

UNIVERSIDADE DE UBERABA

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

MARISA FERREIRA DE FREITAS

**IMPLICAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA AVALIAÇÃO DE UM  
CURSO DE ENFERMAGEM: O QUE SINALIZAM AS REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS DOS PROFESSORES**

UBERABA – MG  
2017

MARISA FERREIRA DE FREITAS

**IMPLICAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA AVALIAÇÃO DE UM  
CURSO DE ENFERMAGEM: O QUE SINALIZAM AS REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Vania Maria de Oliveira Vieira.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem.

UBERABA – MG  
2017

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

F884i Freitas, Marisa Ferreira de.  
Implicações das práticas pedagógicas na avaliação de um curso de enfermagem: o que sinalizam as representações sociais dos professores / Marisa Ferreira de Freitas. – Uberaba, 2017.  
139 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira.

1. Educação. 2. Representações sociais. 3. Ensino superior. 4. Enfermagem. 5. Ensino superior – Enfermagem. 6. Professores. I. Vieira, Vânia Maria de Oliveira. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370

Marisa Ferreira de Freitas

**IMPLICAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA AVALIAÇÃO DE UM  
CURSO DE ENFERMAGEM: O QUE SINALIZAM AS REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS DOS PROFESSORES**

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.

Aprovada em 09/06/2017

BANCA EXAMINADORA

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

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra David  
Centro Universitário Moura  
Lacerda/Ribeirão Preto

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marciana Fernandes Moll  
UNIUBE - Universidade de Uberaba

## DEDICATÓRIA

“Com os pés cheguei aqui, mas a cabeça não me deixa voltar”.

Autor desconhecido

Para meus Pais

Que sempre se dedicaram na minha educação,

E que me ensinaram a ser o que eu sou.

Para Sandro e Isadora Fernanda

Que me ensinaram que amar é o melhor dos aprendizados.

Para Tia Vania

Que sempre esteve presente em meus caminhos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre comigo, conduzindo-me no momento certo e na hora certa.

Aos meus pais, Brás e Maria Conceição, por não medirem esforços para a minha educação.

Aos meus irmãos, Renato e Fábria, por me apoiarem nos estudos e principalmente para a minha irmã Fábria que, sempre me auxiliou, nas idas e vindas com minha filha.

Ao meu esposo Sandro, pelo encorajamento e pela presença nos momentos difíceis, ele sempre foi meu apoio e incentivo.

À minha pequena flor, minha filha Isadora Fernanda, que é meu grande incentivo e razão do meu viver.

À minha sogra Nídia, que sempre me ajudou e, como sempre digo, é “meu braço direito”.

À amiga e Colega Veruska Vitorazi Bevilacqua, com quem sempre dividi minhas frustrações e alegrias.

À amiga Enfermeira Maria Aparecida Dutra Félix, pelo companheirismo.

À amiga Profa. Dra. Marciana Fernandes Moll, que sempre me incentivou.

À Profa. Dra. Antônia Teresinha da Silva, pelo carinho e incentivo.

Ao Prof. Dr. Ricardo Jader Cardoso e Profa. Dra. Marina Pereira Rezende, que me acolheram e tornaram possível a pesquisa com os professores.

Aos professores que participaram da pesquisa.

Às secretárias do Curso de Graduação em Enfermagem (UFTM), Ana Paula e Sheilla, pela colaboração e atendimento a mim prestado.

Ao Prof. Dr. Benito André Silveira Miranzi pela disposição e as orientações estatísticas.

Aos colegas do Curso de Enfermagem da Uniube e aos colegas do Centro de Atenção Integral à Saúde da Mulher, que me apoiaram na realização do mestrado.

Aos meus professores do Mestrado, que me mostraram o outro lado da docência.

Aos funcionários da Secretaria do Curso de Mestrado em Educação, que com paciência me ouviam.

À minha orientadora Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira. Após muitos anos, nosso reencontro se tornou mais enriquecedor, afetivo e cheio de alegrias. Com toda sua paciência, inteligência e amor, ela me conduziu no mundo da pesquisa; assim, carinhosamente sempre será minha Tia Vania.

FREITAS, Marisa Ferreira. **Implicações das práticas pedagógicas na avaliação de um curso de enfermagem:** o que sinalizam as representações sociais dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2017.

## RESUMO

Enquanto muitos pesquisadores investigam problemas na área da educação, este estudo apresenta como objetivo geral identificar as representações sociais de professores sobre suas práticas pedagógicas, como um dos elementos que possivelmente tem contribuído para o elevado desempenho de um Curso de Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior na região do Triângulo Mineiro. Esse curso, nas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desde 2002, tem obtido notas consideradas de excelência. A partir dessa informação e reconhecendo que são muitos os fatores que podem contribuir para o elevado desempenho das avaliações desse curso, elegeram-se *as práticas pedagógicas realizadas pelos professores* como objeto de estudo desta pesquisa. A hipótese é que as Representações Sociais dos professores desse Curso de Graduação em Enfermagem, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, podem evidenciar relação com o elevado desempenho do mesmo nas avaliações externas, realizadas pelo Ministério da Educação. Caracterizado por uma pesquisa quanti-qualitativa, este estudo integra a Linha de Pesquisa “Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem”, do PPGE da Uniube e do CIERS-ed - Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas. Para condução da pesquisa, optou-se pela Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2001) como referencial teórico-metodológico. A pesquisa foi realizada em um Curso de Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior, na região do Triângulo Mineiro. Participaram desse estudo 41 professores do curso. A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário, contendo questões abertas e fechadas, e a técnica de associação livre de palavras. Os dados coletados foram analisados com o auxílio da subteoria do Núcleo Central, tratados pelos *softwares* EVOC. Para a orientação do processo de categorização das respostas das questões abertas, foram utilizados também os fundamentos da análise de conteúdo, descritos por Bardin (2002). Quanto aos resultados, se, por um lado a centralidade das representações contém as palavras *motivadoras* e *profissional*, que evidenciam ações positivas, no sentido de contribuir para a motivação do processo ensino-aprendizagem e a formação profissional do aluno, por outro lado, o sistema periférico mostra elementos com

positividade ainda maior, que podem denunciar a fragilidade do Núcleo Central. Conclui-se, portanto, que as práticas pedagógicas dos professores são importantes e têm contribuído para o elevado desempenho do Curso, mas não contêm representações consistentes, que possam ser consideradas fator predominante.

**Palavras-Chave:** Práticas Pedagógicas. Representações Sociais. Ensino Superior. Curso de Enfermagem.

## ABSTRACT

FREITAS, Marisa Ferreira. **Implications of educational practices in the evaluation of a nursing course:** the signaling the social representations of teachers. Dissertation (MA in education) - graduate program in education, University of Uberaba, 2017.

While many researchers investigate problems in the area of education, this study aims to identify the social representations of teachers about their pedagogical practices, as one of the elements that possibly has contributed to the high performance of a Nursing Course of a Higher Education Institution in the Triângulo Mineiro region. This course, in the evaluations carried out by the Ministry of Education, through the Anísio Teixeira National Institute of Educational Studies and Research (INEP), since 2002, has obtained marks considered as of excellence. From this information and recognizing that there are many factors that can contribute to the high performance of the evaluations of this course, the pedagogical practices carried out by the teachers were chosen as the object of study for this research. The hypothesis is that the Social Representations of the teachers of this Undergraduate Nursing Course, on the pedagogical practices developed by them, can show the relation with the high performance of the external evaluations carried out by the Ministry of Education. Characterized by a quantitative-qualitative research, this study integrates the Research Line "Professional Development, Teaching Work and Teaching-Learning Process", PPGE of Uniube and CIERS-ed - International Center for Studies in Social Representations and Subjectivity - Education, of the Carlos Chagas Foundation. To conduct the research, the Theory of Social Representations of Moscovici (2003) and the sub-theory of the Central Nucleus of Abric (2001) were chosen as a theoretical-methodological reference. The research was carried out in a Nursing Course of a Higher Education Institution, in the Triângulo Mineiro region. 41 teachers participated in this course. Data collection was done through a questionnaire, containing open and closed questions, and the free association technique. The data collected were analyzed with the help of the Central Nucleus sub-unit, treated by EVOC software. For the orientation of the process of categorizing the answers of the open questions, the foundations of content analysis were also used, described by Bardin (2002). As for the results, if, on the one hand, the centrality of the representations contains motivational and professional words, which evidence positive actions, in order to contribute to the motivation of the teaching-learning process and the student's professional training, on the other hand, the peripheral system shows elements with even greater positivity, which may denounce the fragility of the Central Core. It is concluded, therefore, that the pedagogical practices of the

teachers are important and have contributed to the high performance of the Course, but they do not contain consistent representations that can be considered a predominant factor.

Keywords: Pedagogical Practices. Social Representations. Higher Education. Nursing Course.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Figuras

Figura 1: Página Inicial do Sistema EVOC.....	85
Figura 2: Quadrantes do <i>Evoc</i> Analisados.....	86

### Gráficos

Gráfico 1: Número de professores por sexo.....	59
Gráfico 2: Distribuição da faixa etária dos professores.....	60
Gráfico 3: Tempo de exercício no cargo.....	61
Gráfico 4: Distribuição de Pós-Graduação dos Professores.....	63
Gráfico 5: Porcentagem de professores que atuam em outra atividade além da docência.....	64
Gráfico 6: Motivo pelo qual os participantes optaram pela docência no ensino superior.....	65
Gráfico 7: Motivos pelos quais repetiriam a escolha de ser docente no Ensino Superior.....	66
Gráfico 8: Planejamento de aula dos docentes do Curso.....	69
Gráfico 9: Conteúdo programático do planejamento do docente.....	70
Gráfico 10: Objetivos da avaliação da aprendizagem no Curso de Enfermagem.....	74
Gráfico 11: Relação professor/aluno na prática pedagógica.....	77
Gráfico 12: A proposta pedagógica do Curso de Graduação em Enfermagem na visão dos professores.....	78
Gráfico 13: Porcentagem de participantes nas categorias relativas às implicações da realização das práticas pedagógicas com o elevado desempenho do Curso de Enfermagem.....	80

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Representação das graduações dos professores.....	62
Tabela 2: Estratégias de aula mais utilizadas pelo professor.....	72
Tabela 3: Estratégias e/ou instrumentos de avaliação que os docentes mais utilizam.....	75

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.C.	Antes de Cristo
ANECA	Agência Nacional de Qualidade
CGE	Curso de Graduação em Enfermagem
CIERS-ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas.
DCNEnf	Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem
DCN/Saúde	Diretrizes Curriculares Nacionais/Saúde
DE	Docente de Enfermagem
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
EVOC	<i>Ensemble L'analyse des programmes des évocations Permettant de Verges</i>
FIUBE	Faculdades Integradas de Uberaba
FMTM	Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OME	Frequência, Ordem e Média
PET	Programa de Educação Tutorial
PP	Projeto Pedagógico
PPGE	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
RP	Representações Sociais
XX	Século Vinte
XIX	Século Dezenove
XXI	Século Vinte Um
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNIUBE	Universidade de Uberaba

## SUMÁRIO

<b>PRÊAMBULO</b> .....	14
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2 A ENFERMAGEM E A UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO</b> .....	24
2.1 Enfermagem e suas precursoras .....	24
2.2 Um breve histórico da Enfermagem em Uberaba.....	26
2.3 O Projeto Pedagógico.....	28
<b>3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	37
3.1 As práticas pedagógicas: uma introdução.....	37
3.1.1 Planejamento do conteúdo.....	39
3.1.2 Estratégia de ensino (tipo de aula).....	40
3.1.3 Avaliação da aprendizagem.....	42
3.1.4 Relacionamento com os alunos.....	44
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	47
4.1 Tipo de pesquisa.....	47
4.2 Participantes do estudo.....	48
4.3 Instrumento de coleta dos dados – o questionário.....	48
4.3.1 Dificuldades encontradas durante a aplicação dos questionários.....	50
4.4 A organização dos dados.....	50
4.5 Os procedimentos de análise.....	50
4.6 A Teoria das Representações Sociais.....	52
4.6.1 A sua origem.....	52
4.6.2 O conceito de Representações Sociais.....	53
4.6.3 Processos de Ancoragem e Objetivação.....	55
4.7 A Teoria do Núcleo Central.....	57
<b>5 DIÁLOGO COM OS DADOS</b> .....	59
5.1 Perfil dos Professores.....	59
5.2 Práticas pedagógicas realizadas pelos professores.....	69
5.2.1 O planejamento da aula.....	69
5.2.2 As estratégias de ensino (o tipo de aula).....	71
5.2.3 A avaliação da aprendizagem.....	74
5.2.4 A relação professor/aluno.....	76
5.3 A proposta pedagógica do Curso de Graduação em Enfermagem na visão dos professores .....	78
5.4 Implicações das realizações das práticas pedagógicas com o elevado desempenho do Curso de Graduação em Enfermagem.....	79
5.5 Técnica de Associação Livre de Palavras.....	85
5.5.1 Primeiro quadrante – o núcleo central.....	87
5.5.2 Sistema periférico.....	89
5.5.2.1 Quadrante superior à direita.....	90
5.5.2.2 Quadrante inferior à esquerda.....	91
5.5.2.3 Quadrante inferior à direita.....	92

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>107</b>
APÊNDICE A – Questionário aos Professores.....	107
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	109
APÊNDICE C – Parecer do CEP.....	110
APÊNDICE D – Autorização para a pesquisa – Coordenador.....	114
APÊNDICE E – Autorização para a pesquisa – Reitora.....	115
APÊNDICE F – Carta de encaminhamento.....	116
<b>ANEXOS.....</b>	<b>117</b>
ANEXO A – As escolhas e categorias.....	117
ANEXO B – As implicações e as categorias.....	118
ANEXO C – Técnicas de Associação de Palavras e suas justificativas.....	121
ANEXO D – Distribuição das palavras evocadas com a classificação dos professores.....	129
ANEXO E – Palavras evocadas e a substituição.....	130
ANEXO F – Relatório do EVOC.....	133

## **PRÊAMBULO**

Quando criança, brincava com quadro negro e giz em minha casa. Minha aluna era minha irmã. Brincando, ensinava-a como fazer operações de somar. Foi assim, entre idas e vindas que me dediquei ao estudo. Morava em uma cidade do interior de Minas Gerais, pequena, “Garimpo”, hoje Conceição das Alagoas. Lá não havia nenhum curso de graduação que pudesse fazer, então fui para a cidade mais próxima, cidade hospitaleira, conhecida como a cidade do Zebu - Uberaba.

Em 1991, passei no vestibular, em Enfermagem e Obstetrícia, pela Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, hoje Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em Uberaba – MG. Foram 4 anos de dedicação e estudo, conhecendo o que era a enfermagem e a docência.

