadas à aprendizagem e contribuir assim, para a melhoria do ensino superior.

Se aceitar participar desse estudo, você irá responder a um questionário contendo questões abertas e fechadas e também, caso seja necessário, participar de uma entrevista individual. Todos os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins

científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome e qualquer outra identificação, jamais aparecerá.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você pode deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade lhe será imposta.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pelo pesquisador responsável, em que consta a sua identificação e os seus contatos, caso você queira entrar em contato com ele.

Nome do sujeito da pesquisa

Vania Maria de Oliveira Vieira – pesquisador responsável

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO



Uniube

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Uberaba, 8 de dezembro de 2015.

Ilmo. Prof. Me. Fagner Oliveira de Deus
Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão do Unipam

Eu, Wesley Sebastião de Almeida, mestrando do Programa de Mestrado em Educação, venho respeitosamente dirigir-me a Vossa Senhoria para solicitar a autorização para a realização da pesquisa intitulada "As estratégias de ensino como prática docente: o que revelam as representações sociais e alunos do Ensino Superior de Patos de Minas" no Centro Universitário de Patos de Minas – Unipam.

A pesquisa é de natureza quanti-qualitativa, tem como foco as Representações Sociais construídas por alunos do ensino superior, sobre as estratégias de ensino utilizadas por professores da instituição. Relacionado a essa questão pretende-se discutir as estratégias de ensino que são utilizadas em sala de aula.

Serão convidados para participar da pesquisa, aproximadamente, 80 discentes da instituição. Esclarecemos que:

- os dados obtidos serão utilizados somente para a pesquisa à qual se vinculam;
- não existem riscos ou desconfortos associados a essa pesquisa, isto é, não há probabilidade de que o aluno ou a instituição sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo;
- ficam garantidos aos participantes da pesquisa a confiabilidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas;
- os resultados da investigação poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos acadêmicos;
- as informações pessoais que possam identificar o participante serão mantidas em sigilo.

A referida pesquisa a ser desenvolvida faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (Nível Mestrado) e está sob a orientação da Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, docente do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

Permanecerei à inteira disposição para os esclarecimentos e providências que forem necessários e, antecipadamente, agradeço a atenção e a colaboração.

Atenciosamente,

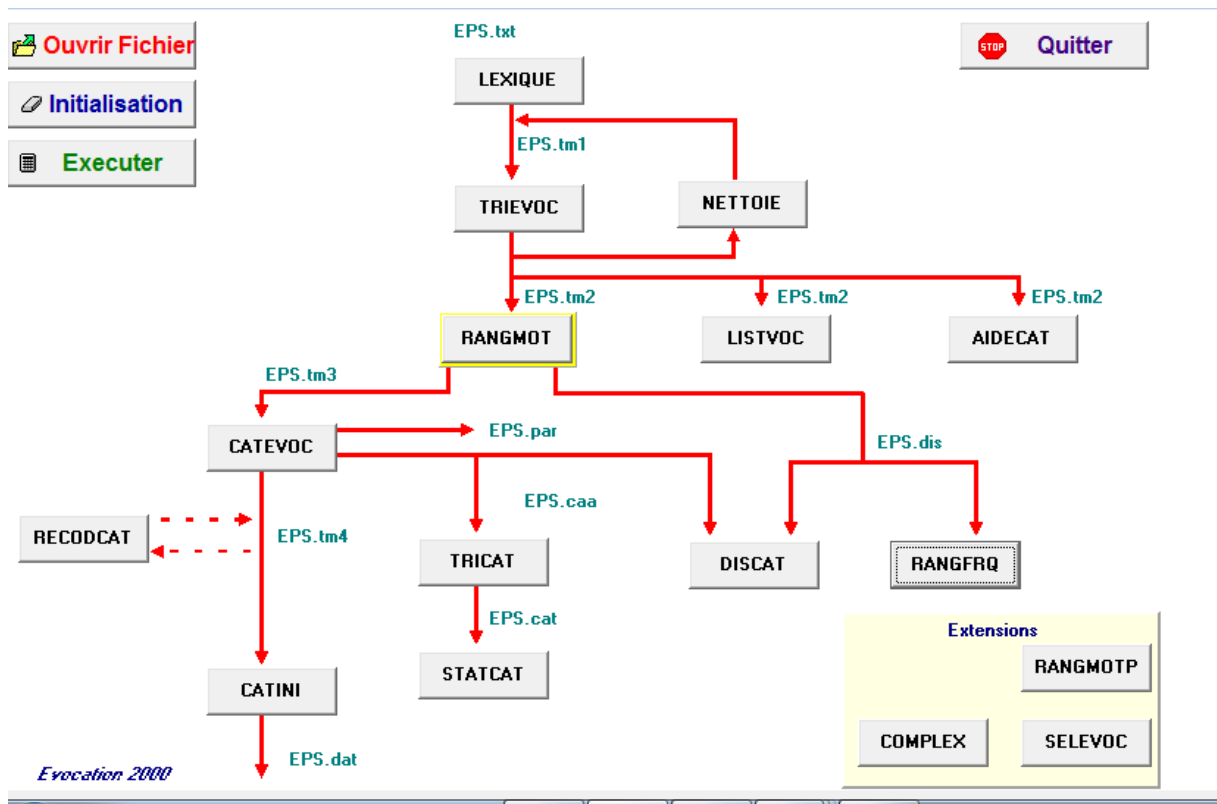
Prof. Wesley Sebastião de Almeida
(Orientando)

Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira
(Orientadora)

De acordo:

Prof. Me. Fagner Oliveira de Deus

ANEXO A – RELATÓRIO DO EVOC



LEXIQUE

fichier initial : EVOCW.CSV

fin de la transformation

nombre de lignes du fichier initial : 249

nombre de lignes du fichier final : 249

fichier initial : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCW\EVOCW.TXT

Fin creation mots

nombre de ligne en entree : 249

nombre de mots : 747

TRIEVOC

```

Fichier                               Initial
C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCW\EVOCW.tm1
NOUS ALLONS MAINTENANT TRIER LE FICHIER
FIN TRI SANS PROBLEME

```


Nombre d enregistrements en entree : 747
 Nombre d enregistrements en sortie : 747

fichier initial :
 C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCW\EVOCW.Tm2
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
 Nous avons en entree le fichier :
 C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCW\EVOCW.Tm2
 ON CREE LE FICHIER :
 C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCW\EVOCW.dis et
 C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCW\EVOCW.tm3

ENSEMBLE DES MOTS		RANGS				
		:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4
* 5 *						
	adequadas	: 4 :	3*	1*		
	agir	: 1 :	0*	0*	1*	
	agradáveis	: 2 :	1*	1*		
	ajudam	: 1 :	0*	1*		
	amadoras	: 1 :	1*			
	anotação	: 2 :	0*	0*	2*	
	antigas	: 2 :	1*	0*	1*	
	aperfeiçoamento	: 1 :	0*	1*		
	apostilas	: 1 :	0*	0*	1*	
	aprendizagem	: 41 :	13*	19*	9*	
	moyenne : 1.90					
	aprimoramento	: 1 :	1*			
	aprofundadas	: 2 :	0*	1*	1*	
	aps	: 1 :	0*	0*	1*	
	atenção	: 2 :	2*			
	atividades	: 6 :	0*	4*	2*	
	moyenne : 2.33					
	atrativas	: 1 :	1*			
	audiovisuais	: 1 :	0*	0*	1*	