Em 1993, iniciei na docência, como monitora da disciplina Assistência de Enfermagem em Ginecologia e Obstetrícia, e logo após, em 1994, como monitora da disciplina Saúde do Adulto. Nessa função, orientava os alunos de anos anteriores e desenvolvia projetos com o professor responsável pela disciplina.

Em 1994, terminei a graduação e, em fevereiro de 1995, fui trabalhar na Prefeitura Municipal de Uberaba, em Unidades Básicas de Saúde. Nessa ocasião, participei de vários programas do Ministério da Saúde, assisti à implantação do Programa Saúde da Família na Unidade em que trabalhei, mais especificamente, à implantação do Centro de Testagem e Aconselhamento, no qual estava inserida. Ainda ministrei vários cursos, como imunizações, doenças sexualmente transmissíveis, epidemiologia, aleitamento materno, diabetes e outros.

No ano de 2001, fiz Pós-graduação em Enfermagem Obstétrica. Nessa Pós, tive a oportunidade de ver a importância do Sistema Único de Saúde no acompanhamento de gestantes, parto e puerpério e também de recém-nascido. Pude observar o quanto é importante o enfermeiro nessa fase da vida da mulher. Foi uma experiência enriquecedora, tanto profissional como pessoal, pois tive a oportunidade de conhecer a assistência em um hospital mantido somente pelo SUS, que começou de uma casa simples e hoje é reconhecido no Brasil como um centro e uma casa de parto em Belo Horizonte, o Hospital Sofia Feldman. Tive também a oportunidade de conhecer e atuar na assistência de um hospital de periferia da cidade de São Paulo, conhecido como Hospital Municipal de Campo Limpo.

Em 2003, fui contratada, como docente, pela Universidade de Uberaba - UNIUBE, para ministrar a disciplina Ginecologia e Obstetrícia, hoje Saúde da Mulher, no Curso de

Enfermagem, assim como outras disciplinas como Epidemiologia, Saúde Coletiva, Saúde da Família, desenvolvendo um trabalho gratificante e prazeroso.

Nessa época, consciente de que não tinha ainda uma formação inicial pedagógica, pois era uma “enfermeira”, ingressei em uma outra especialização e, nesse curso, pude perceber as minhas dificuldades e melhorar a minha prática docente. Passei a adotar um currículo integrado; o que mudou a minha forma de relacionar com os alunos, de pensar e refletir sobre o processo ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula. E, para finalizar, desenvolvi o meu trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o tema: “Um Novo Olhar na Educação: Currículo Integrado na Área da Saúde”. E hoje vejo a necessidade de uma formação continuada; o que nos permite compreender as mudanças que devem ser realizadas na educação bem como a importância de ser um mediador e facilitador do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Compreendo hoje que um professor pode e deve ser um formador de opiniões. Deve ajudar o seu aluno não só com relação ao processo de aprendizagem, mas também e, principalmente, carece de inseri-lo na sociedade em que vive.

Nesse sentido, sempre tive interesse sobre a profissão docente. Indagava o que é ser um bom professor e como a identidade docente se forma. Tinha a convicção de que o professor deve ser um indivíduo transformador, que muda um cenário para buscar o conhecimento seu e de seus educandos.

Relacionada a esses sentimentos docentes, trazia comigo a compreensão acerca da enfermagem, como sendo a arte e a ciência do cuidado. A profissão do enfermeiro insere-se no contexto das profissões da saúde, e também de ensino e, como tal, tem se destacado no cenário das práticas em saúde através do seu fazer cotidiano, direcionado para o atendimento das necessidades do ser humano, com ênfase em ações que promovam saúde e previnam doenças, que contribuam no tratamento e na recuperação da saúde, no processo de reabilitação e, ainda, que formem as pessoas para a realização do auto-cuidado.

Como profissional do cuidado e educador, o enfermeiro participa da equipe interdisciplinar, atua em diferentes níveis de atenção à saúde, desenvolvendo funções educativas, assistenciais, administrativas e de pesquisa, colabora, ainda, na definição das políticas de saúde e educação.

E foi nesse sentido que surgiu o desejo de realizar esta pesquisa. Evidenciou-se em mim a vontade de dar continuidade à minha formação docente e contribuir com dados, análises e reflexões que pudessem mostrar a relação ou/não das práticas pedagógicas dos professores do Curso de Graduação em Enfermagem (CGE) da Universidade Federal do

Triângulo Mineiro (UFTM) com as notas de excelência que este tem recebido nos últimos anos.

## 1 INTRODUÇÃO

Enquanto muitos pesquisadores investigam problemas na área da educação, este estudo procura identificar as Representações Sociais de professores sobre suas práticas pedagógicas, como um dos elementos que possivelmente tem contribuído para o elevado desempenho de um Curso de Graduação em Enfermagem (CGE) de uma Instituição de Ensino Superior, no interior de Minas Gerais. Esse curso, nas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Exame Nacional de Cursos - ENC (Provão), em 2002 e 2003, obteve conceito A. Essa nota se repetiu no ano de 2007, no processo de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), quando da participação de seus estudantes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), cujo conceito obtido foi 5 (2005) – nota máxima. Ressalta-se que o curso recebeu nota cinco nos três índices: Conceito ENADE, Índice de Desempenho Diferencial e Conceito Preliminar do Curso, figurando entre as graduações com nível de excelência no País (UFTM, 2009).

Embora a instituição mostre um elevado desempenho nos últimos anos, não se deve considerar também as condições políticas nesse contexto, pois, bem sabemos, as avaliações não são neutras. Como refere Dias Sobrinho (2002, p. 43), a escolha e a defesa de um modelo de avaliação dependem fundamentalmente de uma concepção de educação por parte de uma instituição educativa (quando se trata de uma avaliação educacional). Esse processo também guarda vínculo com a concepção de sociedade que se tem. Conforme lembra Afonso (2005), a educação deve ser reconhecida como um conjunto de bens sociais e coletivos e compete ao Estado provê-lo naturalmente, assumindo uma postura de neutralidade, capaz de agregar e integrar valores à sociedade.

A partir dessa informação e reconhecendo que são muitos os fatores que podem ter contribuído para o elevado desempenho das avaliações desse curso, elegemos *as práticas pedagógicas realizadas pelos professores* como **objeto de estudo** desta pesquisa.

Nossa hipótese é que as Representações Sociais dos professores desse Curso de Graduação em Enfermagem, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, podem evidenciar relação com o elevado desempenho do mesmo nas avaliações externas, realizadas pelo Ministério da Educação.

Neste estudo, compreendemos como prática pedagógica a forma como o professor planeja o seu conteúdo, escolhe as estratégias de ensino (tipo de aula), avalia a aprendizagem, e se relaciona com os alunos. São esses aspectos que nos propusemos investigar, com o

intuito de identificar as Representações Sociais desses professores sobre suas práticas pedagógicas, para compreendermos as implicações dessas práticas no elevado desempenho desse curso.

Portanto, a questão condutora deste estudo centra-se na forma como os professores realizam suas práticas pedagógicas. Dessa questão surgem alguns questionamentos: o que propõe a proposta pedagógica do curso com relação às práticas pedagógicas? Como é realizado o planejamento, a escolha das estratégias de aulas, a avaliação da aprendizagem e como ocorre o relacionamento professor/aluno nesse curso? As Representações Sociais e o núcleo central dessas representações mostram relação com o elevado desempenho desse curso? É nessa direção que surgiu a proposta desta pesquisa, que toma, como objetivo geral, identificar e compreender as representações sociais dos professores de um Curso de Graduação em Enfermagem de uma instituição de ensino superior da região do Triângulo Mineiro, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles.

E, como objetivos específicos: conhecer o perfil dos participantes da pesquisa; identificar, na proposta pedagógica do Curso de Graduação em Enfermagem, elementos que caracterizam as práticas pedagógicas propostas; identificar as Representações Sociais dos professores do Curso de Enfermagem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles; identificar o núcleo central e sistema periférico das Representações Sociais dos professores do Curso de Enfermagem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles e verificar as implicações das Representações Sociais dos professores, em relação às práticas pedagógicas realizadas por eles, sobre o elevado desempenho do Curso de Enfermagem nas avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação.

Caracterizado por uma pesquisa quanti-qualitativa, este estudo integra a Linha de Pesquisa “Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem”, do PPGE da Uniube e do CIERS-ed - Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas.

Para condução dos estudos, elegemos a Teoria das Representações Sociais e a subteoria do Núcleo Central como referencial teórico-metodológico desta pesquisa. Essa teoria foi criada por Moscovici, em 1961, e tem como colaboradora a pesquisadora francesa Jodelet. A subteoria do Núcleo Central, criada por Abric, em 1976, ampliou ainda mais os métodos e técnicas utilizadas para identificar as Representações Sociais.

A escolha da Teoria das Representações Sociais está relacionada à especificidade de que cada ser humano tem sua visão do mundo e dos acontecimentos que vivencia. E cada grupo de seres humanos tem suas impressões acerca desse universo, sendo essas impressões

afetadas pelo ambiente, pelos costumes, pelas interações sociais e mediadas pela linguagem. Essa teoria propõe estudar a realidade constituída a partir das representações que as práticas pedagógicas edificam.

O *locus* da pesquisa é um Curso de Graduação em Enfermagem de uma instituição federal da região do Triângulo Mineiro.

Para subsidiar os estudos referentes às práticas pedagógicas, objeto de estudo desta pesquisa, apoiamo-nos em Cunha (2011), Marcelo Garcia (2008), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Tardif (2002), Gatti (2009), Contreras (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Nóvoa (2011), Masetto (1997, 2003) e outros.

Nas palavras de Cunha (2011, p. 152), “é preciso estender ações e influências sobre o professor em exercício, favorecendo situações de análise e reflexão sobre sua própria condição e experiência.”. Dessa forma, observa-se a importância da reflexão para a formação de professores conscientes da realidade social e competentes para, no exercício da profissão, atuarem como agentes de transformação.

Para Tardif (2002, p. 291), a prática docente é vista como “espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores”. Mesmo porque, o objeto de trabalho do docente, para esse autor, constitui uma prática social, cujo foco é transformar, educar e instruir os alunos.

A prática profissional, segundo Contreras (2002, p. 90), “consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, e previamente disponível que procede da pesquisa científica”. Afirma, portanto, que a prática é instrumental porque implica a aplicação de técnicas e procedimentos para o alcance dos resultados desejados.

Ainda com relação à prática profissional docente, Nóvoa (2011) discute que esta não deve ser considerada apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas de reflexão e de construção de novos conhecimentos; o que condiz com a formação de um professor pesquisador-reflexivo.

Os saberes da experiência, nos estudos de Pimenta e Anastasiou (2002), dizem respeito à bagagem que os professores trazem, isto é, envolvem as suas experiências enquanto alunos na visão que tinham sobre seus docentes. As autoras acrescentam ainda que são experiências adquiridas pelo conceito social, político e financeiro da profissão docente; pelas atividades já desenvolvidas em sua carreira e pela reflexão das suas práticas do cotidiano. Devem ser considerados, a um só tempo, ponto de partida e ponto de chegada para essa reflexão e fundamentais na construção do processo identitário do docente.

De acordo com Marcelo Garcia (2008), os docentes iniciantes enfrentarão desafios adaptativos nos primeiros contatos com a vida acadêmica, uma vez que as bases epistemológicas e as práticas podem ser ainda desconhecidas para eles. Por esses e outros desafios advindos do mundo do trabalho e do modo de vida contemporâneo, é conveniente que o professor seja um “experto adaptativo”.

Ainda com relação às práticas docentes, Nunes (2001, p. 28) mostra que há uma tendência de as pesquisas compreendê-las a partir da formação de professores, que surge de forma um tanto ‘tímida’ no Brasil, a partir da década de 1990, sob influência de uma produção internacional, que utiliza uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor e avança em direção à compreensão da prática pedagógica e dos saberes docentes.

No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS), além de ser um espaço público de atendimento à saúde, pode ser considerado um espaço de formação de profissionais e também de ensino.

No campo das políticas públicas de saúde, o movimento da Reforma Sanitária, que, em meados da década de 1980, realizou a VIII Conferência Nacional de Saúde (1986), demarcou um importante momento político ao setor, pois conjugava o rompimento com o pensamento de que a saúde das pessoas se afeta pelas relações políticas e sociais com a urgência de entrarmos num outro momento político (democrático) que inaugurasse uma fase participativa e de escuta social e com isso deu-se a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), expresso na Constituição Federal de 1988 (CHAVES, 2014, p. 326).

O SUS tem assumido papel ativo na reorientação das estratégias e dos modos de cuidar, tratar e acompanhar a saúde individual e coletiva. Tem sido capaz de provocar importantes repercussões nas estratégias e nos modos de ensinar e aprender sem que, entretanto, tenha-se formulado uma forte potência nos modos de fazer formação (CECCIM; FEUERWERKER, 2004, p. 44).

A formação do profissional enfermeiro gera conhecimento de programas ministeriais, interação com a comunidade, interdisciplinaridade com outras profissões e responsabilidade para com os conhecimentos específicos da Saúde Pública. Nesse contexto, o enfermeiro passa a ser um protagonista dessa assistência.

Considerando que o enfermeiro responde pela qualidade da assistência de enfermagem, a relevância quantitativa da força de trabalho de enfermagem, no cenário da atenção em saúde, é importante, para a consolidação do SUS, pois essa proposta disputa

espaço com a tendência de a formação ser orientada pelo mercado e pela competição (GRILLO *et al.*, 2013).

Uma proposta de ação estratégica, para transformar e melhorar os processos formativos e, conseqüentemente, a organização e os serviços prestados pelo SUS, pode ser a realização das práticas pedagógicas oferecidas pelos professores durante a formação do enfermeiro. Essas práticas implicam, necessariamente, um trabalho articulado entre o sistema de saúde (em suas várias esferas de gestão) e as instituições formadoras. Como orientam Ceccim e Feuerwerker (2004, p. 45), deve-se colocar em “evidência a formação para a área da saúde como construção da educação em serviço/educação permanente em saúde: agregação entre desenvolvimento individual e institucional, entre serviços e gestão setorial e entre atenção à saúde e controle social”.

Esses autores afirmam também que:

As instituições formadoras, mediadas pelo Estado, deveriam demonstrar a relevância pública de seu projeto político-pedagógico e os significados que emprestam à produção de conhecimento e prestação de serviços e, assim, permitir o julgamento, pela sociedade, do cumprimento de suas funções públicas, igualando-se ao SUS ao reconhecer o direito de controle da sociedade sobre a gestão pública do ensino (CECCIM; FEUERWERKER, 2004, p. 45-46).

A perspectiva da interdisciplinaridade, no SUS, mostra o ensino-aprendizagem baseado em problemas, no qual a prática demonstra a participação ativa do enfermeiro. “A integração, a discussão coletiva, as interações entre o indivíduo e o social, a parceria, a busca pelo conhecimento científico entendendo-o como um processo em andamento, a construção da autonomia e do compromisso ético-político com a sociedade” (BATISTA *et al.*, 2005, p. 235).

Assim, a participação de professores no serviço de saúde leva à integração do ensino e do serviço na gestão de processos de mudança no contexto da formação profissional em saúde.

Vale ressaltar que o SUS proporciona uma análise reflexiva sobre o perfil de competências e habilidades profissionais indicadas pelas DCN/Saúde como “competências e habilidades gerais e competências e habilidades específicas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 4) e sobre a noção de campo e núcleo de conhecimentos e práticas profissionais na construção das práticas multiprofissionais e interdisciplinares da Integralidade em saúde.

Isso nos permite dizer que a reflexão, o diálogo e a análise do processo de formação profissional na Saúde, são considerados no currículo como uma inovação das ações educativas para o SUS, subsidiando, assim, a produção de conhecimentos na docência universitária, de modo a favorecer uma aprendizagem significativa, como ensino, serviço, gestão e controle social.

Na vigência do SUS, a qualidade da atenção à saúde exige a formação de pessoal com domínio de tecnologias que qualifiquem a atenção individual e coletiva, mas é, ainda, imprescindível e obrigatório o comprometimento das instituições de ensino com o modelo assistencial definido nas leis 8.080/90.

Para Ceccim e Feuerwerker (2004, p.46):

Há necessidade de que as escolas sejam capazes de formar para a integralidade, formar de acordo com as necessidades de saúde; que as escolas estejam comprometidas com a construção do SUS, capazes de produzir conhecimento relevante para a realidade da saúde em suas diferentes áreas, constituindo-se ativas participantes dos processos de educação permanente.

Com a educação permanente, o ensino se torna descentralizador, ascendente e transdisciplinar, sendo um processo de reflexão sobre o trabalho, tanto favorecendo o ensino-aprendizado, por meio de situações problema, quanto auxiliando o aluno a ser crítico-reflexivo e humanista. Nesse sentido, esse estudo considera as práticas pedagógicas dos professores como um elemento importante para a formação e a atuação do enfermeiro nos atendimentos do SUS. Há de se considerar também a relação dessa influência com o elevado desempenho desse curso nas avaliações externas, realizadas pelo Ministério da Educação.

Assim, o gosto pelo trabalho docente e a necessidade de um melhor desempenho me impulsionaram a aprofundar meus estudos como professora do Curso de Enfermagem da Universidade de Uberaba, colocando-me diante de um novo desafio: o Mestrado em Educação.

As inquietações e as inseguranças que sempre me acompanharam, presentes na forma como planejava minhas aulas, escolhia as estratégias de ensino, relacionava-me com os alunos e avaliava o processo de ensino-aprendizagem, aliadas ao fato de ter me graduado no Curso de Graduação em Enfermagem na UFTM e esta Universidade, nos últimos anos, ter apresentado um elevado desempenho, despertaram em mim o desejo de transformar essas questões em objeto de pesquisa, melhorar minhas práticas pedagógicas e também mostrar aos

cursos de graduações que essas práticas dos professores podem influenciar no ensino-aprendizagem.

É nesse cenário que encontro as razões pelas quais procurei ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado; o que para mim representa um momento ímpar na minha carreira docente. Estou, portanto, com a produção deste trabalho, vivenciando uma situação de aprendiz que em muito tem contribuído com a minha atuação de educadora.

Esta dissertação, resultado desse estudo, está disposta de modo que o leitor possa ter uma visão geral dos principais referenciais teóricos que norteiam a pesquisa e, em seguida, a apresentação e a discussão dos resultados. O texto está organizado em quatro seções, sendo eles configurados do modo como apresento a seguir.

No primeiro, intitulado *A Enfermagem e a Universidade Federal do Triângulo Mineiro* (UFTM), apresentamos um breve histórico das precursoras da Enfermagem, a Enfermagem em Uberaba e o Projeto Pedagógico dela na referida Universidade.

Na segunda seção, as *Práticas Pedagógicas no Ensino Superior*, discutimos, à luz de alguns autores, a forma como o professor planeja o seu conteúdo, escolhe as estratégias de ensino (tipo de aula), avalia a aprendizagem e se relaciona com os alunos.

Na terceira seção, *Percurso Metodológico*, inicialmente, discorremos sobre o tipo de pesquisa, os participantes do estudo, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de análise e, por último, o referencial teórico-metodológico – a Teoria das Representações Sociais, a Teoria do Núcleo Central, a Análise de Conteúdo de Bardin (2002) e informações sobre o *software* EVOC.

A quarta seção, *Diálogo com os dados*, dedicamos à análise dos dados coletados a partir de três enfoques: o perfil dos participantes, as práticas pedagógicas na visão dos professores e a Técnica de Associação Livre de Palavras. As análises foram realizadas com o respaldo da Teoria das Representações Sociais e do Núcleo Central, também com o auxílio do “software” EVOC.

Por último, apresentamos as considerações finais de nossa dissertação.

## **2 A ENFERMAGEM E A UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

Nesta seção, mostramos, inicialmente, um breve estudo sobre as precursoras da Enfermagem, Florence Nightingale e Ana Néri. Em seguida, apresentamos a contextualização histórica da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, assim como o Curso de Graduação em Enfermagem. Por último, apresentamos uma síntese sobre o Projeto Pedagógico (PP) do referido Curso, com o intuito de destacar elementos que caracterizam as suas práticas pedagógicas.

### **2.1 A Enfermagem e suas precursoras**

A Enfermagem, reconhecida como a arte e a ciência do cuidado, insere-se no contexto das profissões da saúde, e também de ensino e, como tal, tem se destacado no cenário das práticas em saúde por meio do seu fazer cotidiano, direcionado para o atendimento das necessidades do ser humano. Com ênfase em ações de promoção da saúde e prevenção de doenças, contribui no tratamento e na recuperação da saúde, no processo de reabilitação e, ainda, na formação de pessoas para a realização do auto-cuidado (UFTM, 2009).

Como profissional do cuidado e educador, o enfermeiro participa da equipe interdisciplinar, atua em diferentes níveis de atenção à saúde, desenvolvendo funções educativas, assistenciais, administrativas e de pesquisa, colabora também na definição das políticas de saúde e educação.

Florence Nightingale, enfermeira, natural da cidade de Florença, na Itália, nascida no dia 12 de maio de 1820, em uma família rica e aristocrática, modificou a imagem negativa da enfermagem com suas concepções teórico-filosóficas do cuidar. Considerada a precursora da enfermagem, mostrou, a partir de suas próprias experiências teóricas e práticas, a necessidade de um novo perfil do profissional.

Em 1854, a referida enfermeira foi para a Guerra da Criméia, onde recrutou e preparou candidatas para o campo de batalha. Sua equipe contava com 38 mulheres, entre religiosas anglicanas, leigas e católicas. Além de conseguir reduzir a mortalidade para 2%, a sua capacidade de coletar e trabalhar os dados a fez membro da Real Sociedade de Estatística da Inglaterra. Esse trabalho, durante a guerra, permitiu que ela se tornasse uma pessoa respeitada, quebrando o preconceito que existia em torno da participação da mulher no Exército.

Ainda com relação à precursora da Enfermagem, nas palavras de Costa *et.al.* (2009, p. 662):

Florence Nightingale e seus pressupostos, de uma forma ou de outra, sempre estiveram ligados à história da enfermagem enquanto profissão, considerando que apenas a partir da fundação da Escola de Enfermagem no Hospital Saint Thomas, inicia-se o período conhecido como Enfermagem Moderna em todo o mundo. Neste sentido, a história torna-se aberta a aproximações e afastamentos das verdades e seus significados.

Costa *et al.* (2009) acrescentam, ainda, que foi, a partir das ideias de Florence, que a Enfermagem, enquanto profissão, passou a ser reconhecida e compreendida com um novo perfil do enfermeiro – o que cuida do ser humano e, para isso, deveria ser treinado em hospitais associados a escolas médicas com essa finalidade. Para Florence, o propósito da Enfermagem é o de criar condições para que as pessoas possam prevenir, preservar ou curar as doenças.

Outra precursora da Enfermagem que também merece destaque é Ana Justina Ferreira Néri, mais conhecida como Ana Néri. Nasceu em 1814, na Cidade de Cachoeira, na Província da Bahia. Por volta de 1864, seus filhos foram convocados para servir a Pátria durante a Guerra do Paraguai (1864-1870). Não resistindo à separação dos filhos, Ana Néri escreveu ao Presidente da Província, colocando-se à disposição de sua Pátria. E, assim, improvisou um hospital, não mediu esforços no atendimento aos feridos e, quando voltou ao Brasil, foi recebida com honrarias.

Embora, na literatura, não haja registros de que Ana Néri possa ter tido contato com Florence Nightingale, suas ideias e a forma de pensar e agir como enfermeira eram as mesmas de Florence.

Seu maior legado, nas palavras de Cardoso e Miranda (1999), pode ser assim considerado: perseverança, dedicação e sentimento humanitário com que sempre cuidou dos doentes.

Para essas autoras, “é relevante a contribuição de Ana Néri à nossa profissão, considerando sua bondade, altruísmo, desprendimento, dedicação, humanidade, amor ao próximo, dentre outros” (CARDOSO; MIRANDA, 1999, p. 346).

A enfermeira faleceu no Rio de Janeiro, no dia 20 de maio de 1880. Assim, para homenagear as precursoras, comemora-se a Semana de Enfermagem com a data do nascimento de Florence (12 de maio) e a data da morte de Ana Néri (20 de maio), incluindo uma semana de comemorações, pesquisa e reuniões sobre a Enfermagem na área da saúde.

No Brasil, o ensino de Enfermagem foi oficialmente instituído em 27 de setembro de 1890, com a criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, conforme o Decreto Federal nº 791, no Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Posteriormente, essa escola passou a ser denominada Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, no Rio de Janeiro (KLETEMBERG; SIQUEIRA, 2003).

Em 1923, o sanitarista Carlos Chagas fundou a Escola de Enfermagem Anna Nery<sup>1</sup>, adotando como modelo o sistema nightingaleano. Esse sistema, embora tenha sido desenvolvido nos hospitais americanos, teve sua origem nos hospitais europeus. A proposta apresentava o objetivo de formar profissionais para atuar na Saúde Pública, como agentes de educação em saúde.

Cabe esclarecer que, de acordo com a literatura, existem vários documentos que apresentam a Escola Anna Nery como a primeira escola de Enfermagem do Brasil. Isso se justifica pelo fato de ser essa escola a primeira a funcionar genuinamente, sob a orientação e organização de enfermeiras, como esclarece Kletemberg e Siqueira (2003), diferentemente da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, cujo quadro docente era composto por médicos e supervisores do hospital a ela filiado.

## **2.2 Um breve histórico da Enfermagem em Uberaba**

Em 1947, o Governador de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek de Oliveira e o deputado Mário Palmério, preocupados com a doença de chagas na região e o desejo de que Uberaba se tornasse uma cidade universitária, confirmaram a criação de uma Faculdade de Medicina para o Triângulo Mineiro.

Fundada em 1953, a antiga Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM), obteve autorização para o funcionamento do Curso de Medicina. Entre a sua fundação e o ano de 1960, funcionou como instituição privada, em regime de tempo integral, fato que chamava atenção devido às dificuldades para mantê-la financeiramente.

Em razão disso, houve um grande empenho de funcionários, alunos e políticos para a federalização da Faculdade. Essa federalização efetivou-se em 1960, por ocasião do centenário da cidade de Uberaba, após a visita do ex-Governador de Minas Gerais e naquela data, já Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira (LOPES; CHAPADEIRO, 2003).

---

<sup>1</sup> Diferente da literatura, o nome da escola aparece escrito com dois n e y.

Em 1988, foi criado o Curso de Graduação em Enfermagem, com o objetivo de diversificar a oferta de profissionais formados pela instituição e, principalmente, atender à demanda de enfermeiros para atuarem na rede de serviços de saúde de Uberaba e região, contribuindo com a melhoria da saúde e do ensino na região e no país.

Assim, o Curso de Enfermagem e Obstetrícia da Autarquia Federal Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro foi criado/autorizado através do Decreto nº 97.081 de novembro de 1988, para início de funcionamento no exercício de 1989.

A transição democrática junto ao novo sistema de saúde vigente favoreceu a criação de espaços públicos de ensino, tanto no sentido de democracia, pois se tratava de um curso para a sociedade, um espaço público, como também no sentido de formação de profissionais sob nova filosofia, agora, sob as temáticas do SUS. Indubitavelmente, o cenário nacional encontrava-se a favor da expansão social, facilitando, de certa forma, a criação de espaços públicos de ensino (FLORENCIO; PALHA, 2010, p.37).

Esse Curso de Graduação em Enfermagem passou a funcionar anexo à Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, vindo a se adequar como instituição universitária no ano de 2005, quando foram incluídos vários cursos de graduação (FLORENCIO; PALHA, 2010).

A denominação inicial do Curso de Graduação em Enfermagem e Obstetrícia foi alterada para Curso de Graduação em Enfermagem, em 1992 (CARDOSO, 2002).

O Processo de Reconhecimento desse curso, regularizado pela Portaria nº 893, de 11 de junho de 1992, foi assinado pelo Ministro da Educação José Goldenberg. Com uma nova denominação, passou a se chamar Curso de Graduação em Enfermagem - CGE, oferecendo, na época, o curso semestralmente (LOPES; CHAPADEIRO, 2003).

Hoje conta com um quadro de **62 professores**, inseridos no núcleo básico; formação humanística; núcleo profissionalizante e estágios profissionalizantes, com titulações de pós-graduações como especializações, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

De acordo com o seu Projeto Pedagógico, tema mais bem discutido no item seguinte, nas últimas avaliações externas, o Curso tem alcançado somente notas de excelência:

Nas avaliações do Curso, realizadas pelo Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no Exame Nacional de Cursos - ENC (Provão) em 2002 e em 2003, obteve-se conceito A. Tal desempenho se repetiu no ano de 2007, no processo de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), quando da participação de seus estudantes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), cujo conceito obtido foi 5. Ressalta-se que o curso recebeu nota cinco nos três índices: Conceito Enade, Índice de Desempenho Diferencial e Conceito Preliminar do Curso, figurando entre as graduações com nível de excelência no País (UFTM, 2009, p. 07).

E são esses dados que despertam interesse nos nossos estudos – que elementos podem estar contribuindo para que o Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, criado em 1988, a partir dos pressupostos das precursoras Florence e Ana Néri, possa ser reconhecido como curso de excelência pelas avaliações externas? As práticas pedagógicas dos professores seriam um desses elementos? E como essas práticas estão postas no Projeto Pedagógico do Curso? É o que se ressalta a seguir.