aula	:	1	:	0*	1*	
aulas	:	2	:	2*		
autoaprendizagem	:	1	:	0*	0*	1*
auxiliadoras	:	1	:	1*		
auxiliares	:	1	:	0*	0*	1*
bate-papo	:	1	:	1*		
bibliografias	:	1	:	0*	1*	
boas	:	9	:	7*	0*	2*
moyenne :		1.44				
buscar	:	1	:	0*	0*	1*
báscas	:	1	:	0*	0*	1*
básicas	:	1	:	0*	1*	
campo	:	1	:	0*	0*	1*
caso	:	1	:	0*	0*	1*
chamativas	:	1	:	0*	0*	1*
claras	:	1	:	0*	1*	
coerentes	:	1	:	0*	1*	
colorido	:	1	:	0*	0*	1*
comentadas	:	1	:	1*		
compartilhadas	:	1	:	0*	1*	
complexas	:	1	:	0*	0*	1*
complicadas	:	1	:	0*	1*	
compreensíveis	:	1	:	1*		
comprometidas	:	1	:	0*	0*	1*
comprometimento	:	2	:	0*	1*	1*
computador	:	2	:	1*	0*	1*
comunicação	:	1	:	0*	1*	

comuns	:	3	:	3*		
conceito	:	1	:	0*	1*	
concentração	:	1	:	1*		
condizentes	:	8	:	4*	1*	3*
moyenne :		1.88				
confiança	:	1	:	0*	1*	
confusas	:	3	:	0*	1*	2*
conservadoras	:	1	:	1*		
conteúdo	:	4	:	1*	2*	1*
copiar	:	1	:	1*		
criativas	:	1	:	0*	0*	1*
criatividade	:	1	:	1*		
<i>Datashow</i>	:	37	:	17*	15*	5*
moyenne :		1.68				
debate	:	2	:	2*		
debates	:	15	:	3*	5*	7*
moyenne :		2.27				
dedicação	:	2	:	0*	1*	1*
desatualizadas	:	1	:	1*		
descontraídas	:	2	:	0*	0*	2*
desenvolvimento	:	1	:	1*		
desmotivadoras	:	1	:	0*	0*	1*
desmotivantes	:	2	:	0*	2*	
desnecessárias	:	1	:	0*	0*	1*
desorganizadas	:	1	:	0*	0*	1*
despeparo	:	1	:	1*		
despertar	:	1	:	0*	1*	
despreparadas	:	3	:	0*	2*	1*

dialogo	:	1	:	0*	1*	
didáticas	:	5	:	0*	4*	1*
moyenne :		2.20				
diferentes	:	1	:	0*	1*	
dificuldade	:	1	:	0*	1*	
difíceis	:	3	:	0*	0*	3*
dinâmicas	:	14	:	7*	4*	3*
moyenne :		1.71				
distrativas	:	1	:	0*	1*	
distrações	:	1	:	0*	1*	
diversificadas	:	15	:	7*	5*	3*
moyenne :		1.73				
diversificar	:	1	:	0*	1*	
divertidas	:	1	:	0*	1*	
diálogo	:	9	:	2*	3*	4*
moyenne :		2.22				
doutrina	:	1	:	1*		
educação	:	1	:	1*		
eficazes	:	5	:	3*	2*	
moyenne :		1.40				
eficientes	:	3	:	2*	1*	
empenho	:	1	:	0*	0*	1*
empreendedoras	:	1	:	0*	1*	
enrolação	:	1	:	0*	1*	
ensinamento	:	3	:	0*	3*	
ensino	:	8	:	6*	0*	2*
moyenne :		1.50				
entediantes	:	4	:	4*		
envolvimento	:	2	:	0*	0*	2*
esforço	:	1	:	1*		
espontâneas	:	1	:	0*	0*	1*
estratégia	:	3	:	0*	1*	2*

estratégias	:	1	:	1*		
estudar	:	1	:	0*	1*	
estudo	:	5	:	2*	2*	1*
estúdios	:	1	:	0*	1*	
evidentes	:	1	:	0*	0*	1*
excelentes	:	1	:	0*	0*	1*
exemplares	:	1	:	0*	1*	
exercícios	:	1	:	0*	1*	
experiência	:	4	:	0*	3*	1*
explicativas	:	3	:	0*	3*	
explicação	:	1	:	0*	0*	1*
expositivas	:	10	:	4*	0*	6*
exposição	:	3	:	2*	1*	
extensas	:	1	:	1*		
extrovertidas	:	1	:	0*	0*	1*
faladas	:	1	:	0*	0*	1*
falhas	:	1	:	0*	0*	1*
foco	:	2	:	0*	1*	1*
fáceis	:	1	:	0*	0*	1*
fórmulas	:	1	:	0*	0*	1*
grupos	:	2	:	0*	0*	2*
guerra	:	1	:	1*		
iguais	:	2	:	0*	0*	2*
igualitárias	:	1	:	0*	1*	
importantes	:	1	:	0*	1*	

incompleta	:	1	:	0*	1*	
incompletas	:	2	:	1*	0*	1*
indiferentes	:	1	:	0*	0*	1*
ineficazes	:	1	:	1*		
ineficientes	:	1	:	0*	0*	1*
informar	:	1	:	0*	0*	1*
informação	:	2	:	0*	0*	2*
inovadoras	:	5	:	2*	1*	2*
moyenne :		2.00				
inovação	:	1	:	0*	1*	
insatisfatórias	:	1	:	0*	0*	1*
insuficientes	:	2	:	1*	1*	
interatividade	:	1	:	1*		
interação	:	9	:	1*	4*	4*
moyenne :		2.33				
interessantes	:	40	:	10*	14*	16*
moyenne :		2.15				
interessssantes	:	1	:	1*		
internet	:	2	:	1*	0*	1*
interpretação	:	1	:	0*	0*	1*
irritantes	:	1	:	1*		
laboratório	:	1	:	0*	1*	
legais	:	3	:	1*	0*	2*
leitura	:	3	:	0*	3*	
leituras	:	1	:	0*	0*	1*
livros	:	6	:	0*	3*	3*
moyenne :		2.50				
longas	:	3	:	0*	0*	3*
lousa	:	7	:	3*	1*	3*
moyenne :		2.00				
massantes	:	2	:	1*	0*	1*

medianas	:	3	:	1*	1*	1*
mediócras	:	1	:	1*		
meia-boca	:	1	:	0*	0*	1*
melhorar	:	3	:	2*	0*	1*
melhorias	:	1	:	0*	0*	1*
memorizar	:	1	:	0*	0*	1*
mercado	:	1	:	1*		
metodologias	:	1	:	1*		
modernas	:	1	:	1*		
monótona	:	1	:	0*	0*	1*
monótonas	:	151	:	57*	52*	42*
moyenne :		1.90				
motivadoras	:	3	:	1*	2*	
motivantes	:	1	:	0*	1*	
mouse	:	1	:	0*	0*	1*
mulher	:	1	:	0*	1*	
necessárias	:	2	:	0*	1*	1*
normais	:	1	:	1*		
obsoletas	:	3	:	1*	1*	1*
ocupado	:	1	:	0*	1*	
organizadas	:	1	:	0*	1*	
ouvir	:	1	:	0*	1*	
padronizadas	:	3	:	1*	0*	2*
paixão	:	1	:	0*	1*	
participativa	:	1	:	1*		
participativas	:	1	:	0*	1*	

participação	:	2	:	0*	0*	2*
pbl	:	3	:	2*	1*	
pensar	:	1	:	0*	1*	
pesquisas	:	8	:	2*	4*	2*
moyenne :		2.00				
pincel	:	1	:	0*	1*	
planejadas	:	1	:	1*		
planejamento	:	1	:	0*	0*	1*
portal	:	1	:	0*	1*	
poucas	:	1	:	0*	1*	
preguiça	:	3	:	1*	0*	2*
preparadas	:	1	:	1*		
produtivas	:	1	:	1*		
professores	:	3	:	0*	1*	2*
provas	:	1	:	0*	0*	1*
proveitosas	:	3	:	1*	0*	2*
prática	:	1	:	0*	0*	1*
práticas	:	14	:	6*	2*	6*
moyenne :		2.00				
quadro	:	2	:	1*	1*	
qualidade	:	1	:	0*	0*	1*
razas	:	1	:	0*	1*	
razoáveis	:	3	:	1*	0*	2*
realidade	:	1	:	0*	0*	1*
recursos	:	1	:	0*	1*	
regulares	:	2	:	2*		
reinventar	:	1	:	0*	0*	1*
relatórios	:	1	:	0*	0*	1*