### **2.3 O Projeto Pedagógico**

Criado em 2009, o Projeto Pedagógico do Curso apresenta 15 capítulos, a saber: primeiro capítulo: identificação do curso; segundo: justificativa social e mercado de trabalho; terceiro: abrangência do curso no ensino, na pesquisa e na extensão; quarto: perfil do egresso do curso; quinto: objetivos do curso; sexto: competências e habilidades; sétimo: continuidade de estudos para os egressos do curso; oitavo: operacionalização do curso; nono: ementas e bibliografia das disciplinas do Curso de Graduação em Enfermagem; décimo: metodologia de ensino e de aprendizagem; décimo primeiro: infraestrutura para os estudos; décimo segundo: processo de avaliação da aprendizagem; décimo terceiro: avaliação permanente do curso e do projeto pedagógico; décimo quarto: gestão do Projeto Pedagógico do Curso; décimo quinto: incorporação dos planos de curso das disciplinas oferecidas no semestre e, finalmente, os anexos do plano.

De acordo com o Projeto Pedagógico, o Curso de Enfermagem e Obstetrícia da Autarquia Federal Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, criado/autorizado em 1988, em 1989, iniciou com uma turma de 20 alunos, aprovados por meio de concurso vestibular conjunto-Medicina/Enfermagem (UFTM, 2009, p. 06).

Para os idealizadores de um Projeto Pedagógico, as diretrizes político-pedagógicas, instituídas na proposta, devem orientar o trabalho na instituição, para que se possa desenvolver um ensino de qualidade e eliminar as fragilidades existentes na prática educativa do ensino superior (ALONSO, 2014).

No que se refere ao ensino, o Projeto Pedagógico tem como foco o aluno como sujeito da aprendizagem e o professor como facilitador no processo, possibilitando vincular ações e manter a constante indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, é o que se observa no assertivo seguinte:

A estrutura do curso procura assegurar: ensino crítico e reflexivo; metodologia que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e que aprenda a aprender; articulação entre o saber, o aprender a conhecer, o saber fazer e o saber conviver; utilização de diferentes cenários de ensino-aprendizagem em que o aluno possa conhecer e vivenciar situações diversas da profissão, de organização da prática e do trabalho em equipe multiprofissional, os domínios do conhecimento identificador da área, estabelecendo marcos conceituais fundamentais das competências do profissional, bem como elaboração de ementas, carga horária de cada disciplina e também a consideração dos aspectos regionais (UFTM, 2009, p. 9).

Dessa forma, a proposta do referido Projeto Pedagógico evidencia a busca por uma formação integral e adequada do estudante por meio de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Nesse sentido, a aprendizagem, no processo de formação profissional do enfermeiro, deverá ser orientada pelo princípio metodológico, traduzido pela reflexão-ação, que aponta para a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas de ensino (UFTM, 2009).

O documento mostra, ainda, que o processo ensino-aprendizagem deve ser referenciado no contexto da formação do aluno e orientado pelo princípio metodológico da ação-reflexão-ação. As situações-problema, as atividades práticas com bases didáticas bem como as estratégias de ação do professor são pontos importantes no transcorrer do curso. Com relação a isso, Schmitt (2011, p. 60) corrobora, afirmando que “uma abordagem reflexiva atribui valor ao processo de construção do conhecimento, tanto pessoal, quanto profissional do professor, agregando legitimidade ao solo epistemológico que fundamenta a sua Práxis”.

No que concerne à estrutura curricular do curso verificamos que, de acordo com a proposta, ela se organiza em 03 (três) eixos temáticos: Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Enfermagem. As atividades práticas desenvolvidas pelos acadêmicos apresentam duas modalidades: o Ensino Clínico e o Estágio Curricular Supervisionado, sendo que a inserção dos acadêmicos de Enfermagem nos cenários de prática ocorre desde o início do curso.

Observamos também uma proposta interdisciplinar articulada entre a teoria e a prática. Essa proposta se apresenta como suporte pedagógico à atuação do acadêmico, em espaços universitários distintos e, para isso, são incentivadas atividades de inclusão social universitária e de voluntariado. Destacam-se as atividades extra-salas de aula, como programa de monitoria, PET (Programa de Educação Tutorial), ligas Acadêmicas, estágio voluntário extracurricular, participação em atividades científico-culturais.

Dessa forma, o enfermeiro, como profissional do cuidado, participa da equipe interdisciplinar, atuando em diferentes níveis de atenção à saúde, desenvolvendo funções educativas, assistenciais, administrativas e de pesquisa, colaborando, ainda, na definição das políticas de saúde (UFTM, 2009).

O documento acresce, também, que a integração dos conteúdos teóricos e práticos, com a utilização de práticas e recursos de ensino, favorece o envolvimento dos alunos e dos professores com relação ao objeto de estudo. É nesse sentido que procuram “adotar um modelo interdisciplinar na sistematização do cuidado, proporcionando ao educando oportunidades de observar e intervir na realidade, através de movimentos constantes de idas e vindas durante o transcurso das disciplinas” (UFTM, 2009, p. 80).

Portanto, a interdisciplinaridade, nesse contexto, é considerada um elo para o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas, de modo a abranger temáticas e conteúdos a partir da utilização de recursos inovadores e dinâmicos, âmbito em que as aprendizagens são ampliadas (UFTM, 2009). Pode-se dizer assim que o exercício interdisciplinar, nessa proposta, é compreendido como uma integração de conteúdos entre disciplinas do currículo escolar.

Nesse mesmo pensamento, Fazenda (2008) assegura que o conhecimento interdisciplinar é concebido nas dimensões do sentido (saber), da funcionalidade (saber-fazer) e da intencionalidade (saber-ser), requerendo da prática docente diferentes cuidados para que os saberes sejam adequadamente produzidos na interação professor-aluno, de tal forma que se possa perceber coerência entre o que se diz e o que se faz. Para essa autora, a interação das disciplinas faz com que as práticas pedagógicas sejam cada vez mais mediadas pelo professor, facilitando o ensino ao estudante e fazendo-o mais crítico-reflexivo.

Consta também, no PP do Curso a missão da UFTM, definida a partir do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Esse tripé apresenta os seguintes objetivos básicos: produzir e transmitir conhecimentos; apoiar e estimular o processo de produção científica; ampliar contribuições, facilitando intercâmbios com outras instituições de pesquisa e órgãos de fomento; valorizar e apoiar a produção de conhecimentos relacionados à promoção da saúde e atenção básica, formando especialistas competentes do ponto de vista técnico, humano politizado, reflexivo e comprometido com as necessidades sociais.

Especificamente, no Curso de Graduação em Enfermagem (CGE), o acompanhamento desse tripé, ou seja, do processo de desenvolvimento das atividades de ensino e de extensão bem como a realização de pesquisas vem sendo incrementado paulatinamente, tendo obtido força a partir da adoção de uma política de incentivo à qualificação dos docentes; o que

resultou na titulação de mestres e doutores e, conseqüentemente, na produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado (UFTM, 2009, p. 12).

O Projeto Pedagógico do Curso, de acordo com a missão da Universidade, esclarece, ainda, o que se espera do perfil do egresso:

O perfil do egresso do curso será um enfermeiro generalista, humanista, crítico, reflexivo e ético; qualificado para o exercício da enfermagem com base no rigor científico e intelectual. Capaz de intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalente no perfil epidemiológico nacional e regional e identificar seus determinantes biopsicossociais, capacitado a trabalhar em equipe e atuar como membro formador e coordenador da equipe de enfermagem. Apto a desenvolver a prática profissional, seja na assistência, no ensino ou na pesquisa, incorporando a ciência e a arte de cuidar com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, promovendo a saúde integral do ser humano (UFTM, 2009, p. 22).

Com relação ao perfil do egresso, pudemos perceber que o documento presente refere-se a um perfil do egresso com vistas às mudanças de paradigma no contexto das práticas de saúde, que hoje exigem resolutividade aliada à humanização. O documento aponta também para a necessidade da formação de um profissional, em cujo perfil, conste competência técnico-científica, visão holística do ser humano e capacidade de reflexão crítica (UFTM, 2009, p. 07).

Interessa-nos, principalmente, neste estudo, identificar a direção que o PP do Curso toma com relação as suas práticas pedagógicas, no conjunto de conhecimentos propostos – o que é possível observar nos objetivos referidos no capítulo 05 (cinco):

- Formar enfermeiros qualificados para o desenvolvimento de ações em saúde, com versatilidade para a adaptação às inovações científico-tecnológicas e às transformações no mercado do trabalho, de forma crítica, reflexiva e sistemática.
- \_ Relacionar a dimensão teórica à prática durante o processo de formação acadêmica, incentivando a construção do conhecimento pelo aluno.
- \_ Propiciar vivências acadêmicas em que os alunos participem efetivamente de situações reais, assegurando a aprendizagem pelas experiências.
- \_ Estimular a iniciativa para a tomada de decisões e a capacidade para provocar mudanças, de forma articulada com outros profissionais e com a comunidade.
- \_ Preparar o aluno para atuar como membro qualificado e competente na equipe multiprofissional de saúde e educação em saúde.
- \_ Propiciar o desenvolvimento de habilidades para o planejamento e a realização de ações em saúde, construídas de forma articulada com a comunidade e pautadas em suas necessidades.

- \_ Despertar o interesse pela pesquisa, incentivando a capacidade reflexiva, criativa, o desenvolvimento científico e tecnológico e a difusão do conhecimento.
- \_ Estimular o interesse pela educação permanente, demonstrando ao aluno que a formação profissional é um processo contínuo (UFTM, 2009, p. 23).

Importa ressaltar também, nesse contexto, a ênfase em práticas pedagógicas, voltadas para as inovações científico-tecnológicas; reflexão; relação teoria e prática; aprendizagem pelas experiências; conhecimento interdisciplinar e pesquisa. Tudo isso contribui para a compreensão de que a formação profissional se constitui num processo contínuo.

No capítulo 10 (dez), essas práticas tornam-se mais claras. O documento mostra uma proposta metodológica voltada para a integração dos conteúdos teóricos e práticos, isto é, com a utilização de práticas e recursos de ensino que possam estimular um maior envolvimento dos alunos e dos professores com o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, procura adotar modelo interdisciplinar na sistematização do cuidado, proporcionando ao educando oportunidades de observar e intervir na realidade, através de movimentos constantes de idas e vindas durante o transcurso das disciplinas (UFTM, 2009, p. 80):

1. **CUIDAR / CUIDADO**, como essência da enfermagem, abordado em todas as unidades de ensino.
2. Interdisciplinaridade, entendida como “modo de pesquisar a realidade, em todas as suas relações e interconexões, através de um método de investigação conjunta, onde o conhecimento nasça integradamente”.
3. Disciplinas que compartilham um mesmo período letivo, integrando seus conteúdos.
4. Integração dos conteúdos teóricos e práticos a partir de estratégias problematizadoras de ensino, que requerem movimentos de idas à realidade para observação; vindas ao centro de estudos, para teorização; idas à realidade, para intervenção.
5. Inserção de docentes e alunos nos cenários das práticas da enfermagem.

Corroborando com essa proposta, encontramos, nos estudos de Prado, Reibnitz e Gelbcke (2006), a afirmação de que o aluno deve construir seu caminho com sensibilidade, percebendo novos valores que o ajudarão a adquirir maior autonomia e competência, mediante um novo olhar, um novo sentir, um novo pensar e uma nova forma de fazer que incorpore desejos, aspirações, sentimentos, conflitos e comportamentos - uma estratégia para resgatar a sensibilidade no aprender-ensinar.

Nessa mesma perspectiva, Vasconcelos, Backes e Gue (2011) também afirmam que os alunos são os protagonistas da aprendizagem e devem buscar construir o seu próprio

conhecimento – aprendizagem significativa –, e os professores devem ser os mediadores desse processo, apoiando, ajudando, desafiando e incentivando a construção do saber.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais, mencionadas na proposta, o Curso de Graduação em Enfermagem deve ter um Projeto Pedagógico construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem (UFTM, 2009, p. 80).

Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante por meio de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Nesse sentido, a aprendizagem no processo de formação profissional do enfermeiro deverá ser orientada pelo princípio metodológico, traduzido pela reflexão-ação que aponta para a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas de ensino.

Tomando como base o perfil do egresso e suas competências, as metodologias e ferramentas de ensino utilizadas no Curso de Graduação em Enfermagem devem incluir: aulas expositivas, aulas práticas, estudo de casos, grupo de estudo, apresentação de trabalhos científicos em seminários, grupos de debate, visitas a locais relacionados com as diversas disciplinas oferecidas, objetivando vivenciar a realidade local e propiciar a vivência integral, contextualizada e orgânica do currículo (UFTM, 2009, p. 81).

O currículo vigente no Curso de Graduação em Enfermagem contempla uma carga horária de 4.020 horas/aula, integralizáveis em, no mínimo, 4 (quatro) anos (UFTM, 2009, p.5).

A avaliação da aprendizagem, coerente com os princípios da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, deve ser processual, mediadora, formativa, contínua, de modo que permita verificar se a aprendizagem está sendo significativa, possibilitando ao aluno a aquisição dos conhecimentos específicos e das competências e habilidades propostas no diálogo professor-aluno (UFTM, 2009, p. 86).

Com relação à avaliação da aprendizagem, Vasconcelos, Backes e Gue (2011) recomendam: envolver os alunos, a partir de suas competências; explicitar e debater os objetivos e os critérios avaliativos; favorecer a avaliação mútua, no sentido de propiciar um balanço entre os conhecimentos e a auto-avaliação do aluno; compreender a avaliação como uma ação provocativa do professor; desafiar o aluno a refletir sobre as experiências vividas de modo que possa formular e reformular hipóteses, na direção de um saber enriquecido.

A avaliação da aprendizagem, coerente com os princípios da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, deve ser processual, mediadora, formativa,

contínua, de modo que permita verificar se a aprendizagem está sendo significativa, possibilitando ao aluno a aquisição dos conhecimentos específicos e das competências e habilidades propostas no diálogo professor/aluno. Nessas condições, a avaliação adquire o valor de uma atividade formativa tanto para o corpo docente quanto para os discentes, a partir da qual é possível introduzir-se um novo problema ou uma nova situação de aprendizagem, que atenda ao conteúdo que está sendo avaliado no momento (UFTM, 2009, p. 9).

Em consonância com esse documento, Ito *et al.*, (2006) afirmam que o *projeto político pedagógico* das instituições de ensino superior deverá ser pautado numa tendência pedagógica transformadora, emancipatória, libertadora e solidária, com uma educação voltada para o desenvolvimento de um profissional consciente de suas responsabilidades e deveres como cidadão diante de sua comunidade. Acrescem ainda que a educação deve focar no desenvolvimento de competências e atitudes críticas, integradas ao conhecimento técnico-científico da Enfermagem.

Nessa mesma linha de pensamento, para Alonso (2014), a sociedade se transforma e atinge momentos muito complexos, com infinitas tentativas e propostas de alterações no quadro educacional. Para esse autor, no tocante ao trabalho docente, novas técnicas se fazem imprescindíveis devido às mudanças educacionais e o ser professor origina novas aprendizagens, capazes de satisfazer aos desafios colocados à nossa realidade, em torno de uma educação diferenciada, que critica e transforma os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo.

Gomes (2012) também contribui com as reflexões de Ito *et al.*, (2006) e Alonso (2014), afirmando que a Universidade desempenha um papel transformador na sociedade, constitui-se em instituição produtora e difusora de conhecimento, arte e cultura bem como impulsionadora do desenvolvimento socioeconômico. Nesse contexto, para Gomes (2012), o professor assume papel fundamental, isso implica que o seu desempenho terá relação direta com os resultados alcançados pela instituição; por isso, o docente deve adotar métodos capazes de envolver os discentes no processo de construção do conhecimento.

Vale desacatar a pesquisa realizada por Cardoso e Moriya (2003), no Centro de Graduação em Enfermagem da UFTM, cujos resultados parecem ter contribuído para uma mudança positiva com relação às práticas pedagógicas do Curso, uma vez que foram consideradas na própria Proposta Pedagógica. Essa pesquisa mostrou sugestões para a melhoria da qualidade de ensino do Curso, apontadas por 108 egressos dos períodos de 1992 a 1999. Foram elas:

- disciplinas ministradas a partir de conteúdos integrados;

- aumento do número de horas de estágio e residência obrigatória;
- maior atenção aos programas ministeriais;
- investimento maior em pesquisa;
- maior intercâmbio com a população por meio de palestras, jornadas e outros.

Essas mudanças podem ser observadas hoje na nova Proposta Pedagógica do Curso. Como exemplo, o currículo tinha uma estrutura voltada para o modelo hospitalocêntrico, hoje está adaptado de acordo com a problemática apresentada no contexto da saúde pública brasileira. Essa nova proposta, de acordo com Vasconcelos, Backes e Gue (2011) expressa os conceitos que deram origem aos movimentos por mudanças, na educação em Enfermagem, explicitando a necessidade do compromisso com os princípios da Reforma Sanitária Brasileira e do SUS.

A inserção dos acadêmicos de enfermagem nos cenários de prática ocorre desde o início do curso. Durante os três primeiros períodos, realizam visitas nos serviços da Atenção Primária à Saúde, nos quais os acadêmicos têm a oportunidade de conhecer a estrutura de atendimento do SUS e a organização dos cuidados progressivos à saúde. Acompanham o trabalho desenvolvido pelas equipes das Unidades de Saúde da Família, em especial, do enfermeiro. Participam da elaboração do diagnóstico de saúde da comunidade, utilizando como ferramenta o planejamento participativo. Têm a oportunidade de discutir e refletir sobre o processo saúde-doença e seus determinantes sociais, sobre os modelos tecno-assistenciais em saúde, de realizar uma primeira aproximação com o trabalho em saúde e de perceber as possibilidades de contribuição na efetiva construção do SUS (UFTM, 2009, p. 28-29).

O projeto pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem tem como foco o aluno como sujeito da aprendizagem e o professor como facilitador no processo, possibilitando, assim, vincular ações e manter a constante indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão (UFTM, 2009, p. 09).

Diante dessas afirmações e com a não compreensão de alguns aspectos da Proposta Pedagógica do Curso, cabem aqui algumas indagações: como são realizados os conteúdos integrados? De que forma os estágios supervisionados são realizados? Como são ministrados os programas ministeriais?

A partir dessas reflexões e reconhecendo que são muitos os fatores que podem estar contribuindo para o elevado desempenho das avaliações desse curso, elegemos as práticas pedagógicas realizadas pelos professores como objeto de estudo desta pesquisa. Nossa hipótese é que essas práticas pedagógicas dos professores podem estar contribuindo, também,

como um dos possíveis fatores para o elevado desempenho desse Curso nas avaliações externas.

### **3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR**

Esta seção tem como objetivo apresentar e discutir as práticas pedagógicas do ensino superior, compreendidas a partir da forma como o professor planeja o seu conteúdo, escolhe as estratégias de ensino (tipo de aula), avalia a aprendizagem e relaciona-se com os alunos.

Nesse aspecto, as reflexões e discussões realizadas neste estudo, a partir de diversos autores, deverão subsidiar o desenvolvimento da pesquisa, principalmente, com relação à análise dos dados coletados.

#### **3.1 As práticas pedagógicas: uma introdução**

As práticas pedagógicas estão intrinsecamente ligadas à interação que o professor consegue estabelecer com o aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Masetto (2010, p. 12) afirma que a sala de aula, onde ocorre essa interação, constitui-se em um espaço no qual “[...] os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos, ora professor e alunos, ora alunos e alunos, ora alunos individualmente realizaram uma série de atividades (na verdade interatividades)”. O autor acresce, ainda, que a mediação pedagógica, realizada por meio das práticas, faz-se a partir de atitudes e comportamentos, no momento em que o professor se coloca como incentivador da aprendizagem do aluno, isto é, ele se torna uma ponte entre o aprendiz e a aprendizagem (MASETTO, 2000).

Com relação a essa interação, Gatti (2009) esclarece que a educação é um processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais. Considerando isso, o professor deve utilizar suas práticas pedagógicas no intuito de compartilhar os conhecimentos que construiu ao longo de sua formação.

Para a realização desse processo, apontado por Masetto (2000) e Gatti (2009), Imbernón (2009) acrescenta que a docência, no ensino superior, envolve o enfrentamento de desafios, à medida que o professor conscientiza-se das especificidades dessa profissão. Para esse enfrentamento, torna-se necessária uma formação que lhe dê condições para construir um conjunto de competências predominantemente pedagógicas, a serem apropriadas ativamente na prática educativa.

O conceito de estudo, segundo a pesquisa de Aquino e Cunha (2015, p. 130), também contribui para a compreensão do processo de aprendizagem, relacionado com as práticas pedagógicas dos professores. Para esses autores:

O estudo não é apenas o domínio dos conhecimentos, nem das ações e operações que o aluno realiza para sua apropriação. O estudo é a transformação qualitativa da personalidade do aluno, a reestruturação e o desenvolvimento cognitivo-afetivo, intelectual e volitivo de sua personalidade (AQUINO; CUNHA, 2015, p. 130).

E, para que isso ocorra, Aquino e Cunha (2015, p. 130) acrescentam a esse conceito a necessidade de que as tarefas de ensino sejam bem elaboradas, no sentido de conterem “todas as relações e os nexos essenciais da atividade que se pretende formar”.

Assim como para Aquino e Cunha (2015) as tarefas de ensino devem ser bem elaboradas para que os alunos possam aprender. Nesse sentido Ramalho; Nuñez e Gauthier (2003), esclarecem que o professor, no ensino superior, precisa conhecer as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem, os contextos e os diversos fatores para que esteja apto a ministrar suas aulas.

De acordo com Marcelo Garcia (2013, p.27), o sistema educativo não atende às necessidades atuais, tanto com relação à estrutura quanto aos conteúdos que são ministrados. Para esse autor, “podemos dizer que temos as escolas do século XIX, com os professores do século XX, para os alunos do século XXI<sup>2</sup>”.

Assim sendo, as palavras de Marcelo Garcia trazem uma ideia de que o professor, nos dias atuais, não consegue acompanhar as necessidades e as aprendizagens dos seus alunos. O que parece também dizer é que suas práticas pedagógicas são ultrapassadas e não demonstram conhecimento suficiente para que ocorra, de fato, o processo ensino-aprendizagem, comprometendo assim, a real dimensão pedagógica do trabalho docente.

Cabe, desse modo, refletir sobre algumas questões que podem ter relação com o descompasso do sistema educativo, citado por Marcelo Garcia. Uma delas, bem discutida nos dias atuais bem como objeto de preocupação de muitos pesquisadores, é a formação acadêmica do docente; atrelada também a ela, se há a realização ou não de uma formação continuada ou desenvolvimento profissional do professor. Outra seriam as condições do trabalho docente - a instituição escolar, sua estrutura física, a proposta pedagógica, os gestores dos cursos, todos incentivam e possibilitam condições favoráveis para que o professor possa desenvolver suas práticas pedagógicas de modo a atender às necessidades dos alunos? Esses questionamentos são importantes neste estudo, uma vez que nos interessa saber como são

---

<sup>2</sup> Confira texto origina: El sistema educativo, está lejos de adaptarse tanto en su estructura como en su contenido a las necesidades actuales, podemos decir que tenemos escuelas del siglo XIX, con docentes del siglo XX, para alumnos del siglo XXI (MARCELO GARCIA, 2013, p.27).

desenvolvidas as práticas pedagógicas dos professores numa instituição de ensino superior, considerada, pelas avaliações externas, como sendo de excelência.

Na sequência, discutimos alguns elementos, considerados por nós, neste estudo, como componentes das práticas pedagógicas a serem investigadas. São eles: o planejamento do conteúdo acadêmico, as estratégias de ensino (tipo de aula), a avaliação do processo ensino-aprendizagem e o relacionamento entre professor e alunos.

### 3.1.1 Planejamento do conteúdo

O desejo de transformar sonhos em realidade fez com que o planejamento se tornasse parte da história do ser humano. A grande questão é que todos nós planejamos as ações que iremos ativar em nossa vivência pessoal ou profissional. O ato de planejar não é uma ação específica das instituições educacionais; muito pelo contrário, é uma forma sistemática, organizada cientificamente - outros, sem conhecerem essas organizações, planejam da forma que lhes convém (ALENCAR, 2009).

Assim, o planejamento exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e a eficácia de uma ação, na área da educação. Nesse sentido, o planejamento educacional é um ato político-pedagógico porque revela intenções e expõe o que se deseja realizar assim como o que se pretende atingir (LEAL, 2005).

No entanto, o planejamento educacional tem organização sequenciada a respeito dos aspectos e ações necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. É realizado, basicamente, pelo professor, com o propósito de orientar o desenvolvimento das tarefas em sala de aula. Deve ser considerado um instrumento que busca a participação, o diálogo e a intervenção na realidade. Segundo Alencar (2009), o planejamento se constitui numa necessidade do educador, não é um ritual burocrático, sendo pois, um instrumento de decisão; por isso, deve ser uma ação espontânea do professor.

Com relação a esses aspectos, vale lembrar a proposta de planejamento do Curso de Enfermagem, o qual estamos investigando. Consta, no Projeto Pedagógico desse Curso de Graduação em Enfermagem (UFTM, 2009, p. 80), a utilização de práticas e recursos de ensino que estimulem maior envolvimento dos alunos e dos professores com o objeto em estudo. Assim, procura adotar modelo interdisciplinar na sistematização do cuidado, proporcionando ao educando oportunidades de observar e intervir na realidade, por meio de movimentos constantes de idas e vindas, durante o transcurso das disciplinas.

Nesse sentido, Japiassú (1976, p. 74) ensina que:

[...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico. O fundamento do espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares.

A interdisciplinaridade, portanto, não é um espaço de adição de saberes especializados mas sim um campo de relação dialógica entre esses saberes.

### 3.1.2 Estratégia de ensino (tipo de aula)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Enfermagem (*Resolução CNE/CES N° 3*, de 7 de novembro de 2001) propõem uma formação que contemple os aspectos específicos da atuação de um futuro profissional, mas recomenda também a inclusão de discussões que permitam a consciência cidadã e o enfrentamento dos problemas sociais. A construção das habilidades e das competências designadas no perfil do egresso desejado se dá, em certa medida, no uso de estratégias de ensino-aprendizagem condizentes com essa consolidação (BRASIL, 2001).

Em razão disso, pode-se dizer que o uso de formas e procedimentos de ensino deve considerar que o modo pelo qual o aluno aprende não é um ato isolado, escolhido ao acaso, sem análise dos conteúdos trabalhados, sem considerar as habilidades necessárias para a execução dos objetivos a serem alcançados.

Para Alencar (2009), as estratégias de ensino visam à execução dos objetivos, por isso é preciso que eles estejam bem definidos no planejamento do professor. Assim, a depender do que se quer alcançar, o docente poderá aplicar estratégias individuais e/ou grupais, durante a sua prática pedagógica.

Mazzioni (2013) afirma também que a atividade docente é caracterizada pelo desafio permanente dos profissionais da educação em estabelecer relações interpessoais com os educandos, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja articulado e que os métodos utilizados cumpram os objetivos a que se propõem.

Nessa mesma linha de pensamento, Alencar (2009) aponta que o professor deve desenvolver uma abordagem relativa ao planejamento como organização sistemática da

metodologia a ser utilizada no desenvolvimento das atividades docentes na educação superior, contemplando os aspectos inerentes ao plano de ensino e ao plano de aula.

Vale lembrar também o que expressa Mazzioni (2013), no processo de ensino-aprendizagem, há vários fatores que interferem nos resultados esperados, como as condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis e também as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes. Esses fatores devem ser capazes de sensibilizar (motivar) e de envolver os alunos no ofício do aprendizado, deixando claro o papel que lhe cabe.

Para Petrucci e Batiston (2006), as estratégias de ensino não são absolutas nem imutáveis, porém ferramentas que podem ser adaptadas, modificadas, ou combinadas pelo docente, conforme julgar conveniente ou necessário. Assim, exige-se do professor, na lida com elas uma prática reflexiva; portanto, conforme lembra Vasconcelos e Amorim (2007), o professor, como ator social insubstituível na relação pedagógica, precisa constantemente se auto-avaliar.

Alencar (2009) mostra também que o domínio das estratégias é um aspecto importante, que precede a aplicação delas por parte do docente. O autor recomenda que, antes da sua aplicação, o professor, além de dominar bem o processo, deve levar em conta os objetivos estabelecidos no planejamento.

De acordo com Santos (2001), a prática pedagógica do professor deve se centrar não só no conteúdo da área na qual é um especialista, mas também na sua visão de educação, de homem e de mundo bem como nas habilidades e nos conhecimentos que lhe permitem uma efetiva ação em sala de aula, de modo que possa existir uma interação e influência recíproca entre esses diferentes pólos.

Para Vasconcelos e Amorim (2007), o professor constrói sua identidade vocacional e profissional a partir da sua formação acadêmica e da interação com os alunos, através de uma prática reflexiva na experiência cotidiana. Nessa interação, segundo Behrens, Alcântara e Viens (2001), o professor deve procurar ser criativo, articulador e parceiro dos alunos, de modo que eles possam ultrapassar o papel passivo de repetidores fiéis dos ensinamentos recebidos e tornar-se pesquisadores críticos e atuantes para produzir o conhecimento.

De acordo com a Proposta Pedagógica do Curso de Enfermagem escolhidos para este estudo (UFTM, 2009, p. 80), a integração dos conteúdos teóricos e práticos deve ocorrer a partir de estratégias problematizadoras de ensino, que requerem movimentos de idas à realidade, para observação e vindas ao centro de estudos, para teorização; idas à realidade, para intervenção e inserção de docentes e alunos nos cenários das práticas da enfermagem.