relevantes	:	2	:	0*	2*	
responsáveis	:	1	:	1*		
riscos	:	1	:	0*	1*	
roda	:	1	:	0*	1*	
roteiro	:	2	:	1*	1*	
rápidas	:	1	:	0*	0*	1*
saber	:	1	:	0*	1*	
seminário	:	4	:	3*	1*	
seminários	:	2	:	0*	0*	2*
simples	:	1	:	0*	0*	1*
simplificadas	:	1	:	0*	0*	1*
simplórias	:	1	:	0*	1*	
solução	:	1	:	0*	0*	1*
sono	:	2	:	0*	0*	2*
subjetivas	:	4	:	2*	1*	1*
sucesso	:	1	:	0*	0*	1*
suficientes	:	2	:	1*	0*	1*
tempestade	:	1	:	0*	1*	
tempo	:	1	:	0*	1*	
teoria	:	3	:	0*	1*	2*
teorias	:	1	:	0*	1*	
teóricas	:	1	:	0*	1*	
trabalho	:	1	:	0*	1*	
trabalhos	:	10	:	4*	3*	3*
moyenne :		1.90				
tradicionais	:	1	:	0*	0*	1*

tranquilas	:	1	:	0*	1*	
trasmitir	:	1	:	0*	0*	1*
técnicas	:	1	:	0*	1*	
usuais	:	1	:	0*	1*	
valores	:	1	:	0*	1*	
variadas	:	2	:	1*	0*	1*
visualização	:	1	:	0*	1*	
vivência	:	2	:	0*	0*	2*
válidas	:	1	:	0*	0*	1*
íguais	:	1	:	0*	0*	1*
íimportantes	:	1	:	0*	0*	1*
ótimas	:	5	:	4*	0*	1*
moyenne :		1.40				

0*	0*	DISTRIBUTION TOTALE				:	747	:	249*	249*	249*
0*	0*	RANGS	6 ... 15	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	
0*	0*	0*									
0*	0*	RANGS	16 ... 25	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	
0*	0*	0*									
		RANGS	26 ... 30	0*	0*	0*	0*	0*			

Nombre total de mots differents : 233
Nombre total de mots cites : 747

moyenne generale : 2.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	*	nb. mots	*	Cumul evocations et	cumul inverse
1	*	148	148	19.8 %	747 100.0 %
2	*	32	212	28.4 %	599 80.2 %
3	*	23	281	37.6 %	535 71.6 %
4	*	6	305	40.8 %	466 62.4 %
5	*	5	330	44.2 %	442 59.2 %
6	*	2	342	45.8 %	417 55.8 %
7	*	1	349	46.7 %	405 54.2 %
8	*	3	373	49.9 %	398 53.3 %

9 *	3	400	53.5 %	374	50.1 %
10 *	2	420	56.2 %	347	46.5 %
14 *	2	448	60.0 %	327	43.8 %
15 *	2	478	64.0 %	299	40.0 %
37 *	1	515	68.9 %	269	36.0 %
40 *	1	555	74.3 %	232	31.1 %
41 *	1	596	79.8 %	192	25.7 %
151 *	1	747	100.0 %	151	20.2 %

STOP Fermer

✎ Editer

Fréquence Minimale

Fréquence Intermediaire

Rang moyen

5
↑ ↓

10
↑ ↓

2.0
↑ ↓

Rang < 2

Rang >= 2

Fréquence >= 10

aprendizagem	41	1,902
datashow	37	1,676
dinâmicas	14	1,714
diversificadas	15	1,733
monótonas	151	1,901
trabalhos	10	1,900

debates	15	2,267
expositivas	10	2,200
interessantes	40	2,150
práticas	14	2,000

5 <= Fréquence < 9

boas	9	1,444
condizentes	8	1,875
eficazes	5	1,400
ensino	8	1,500
estudo	5	1,800
ótimas	5	1,400

atividades	6	2,333
didáticas	5	2,200
diálogo	9	2,222
inovadoras	5	2,000
interação	9	2,333
livros	6	2,500
lousa	7	2,000
pesquisas	8	2,000