Essas características são referendadas por Gil (2012, p. 177) quando diz:

O aprendizado baseado em problemas, em sua forma considerada mais efetiva, envolve todo o currículo de um curso, como ocorre em algumas faculdades.....Para tanto, é necessário que o curso esteja estruturado e organizado para que sejam aplicados os métodos e as técnicas pertinentes: os professores são preparados para atuar como tutores, os estudantes organizam-se em pequenos grupos etc.

O importante, em todo esse processo, é que o professor não abandone os procedimentos que possam fornecer as condições fundamentais para o aluno aprender - a determinação dos objetivos do Plano de Ensino ou Plano de Aula, os mecanismos de consolidação e, finalmente, os de avaliação. Qualquer que seja o tipo de aula escolhida, sua eficácia está diretamente vinculada a essas variáveis.

### 3.1.3 Avaliação da aprendizagem

O ato de avaliar é algo antigo na história. Desde 2205 A. C., na China, o imperador chinês Shun examinava seus oficiais com a finalidade de promovê-los ou demiti-los. O termo avaliação da aprendizagem surgiu, no entanto, mais especificamente, nos Estados Unidos da América, no século XIX, quando foi criado um sistema de testagem por Horace Mann. Nesse momento, houve a institucionalização da prova escrita e uma grande discussão sobre a possibilidade de testar os programas educacionais em grande escala, visando à promoção de algumas melhorias no padrão educacional tradicional da época, tais como: a utilização de questões específicas ao invés de questões gerais e a busca por padrões educacionais mais objetivos. Desde então, avaliar tornou-se um termo empregado em diversos contextos, com diferentes juízos, objetos e significados (PINTO, 1996).

No Brasil, a tendência de se ter a avaliação como sinônimo de provas e exames é uma herança que data de 1599, introduzida pelos Jesuítas que trabalhavam com a pedagogia tradicional, a qual se dava pela condução de conteúdos prontos, transmitidos aos alunos, sem que houvesse a participação destes (LUCK, 2002).

Sobre esse aspecto, Esteban (2000) afirma que a avaliação é a leitura que o professor faz do conhecimento do aluno, com base nas respostas dadas em uma prova; o que a remete à classificação e à comparação por padrões previamente definidos.

Para Luckesi (2000, p. 10) “a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim, na orientação permanente para o seu

desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu ser pede”. O autor acresce, ainda, que a avaliação da aprendizagem demanda uma postura democrática tanto do professor quanto do sistema de ensino. Não basta avaliar somente o desempenho do aluno, a atuação do sistema também precisa ser avaliada.

Em síntese, avaliar, para Luckesi (2000), é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela.

Com relação a isso, Chueiri (2008, p. 51) afirma que:

[...] a idéia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve.

Podemos, a partir dessa compreensão, dizer que são as práticas pedagógicas dos professores que podem tornar a avaliação da aprendizagem um processo mais eficaz. Pimenta (2002) corrobora com esse pensamento quando afirma que, na educação, a avaliação compreende uma dimensão fundamental do processo de ensino-aprendizagem. É ela que permite identificar se a aprendizagem está acontecendo ou não e o que precisaria ser alterado na prática pedagógica, visando à melhoria e à qualidade do ensino.

Com relação à avaliação da aprendizagem, a Proposta Pedagógica do Curso de Enfermagem em questão (2009, p. 86) sugere que:

A avaliação da aprendizagem, coerente com os princípios da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, deve ser processual, mediadora, formativa, contínua, de modo que permita verificar se a aprendizagem está sendo significativa, possibilitando ao aluno a aquisição dos conhecimentos específicos e das competências e habilidades propostas no diálogo professor-aluno. Nessas condições, a avaliação adquire o valor de uma atividade formativa tanto para o corpo docente quanto para os discentes, a partir da qual é possível introduzir-se um novo problema ou uma nova situação de aprendizagem, que atenda ao conteúdo que está sendo avaliado no momento.

Podemos observar que, para os idealizadores desse PP (2009), a avaliação assume uma função formativa diante do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Desdobra-se e interage com técnicas e metodologias de ensino-aprendizagem coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCNEnf), as quais definem que a formação do enfermeiro tem por objetivo “dotar o profissional dos conhecimentos

requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente” (ITO *et al.*, 2006).

#### 3.1.4 Relacionamento com os alunos

A relação professor-aluno, tomada, nesta pesquisa, como uma prática pedagógica, justifica-se por compreendermos que a sala de aula não pode ser apenas um lugar de transmissão de conteúdos teóricos, mas também de aquisição de valores, de comportamentos. Portanto, as relações estabelecidas entre professores e alunos tornam-se um determinante decisivo no processo pedagógico, como apontam Vasconcelos e Amorim (2007).

É o que afirma também Gonzalez Rey (1995, p. 104): “os valores se formam na comunicação interpessoal, não só pela racionalidade implicada neste processo, mas também pela qualidade afetiva que se estabelece, definida pelas emoções vivenciadas e o desenvolvimento da sensibilidade do sujeito em diferentes aspectos da vida” (tradução nossa<sup>3</sup>).

Para Gonzalez Rey (1995), essa interação só é saudável se o professor considerar a aprendizagem significativa do aluno, proporcionando meios e condições para que ele busque a conquista do novo, deixando de lado comportamentos de omissão, passividade e memorização. E, assim, a relação professor-aluno deve primar pela a construção de conhecimentos e atitudes, de forma ativa e autônoma, para que a aprendizagem possa ocorrer, conscientemente, sobre atitudes e valores assumidos pelo professores. E, para isso, o professor deve levar em conta o contexto afetivo e relacional.

Para Alonso Tapia (1997), o contexto criado pela interação em sala de aula pode ou não contribuir para a construção do conhecimento. Sobre isso, Schwartz (2014, p. 56) acresce que:

Essa interação está construída, dentro de outras, pelas mensagens (verbais e não verbais) dirigidas pelo professor ao longo das tarefas escolares, as percepções que os alunos elaboram destas mensagens e as intervenções didáticas realizadas pelo docente no sentido de fazer o pensamento dos alunos avançarem.

---

<sup>3</sup> Confira texto original: Los valores se forman en la comunicación interpersonal, no solo por la racionalidad implicada en este proceso, sino también por la calidad afectiva que se establezca, definida por las emociones vivenciadas y el desarrollo de la sensibilidad del sujeto hacia diferentes aspectos de la vida (GONZALEZ REY, 1995, p. 104).

Tanto Alonso Tapia (1997) quanto Schwartz (2014) reconhecem que um bom relacionamento entre professor e aluno gera uma melhor aprendizagem, tornando-se um mediador por meio de componentes motivacionais, afetivos e relacionais, na contribuição do ato de aprender.

Também não podemos esquecer o que lembra Zuin (2008), quando afirma que a relação professor-aluno, na educação superior, é marcada por sentimentos ambíguos – às vezes, os alunos idolatram os professores; outras vezes, demonstram total aversão pela práticas pedagógicas que lhes são oferecidas.

Com relação a isso, Vasconcelos e Amorim (2007) recomendam que toda relação deve ser estabelecida por um nível de comunicação autêntica. Ser autêntico, nesse sentido, não é simplesmente dizer o que se pensa, jogando no outro todas as frustrações e os preconceitos, mas, acima de tudo, pensar no que se diz. Afirmam, ainda, que a sala de aula é um espaço de construção do conhecimento, mas sem negar a expressão de emoções e valores, com transparência e respeito mútuo.

Para Nóvoa (2002, p. 23), o relacionamento professor-aluno constitui uma das dimensões da complexidade do ensino. Explica o autor que, diferente de outras profissões, “o trabalho do professor depende da colaboração do aluno”. Acresce, ainda, que “ninguém ensina quem não quer aprender”. Assim, a profissão docente exige muito mais do que a execução de propostas de metas e objetivos de ensino, é preciso, ainda, pensar em práticas pedagógicas que considerem uma formação também para as necessidades reais dos alunos e, principalmente, para uma vivência crítica e reflexiva que os auxilie a querer aprender.

De acordo com Santos e Soares (2011, p. 355), “nas últimas décadas, a relação professor-aluno tem-se tornado mais complexa e tensa, em razão do entrelaçamento de fenômenos contemporâneos diversos”. Para essas autoras, o aumento de desigualdades e exclusão social tem afetado a vida dos estudantes e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. A descrença na escola, como meio para melhorar de vida, concorre para reforçar a fragilidade das relações que nela se estabelecem.

Libâneo (2013) também, nesse caso, pronunciá-se, dizendo que a relação professor-aluno constitui um aspecto importante para o alcance dos objetivos de ensino, propostos pela instituição escolar. No entanto, adverte que esse não é o único fator determinante para a aprendizagem do aluno, é preciso considerar outros atrelados a ele, principalmente a forma como o professor conduz a aula.

Bem lembra Roncaglio (2004, p. 110): “o professor na educação superior também é modelo para os alunos [...]. É necessário que [...] se conscientize desse fato, pois, muitas

vezes, o educando o segue sem nenhuma reflexão sobre a sua postura de docente ou enquanto pessoa, o que imprime maior responsabilidade à sua prática de mestre”. A autora lembra também o quanto é importante o professor apresentar um discurso coerente com sua prática. Considerando isso, é preciso atentar para o fato de que a relação professor-aluno é caracterizada pela troca de influências entre individualidades distintas; o que permite que se estabeleça um vínculo de dependência entre ambos.

Assim, as discussões e as reflexões, realizadas neste capítulo, sobre as práticas pedagógicas, fazem-se necessárias, tendo em vista que constituem o nosso objeto de estudo, cujo foco centra-se na identificação das Representações Sociais de professores sobre suas práticas pedagógicas, como um dos elementos que possivelmente possa estar contribuindo para o elevado desempenho de um Curso de Graduação em Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior no interior de Minas Gerais.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção apresentamos os caminhos percorridos para a realização da pesquisa. Iniciamos caracterizando o tipo de pesquisa; os participantes do estudo; o instrumento de coleta dos dados - a descrição do questionário e as dificuldades encontradas durante a sua aplicação - a organização dos dados; os procedimentos de análise e, por último, um estudo sobre a Teoria das Representações Sociais - sua origem, o conceito, os processos de Ancoragem e Objetivação e a Teoria do Núcleo Central de Abric.

### 4.1 Tipo de pesquisa

Este estudo trata-se de uma pesquisa teórica, descritiva, com abordagem quanti-qualitativa. Adota como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a sub-teoria do Núcleo Central de Abric (2001).

Compreende-se por abordagem quanti-qualitativa o estudo que utiliza a combinação das duas modalidades – a quantitativa e a qualitativa. A pesquisa quantitativa, segundo Diehl (2004), é a que faz uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações. Já a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha principalmente com dados qualitativos. Nas palavras de Dal-Farra e Lopes (2013, p. 71):

A abordagem qualitativa é a que “examina o ser humano como um todo, de forma contextualizada. As potencialidades qualitativas incluem a capacidade de gerar informações mais detalhadas das experiências humanas, incluindo suas crenças, emoções e comportamentos [...]”.

A escolha da Teoria das Representações Sociais para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa, *as práticas pedagógicas dos professores de um Curso Graduação de enfermagem*, cujas notas externas, nos últimos anos, têm sido consideradas de elevado desempenho, tem como razão o fato de verificarmos que essa teoria fornece subsídios teóricos e metodológicos pertinentes para a condução da pesquisa. Entendemos que esse referencial permite, por meio de sua abordagem, conhecer as construções sociais da realidade pesquisada, que influenciam e guiam o comportamento das pessoas; também ajuda a construir conhecimentos, que viabilizam discussões e reflexões acerca dos questionamentos apontados

nesta pesquisa –identificar e compreender as Representações Sociais dos professores de um Curso de Enfermagem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles.

O estudo foi desenvolvido em um ano e conta com os seguintes momentos: pesquisa teórico-bibliográfica, pesquisa de campo e análise dos dados.

#### **4.2 Participantes do estudo**

A pesquisa contou com 41 participantes, professores do ensino superior. Todos eles com formação em alguma área técnica e com, no mínimo, mestrado em *stricto sensu*, pois essa é uma das exigências para que se possa ministrar aulas no Curso de Graduação em Enfermagem.

#### **4.3 Instrumento de coleta dos dados – o questionário**

Além dos estudos bibliográficos, que são parte integrante de toda a pesquisa, utilizamos também um questionário como instrumento de coleta de dados.

O questionário, segundo Gil (2008, p. 121), caracteriza-se como uma “técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado”.

Para a sua elaboração, consideramos os objetivos da pesquisa. O instrumento, que é composto por questões abertas e fechadas (Apêndice A), foi dividido em três partes:

- a) Perfil dos professores – construído de questões fechadas e abertas, cujo objetivo era o de caracterizar os participantes da pesquisa. As questões dessa parte procuravam responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa – o de traçar o perfil dos sujeitos participantes. Para isso, foram solicitadas informações sobre sexo, faixa etária, há quanto tempo trabalhavam como docentes, formação acadêmica, se exerciam outra atividade profissional, a que se deve a opção pelo ensino superior, se repetiriam a escolha.
- b) Sobre as práticas pedagógicas – com questões fechadas e abertas, tinha como objetivo buscar compreender como o professor realiza sua prática pedagógica, isto é, a forma como ele planeja o conteúdo, escolhe as estratégias de ensino (tipo de aula), avalia a aprendizagem, e relaciona-se com os alunos e, por último, as implicações da realização de suas práticas pedagógicas com o elevado desempenho do curso

demonstrado pelas avaliações externas. Essa parte teve como proposta subsidiar os seguintes objetivos específicos: identificar, no projeto pedagógico, os elementos que caracterizam as práticas pedagógicas bem como as Representações Sociais dos professores sobre suas práticas pedagógicas, expressas na forma como eles realizam as estratégias de ensino, avaliam a aprendizagem e se relacionam com seus alunos.

- c) Técnica de associação livre de palavras – nessa questão, solicitamos aos participantes que escrevessem três palavras que lhes viessem à mente ao lerem a frase: “As práticas pedagógicas desenvolvidas por mim no Curso de Enfermagem”. Em seguida, pedimos que identificassem a palavra que consideravam a mais importante, justificando o motivo dessa escolha. Quanto às outras duas palavras restantes, pedimos que escrevessem um significado (sinônimo) para cada uma delas. Os dados coletados foram processados no *software* EVOC<sup>4</sup>, uma vez que o objetivo dessa parte do questionário era identificar o Núcleo Central e o Sistema Periférico das Representações Sociais dos professores, ou seja, identificar e compreender a estrutura interna das representações que estão sendo construídas pelos participantes e relação delas com o elevado desempenho do Curso.

Antes da aplicação definitiva do questionário, realizamos um pré-teste com 11 docentes de cursos superiores de uma instituição de ensino superior (UNIUBE). O objetivo do pré-teste, em nosso estudo, foi avaliar aspectos funcionais do instrumento, tais como, pertinência, organização, clareza das questões, de modo que pudéssemos, em tempo, corrigir e/ou melhorar eventuais problemas.

Após alguns encontros com o coordenador do Curso de Graduação em Enfermagem da UFTM, para coleta de informações e autorização para entrega dos questionários, identificamos 62 professores no Curso. Todos foram convidados a participar do estudo e receberam um questionário.

Após sugestão do coordenador do Curso, participamos de uma reunião com os professores, para esclarecermos algumas questões importantes sobre a pesquisa, tais como: os objetivos, a metodologia e a sua relevância para o campo da educação e da saúde.

Nessa ocasião, foram esclarecidos aos professores os termos do TCLE<sup>5</sup> (APÊNDICE B), no qual constavam os objetivos da pesquisa, além de se garantir a plena liberdade do sujeito para participar ou não da pesquisa e o sigilo em relação às informações colhidas.

<sup>4</sup> *Software* EVOC: Instrumento técnico, informatizado e teórico-metodológico.

<sup>5</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foram entregues para cada professor duas vias do TCLE, um questionário (APÊNDICE A) e o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (APÊNDICE C) envolvendo Seres Humanos da UNIUBE, sob o número 1.635.107.

#### 4.3.1 Dificuldades encontradas durante a aplicação dos questionários

Como dissemos anteriormente, todos os 62 professores foram convidados a participar da pesquisa. No entanto, apenas 41, ou seja, 66,12% entregaram o questionário respondido.

Podemos dizer que a devolução dos questionários preenchidos foi uma das dificuldades enfrentadas por nós. Embora todos, durante a reunião de esclarecimento, tenham demonstrado interesse em participar da pesquisa, muitos não entregaram o questionário e/ou demoraram para devolvê-lo. As justificativas para a não participação ou para a demora do preenchimento eram sempre as mesmas – devido aos compromissos acadêmicos intensos, ou seja, a falta de tempo. Todos os questionários foram distribuídos na primeira semana de agosto, no entanto o retorno só ocorreu na última semana de outubro; o que dificultou a finalização dessa fase da pesquisa.

Outro aspecto negativo, também percebido, relaciona-se com o fato de muitos questionários entregues não terem sido respondidos totalmente, deixando algumas questões em branco. Um participante, por exemplo, deixou de responder a terceira parte (Técnica de associação livre de palavras) e não foi incluído no EVOC.

#### 4.4 A organização dos dados

De posse dos questionários, iniciamos a sistematização dos dados, cada professor recebeu um número de identificação e uma sigla referente ao docente do Curso de Enfermagem (DE), sendo assim DE01 a DE41.

Para facilitar a tabulação dos dados, separamos todos em três grupos, são eles: perfil dos professores, práticas pedagógicas e técnica de associação livre de palavras.

#### 4.5 Os procedimentos de análise

Para a análise dos dados desta pesquisa, além do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, elaborada por Moscovici (2003) e da subteoria do Núcleo

Central de Abriç (2001), utilizamos também um programa de computador denominado EVOC, desenvolvido por Vergès (2002). Esse Programa contém 10 segmentos com a finalidade de organizar as evocações de acordo com a ordem de aparecimento. Calculam-se também as médias simples e ponderadas e apontam-se as palavras constituintes do Núcleo Central e os elementos periféricos das Representações. Nesse estudo, utilizamos apenas algumas partes do programa. Foram percorridas as seguintes etapas: Lexique - preparação e depuração do *corpus* de análise; Trievoc – correção das palavras e limpeza das palavras inúteis; Listvoc – lista de todas as palavras; Rangmot - frequência e distribuição das classificações para cada palavra; Tabrgfr – identificação das palavras que compõem o Núcleo Central e elementos periféricos das Representações Sociais.

Sobre o EVOC, Sarubbi Junior *et al.*, (2013, p. 34) afirma:

É portanto, o EVOC, um instrumento técnico, informatizado e teórico-metodológico que tem por finalidade gerar dados que auxiliarão o pesquisador a analisar e inferir a forma como se organiza a disposição das representações sociais investigadas.

O perfil dos participantes foi realizado a partir da computação dos dados dos questionários. A análise desses dados foi descritiva, incluindo também o cálculo de medidas estatísticas em situações em que isso foi possível.

Para orientação do processo de categorização das respostas das questões abertas, foram utilizados também os fundamentos da análise de conteúdo, descritos por Bardin (2002). Para a realização dessa análise, Bardin (2002) recomenda percorrer três momentos:

- a) Pré-análise: momento em que se organiza o material - escolhem-se os documentos que serão analisados, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores.
- b) Exploração do material: é a etapa mais longa e cansativa. Consiste em tomar as decisões iniciadas na pré-análise. É o momento de codificação. Há a escolha das unidades de contagem, a seleção das regras de contagem e a escolha das categorias.
- c) Tratamento dos resultados: compreende a inferência e a interpretação dos dados.

Para Bardin (2002, p. 38), a análise de conteúdo é

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdos é a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), interferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não.

De posse dos questionários preenchidos, procedemos à análise de conteúdo. Essa técnica de análise de dados, segundo Bardin (2002), compreende procedimentos especiais uma vez que deve ser adequada ao domínio e ao objetivo pretendido, sendo, dessa forma, reinventada a cada momento; o que não significa improvisação, mas sim adequação das técnicas no sentido de adaptá-las a cada situação. Assim, não tivemos um caminho rígido a seguir, mas um conjunto de vias possíveis para a revelação do sentido do conteúdo coletado.

## 4.6 A Teoria das Representações Sociais

Como já dito anteriormente, neste estudo elegemos a Teoria das Representações Sociais e a subteoria do Núcleo Central como referencial teórico-metodológico para coleta e análise dos dados. É sobre elas que vamos tecer algumas discussões.

### 4.6.1 A sua origem

A Teoria das Representações Sociais (RS) surgiu no âmbito da Psicologia Social, através dos estudos do psicólogo social romeno e naturalizado francês, Serge Moscovici, na França, na década de 1960, por ocasião do seu doutoramento.

Sua tese, com o título “*La psychanalyse son image et son public*” chegou ao Brasil em 1978, traduzida para o português com o título *Representação Social e Psicanálise*.

Moscovici aporta seus estudos no conceito de representações coletivas de Durkheim, apropriando-se do termo representação coletiva e a introduz na Psicologia Social, na qual o conhecimento particular tem por função o comportamento e a comunicação entre indivíduos. Do ponto de vista durkheimiano, a individualidade humana se constitui a partir da sociedade.

Segundo Moscovici (2003), o que difere as Representações Sociais das representações coletivas de Durkheim é o fato de as primeiras serem produzidas e apreendidas no contexto das comunicações sociais e, em razão disso, serem necessariamente estruturas dinâmicas, flexíveis, típicas de culturas modernas bem como espalharem-se rapidamente por toda a população e possuírem curto período de vida. É correto afirmar que o indivíduo tem um papel atuante e particular na construção das representações sociais.

Já as segundas, as representações coletivas de Durkheim, são permanentes, tradicionais, amplamente distribuídas, ligadas à cultura, transmitidas lentamente por gerações. O fenômeno social, nesse caso, não depende da natureza pessoal dos indivíduos.

Referindo-se também à distinção entre representações coletivas e sociais, Guareschi e Jovchelovitch (1995, p.17) clareiam que a Teoria das Representações Sociais “questiona ao invés de adaptar-se e [...] busca o novo, lá mesmo onde o peso hegemônico do tradicional impõe as suas contradições”. Segundo esses autores, Moscovici reconhecia que o modelo de sociedade proposto por Durkheim era tradicional, estático e adaptado para aquela época, diferente da sociedade moderna em que vivemos hoje, dinâmica e fluida.

Com relação ainda à origem do conceito de representação social, Alexandre (2004, p. 124), aponta que, além da Sociologia e a Antropologia, através de Durkheim e Lévi-Bruhl, “também contribuíram para a sua criação [...] a teoria da linguagem de Saussure, a teoria das representações infantis de Piaget e a teoria do desenvolvimento cultural de Vigotsky”.

Nessa mesma linha de pensamento, Jovchelovitch (1998) acrescenta que, assim como Moscovici se apropriou do conceito de representações coletivas de Durkheim, também se apropriou da ideia de que os processos inconscientes, de Freud, determinam a produção dos saberes sociais.

#### 4.6.2 O conceito de Representações Sociais

Antes da apresentação do conceito de representações sociais, criado por Moscovici, achamos importante compreender alguns elementos ligados a ele, como apontam Guareschi e Jovchelovitch (1995) e Jodelet (2001).

Nas palavras de Guareschi e Jovchelovitch (1995, p. 18), as Representações Sociais:

[...] é um conceito dinâmico e explicativo, tanto da realidade social, como física e cultural, possui uma dimensão histórica e transformadora; reúne aspectos culturais, cognitivo e valorativo, isto é, ideológicos; estão presentes nos meios e nas mentes, isto é, ele se constitui numa realidade presente nos objetos e nos sujeitos; é um conceito relacional, e por isso mesmo social.

Já para Jodelet (2001, p.27), o ato de representar não constitui um processo simples, é muito mais do que identificar uma imagem, traz com ele sempre um “sentido simbólico”. Com relação a isso, a autora mostra quatro características fundamentais no ato de representar. São elas:

1. a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito);
2. a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações);

3. a representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais - ela é uma forma de conhecimento;
4. 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.

Assim, para compreender o conceito de representação social, é preciso também identificar suas características. Ela implica a representação de um objeto por alguém e isso ocorre a partir de uma relação de simbolização, interpretação e significação. É uma forma de saber, de conhecimento e serve para orientar nossos pensamentos e ações.

Há também representações que direcionam a visão dos indivíduos, ou seja, aquilo que veem e aquilo que, por fatores diversos - por exemplo, idade, raça - torna-se invisível aos seus olhos. Essas representações, enquanto imagem ou noção que se tem de um objeto, de um fato ou de um fenômeno, também são responsáveis pela determinação da realidade, ou melhor, pela diferenciação entre aparência e realidade, para cada pessoa ou para um grupo de pessoas. Nesse sentido, é preciso considerar que:

A representação não é um simples reflexo da realidade ela é uma organização significativa que depende, ao mesmo tempo, de fatores contingentes (circunstâncias), e de fatores mais globais que ultrapassam a situação em si mesma (contexto social e ideológico) (VIEIRA, 2006, p. 117).

Para Moscovici (2003), o principal objetivo das Representações Sociais é tornar familiar o que não é familiar. É como se as Representações Sociais viessem para minimizar um “desconforto” social que pode existir diante do novo, do desconhecido, daquilo que não é facilmente classificado ou categorizado. Essa teoria será mais bem abordada no decorrer do estudo.

Para Alaya (2011), as representações não podem ser compreendidas apenas como sendo reflexos da realidade. São bem mais, são reflexos também de construções realizadas a partir de distorções, exclusões e adições. Assim, elas não representam apenas o real, elas lhe dão forma, transformando ao mesmo tempo a informação recebida.

Nesse sentido, torna-se possível dizer que as representações sociais estão sempre sendo construídas. Elas são dinâmicas; o que lhes permite serem reelaboradas e modificadas constantemente.

Para afirmar e compreender o fenômeno de algumas Representações Sociais, temos de perguntar: Por que criamos essas representações? A resposta é que a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar (REIS; BELLINI, 2011, p. 152).

A representação social tem por objetivo descobrir como os indivíduos e grupos sociais podem trabalhar na construção de um mundo estável e previsível, a partir de sua múltipla diversidade cultural, política, ética, moral, religiosa, econômica e social (SANTOS, 2013).

Moscovici (2003) explica as representações sociais a partir da compreensão de que os indivíduos não são apenas portadores de informações, ideologias, crenças, mas pensadores dinâmicos, ativos que produzem e comunicam representações para suas necessidades cotidianas. E assim as conceitua:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às 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, 2003, p. 21).

Nas palavras de Jodelet (2001, p. 22), discípula de Moscovici, a representação social, “[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Apresenta como função transformar o que é estranho, o que não é compreendido, em algo familiar. Compreende-se, assim, que as representações sociais são conjuntos de explicações, crenças, ideias que nos permitem recordar ou evocar acontecimento, pessoa ou objeto, elas são resultantes da interação social e influenciam o nosso modo de pensar, sentir e agir diante das experiências da vida prática (VIEIRA *et al.*, 2013).

#### 4.6.3 Processos de Ancoragem e Objetivação

Moscovici introduz dois processos que dão origem às representações sociais: a objetivação e a ancoragem. O primeiro processo constitui a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas; e o segundo, a ancoragem, a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Assim, para Moscovici (2003, p. 71):

Ancoragem e objetivação são maneiras de lidar com a memória. A ancoragem mantém a memória em movimento, a qual é dirigida para dentro e está sempre armazenando e excluindo objetos, pessoas e acontecimentos classificados e nomeados por essa ancoragem de acordo com os seus tipos. A objetivação, mais ou menos direcionada para fora (para outros), elabora conceitos e imagens para reproduzi-los no mundo exterior.

Vale dizer que, segundo Moscovici (2003, p. 71), objetivar é o mesmo descobrir a “qualidade icônica de uma ideia”, ou seja, é reproduzir um conceito diante de uma imagem.

Para Jodelet (2005), a objetivação ilustra a representação como construção seletiva, esquematização estruturante, naturalização. A mesma autora destaca que objetivação deve ser compreendida como conjunto cognitivo que retém, entre as informações do mundo exterior, um quantitativo limitado de elementos ligados por relações, que fazem dele uma estrutura que organiza o campo de representação e recebe *status* de realidade objetiva.

Sobre o processo de ancoragem, Reis e Bellini (2011, p.152) esclarecem que é um processo pelo qual procuramos classificar, encontrar um lugar e dar nome a alguma coisa para encaixar o não-familiar, isso ocorre pela nossa dificuldade em aceitar o estranho e o diferente.

Ancoragem, portanto, consiste na integração cognitiva do objeto representado, sejam ideias, acontecimentos, pessoas, relações ou outros, a um sistema de pensamentos social pré-existente e nas transformações nisso implicadas (CARDOSO, 2002).

Segundo Peixoto, Fonseca e Oliveira (2013, p. 11), a ancoragem tem sido um conceito central nos estudos das Representações Sociais. Juntamente com a objetivação, como um processo gerador de representações sociais, tornam possível o movimento de familiarização ou de construção de tais representações.

A produção do conhecimento encontra-se ligada à Representação Social, vinculadas a partir da informação. Esta se constitui em um elemento primordial no processo de interação sujeito/objeto. Diante disso, sentimos a necessidade de verificar as práticas pedagógicas dos professores do Curso de Enfermagem para verificar a relação delas com o elevado desempenho que o Curso tem apresentado nos últimos anos, nas avaliações externas.

Para Crusoé (2004), a adoção do referencial da Teoria das Representações Sociais nas pesquisas em educação implica assumir uma perspectiva que considera fundamental à dinâmica das relações sociais. Nessa dinâmica, o senso comum é considerado um conhecimento legítimo e condutor de transformações sociais, que, de certa forma, “direciona” a produção do conhecimento científico.

As representações preocupam-se fundamentalmente com a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das Representações Sociais, um conhecimento de senso comum (CRUSOÉ, 2004, p. 106).

Com relação às funções das Representações Sociais, segundo Jodelet (2001, p. 22), elas transformam o que é estranho, o que não é compreendido, em algo familiar. Podem ser

definidas como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Portanto, representar é o ato de transformar o estranho, o desconhecido em algo familiar; e é isso que estamos propondo neste estudo, tornar familiares as Representações Sociais dos professores acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, em um Curso de Graduação em Enfermagem, cuja nota de avaliação externa, nos últimos anos, tem sido considerada de excelência. Por meio do processo de identificação das representações, tornamos familiar o modo como os referidos professores realizam suas práticas pedagógicas e se, na percepção deles, essas práticas têm colaborado para o elevado desempenho do Curso. Os resultados obtidos neste estudo podem contribuir com discussões e reflexões para a melhoria da qualidade do ensino superior.

#### **4.7 A Teoria do Núcleo Central**

Para Abric (2001) toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. Para esse autor, o núcleo central está relacionado à memória coletiva de um grupo e é ele que dá significado, consistência e permanência à representação. Isso implica dizer que ele é, portanto, estável e resistente a mudanças. Já o sistema periférico é o responsável pela atualização e contextualização da representação.

Num sentido lato, pode-se dizer que o Núcleo Central é a parte estável da Representação Social e que o Sistema Periférico a ‘protege’ (PEIXOTO; FONSECA; OLIVEIRA, 2013, p. 10).

Uma representação, de acordo com a subteoria do Núcleo Central, constitui-se como um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes. Já o Núcleo Central, de acordo com Abric (2000, p. 31), é o responsável pelo significado das Representações Sociais. É ele que garante o prosseguimento de uma representação, ou seja, ele assegura a estabilidade da representação, resistindo às mudanças diante de “contextos móveis e evolutivos”.

Para Amaral e Alves (2013, p. 31), o Núcleo Central é considerado por alguns pesquisadores como sendo um dos critérios para definir as Representações Sociais, principalmente, pelo fato de a “sua identificação possibilitar a comparação entre as representações”. As autoras ressaltam também que a determinação de um Núcleo Central está relacionada a um contexto social, histórico e ideológico; o que significa certa independência

da “realidade imediata” da qual o sujeito participa. Isso significa que o Núcleo Central “está ligado à história coletiva de determinado grupo, ele é constituído de elementos com significações sociais históricas, capazes de ‘gerar’ outras concepções e representações” (idem).

Segundo Abric (2000), é o Núcleo Central que organiza o sistema periférico. Esse sistema, por sua vez, é constituído de elementos mais concretos e flexíveis, relacionados às características individuais e ao contexto imediato.

Eles permitem modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, gerando representações sociais individualizadas. [...] constitui um elemento essencial no estudo dos processos de transformação das representações, sendo um indicador bastante pertinente de futuras modificações ou um sintoma indiscutível de uma evolução nas situações onde a transformação de uma representação está em andamento (ABRIC, 2000, p. 33-34).

Portanto, de acordo com Amaral e Alves (2013, p. 32), a existência de um Núcleo Central e um Sistema Periférico é que nos permite compreender a aparente contradição característica das Representações Sociais. Nas palavras de Abric (2000, p. 34): “elas são estáveis e rígidas, já que são determinadas por um Núcleo Central, ao mesmo tempo em que são móveis e flexíveis, pois se constituem também de experiências individuais, que correspondem aos Esquemas Periféricos”.

## 5 DIÁLOGO COM OS DADOS

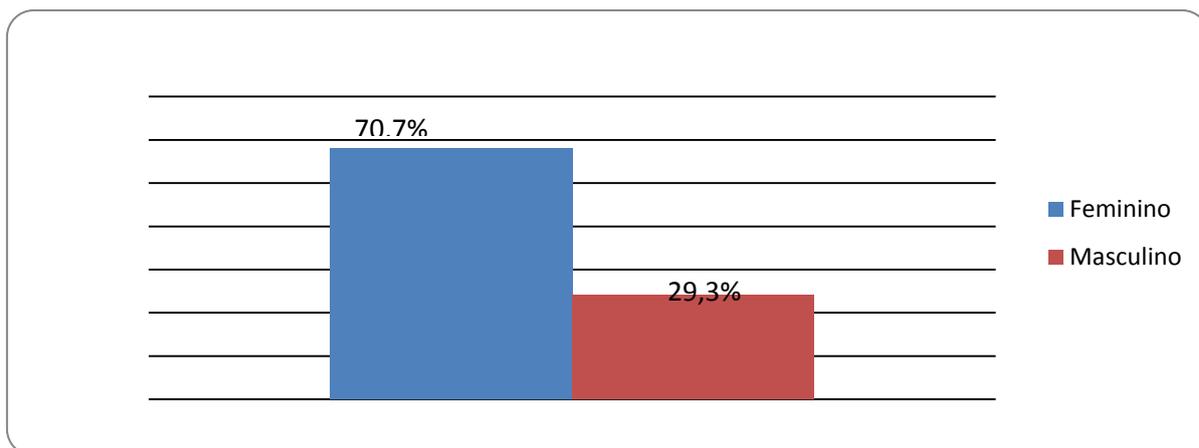
Nesta seção, dialogamos com os dados da pesquisa. Inicialmente traçamos o *perfil dos professores*, observando as relações desse perfil com as possíveis representações construídas sobre as suas práticas pedagógicas. Em seguida, tratamos dos dados referentes às *práticas pedagógicas* e da análise da *técnica de Associação Livre de Palavras – O EVOC*.

### 5.1 Perfil dos Professores

Identificar as representações sociais de um grupo de sujeitos, acerca de um determinado fenômeno, implica necessariamente conhecer o perfil desses participantes. De acordo com a Teoria das Representações Sociais, as características sociodemográficas dos sujeitos influenciam as representações construídas por eles. Portanto, conhecer o perfil de um grupo nos permite identificar as especificidades que o caracterizam, e assim, somando-o a outros elementos, torna-se possível identificar as representações sociais.

Com relação ao sexo dos participantes, 29 (70,7%) dos professores são do sexo feminino e 12 (29,3%), do sexo masculino, conforme mostra o gráfico 1.

Gráfico 1: Número de professores por sexo.



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

De acordo com o Censo da Educação Superior (2010), o número de docentes homens supera o número de docentes do sexo feminino. Dos 345 mil professores universitários em exercício no ano de 2009, 154 mil eram mulheres. Contrariando os dados do Censo, no Curso

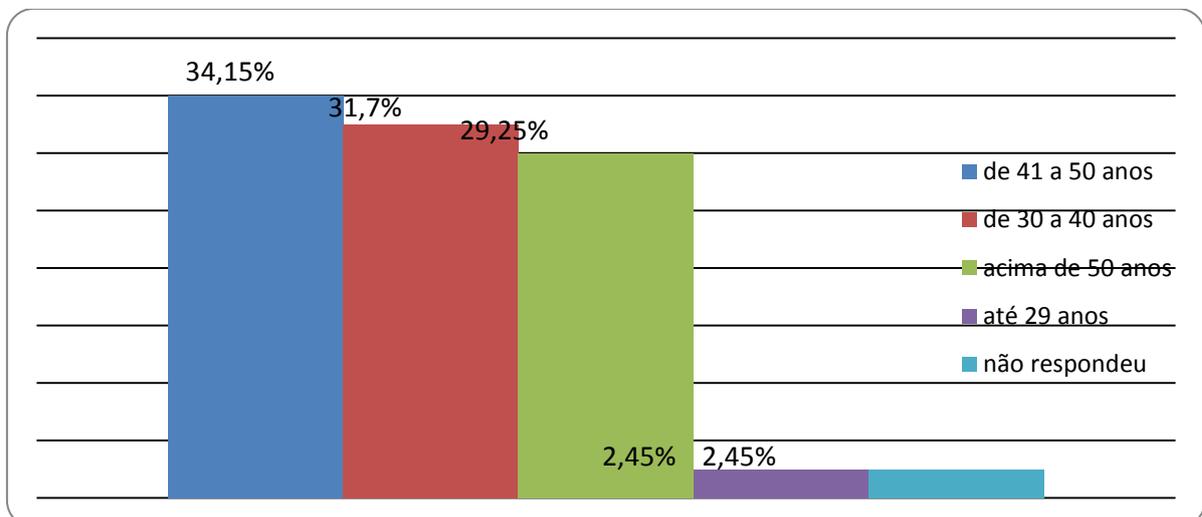
de Enfermagem, a maioria é constituída de mulheres. Isso pode ser compreendido, segundo Zaidan (2015), pelo fato de a enfermagem, historicamente, ser reconhecida como uma profissão feminina, ligada, principalmente, aos cuidados da saúde.

A predominância do sexo feminino entre enfermeiros vem sendo abordada por inúmeros autores, em diversos estudos encontrados na literatura nacional, cujas discussões e reflexões apareceram atreladas ao desenvolvimento histórico dessa profissão, fortemente marcado pela figura feminina (CARDOSO; MORIYA, 2003).

A diversidade das interpretações não esgota as explicações da persistente feminização. Por outra via, menos concreta, poder-se-ia dizer que parece se redesenhar a defesa, histórica entre as mulheres, de sua condição de “cuidadoras”. Cuidar é, de certa forma, uma ação identitária feminina que transcende o espaço de trabalho (LOPES; LEAL, 2005).

Em relação à faixa etária dos professores, o gráfico 2 mostra a distribuição das idades, sendo que 14 (34,15%) professores estão entre 41 a 50 anos; logo após, 13 (31,7%) professores estão entre 30 a 40 anos; 12 (29,25%) acima de 50 anos; 1 (2,45%) menor de 29 anos e um participante da pesquisa não preencheu essa questão.

Gráfico 2: Distribuição da faixa etária dos professores.



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

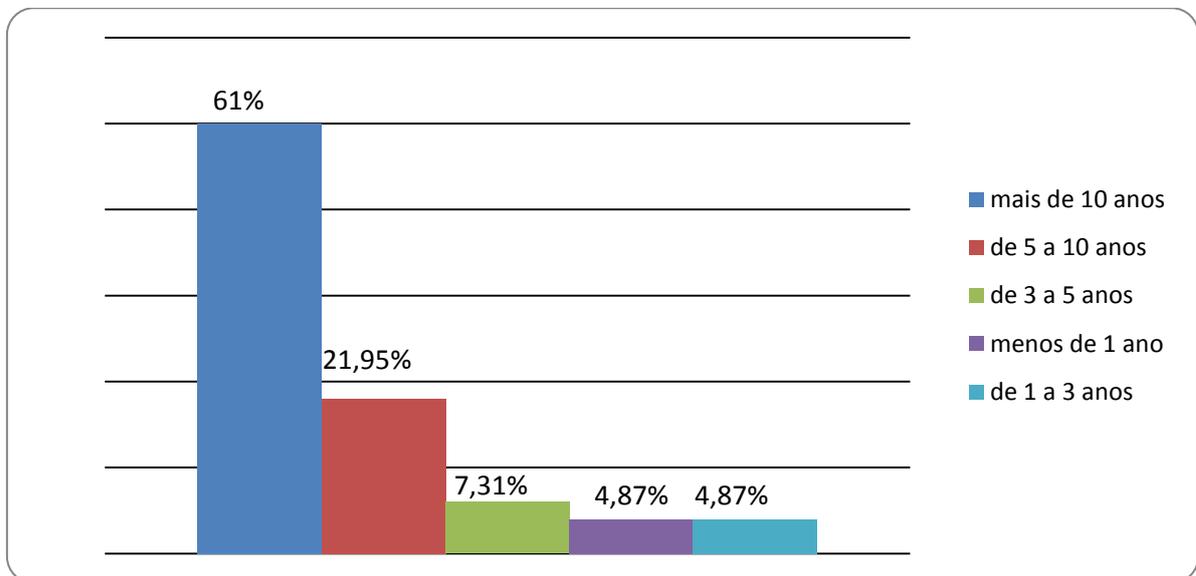
Portanto, quanto à faixa etária dos participantes, percebe-se que o professor, no ensino superior dessa instituição selecionada, é um profissional adulto. Diferentemente, evidencia-se a afirmação de Coradini (2008) - os seus estudos mostram, com relação às faixas etárias, que os professores universitários pertencem ao grupo dos mais idosos (acima de 50 anos).

Relaciona esse dado com a quantidade de tempo de preparação para o ingresso na profissão, como também com as regras de entrada e de saída, além das transferências tardias de outras ocupações.

De acordo com o Censo da Educação Superior (2014), nas notas Estatísticas, 37 anos é a média da idade dos docentes em instituições públicas de cursos superiores. Em nossa pesquisa, encontramos acima de 30 anos com maiores incidências.

No Gráfico 3, mostra-se o tempo de exercício no cargo, sendo 25 (61%) mais de 10 anos, 9 (21,95%) de 5 a 10 anos, 3 (7,31%) de 3 a 5 anos, 2 (4,87%) para menos de 1 ano e também de 1 a 3 anos.

Gráfico 3: Tempo de exercício no cargo.



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Como pode ser observado, a maioria dos professores, 61%, estão há mais de 10 anos no magistério.

Esse dado denota também uma certa estabilidade do corpo docente; o que pode estar contribuindo para construção de um bom projeto pedagógico, em que se concretiza a continuidade das propostas, mediante a permanência dos professores.

Corroboram com essa análise os estudos de Quadros *et al.* (2005), segundo os quais, pode-se afirmar que o professor se constitui docente a partir de sua prática em sala de aula, sendo que o tempo de serviço está diretamente ligado ao seu desempenho como professor. Nesse sentido, pode-se dizer, também, que as Representações Sociais construídas sobre suas

práticas pedagógicas estão sendo influenciadas por um período de longa experiência na docência.

Segundo observou Huberman (2000), ao analisar a profissão docente, os professores, com mais de dez anos de profissão, podem ser integrados na fase de diversificação em que são os mais motivados, dinâmicos e mais empenhados nas equipes pedagógicas ou comissões de reforma. Essa motivação dá-se por ambição pessoal (autoridade, responsabilidade e prestígio) e busca de novos estímulos, ideias e compromissos (desafios).

Uma característica marcante, evidenciada no Censo de Educação Superior de 2011 (INEP, 2012), é que, nas Instituições públicas, a maioria dos docentes trabalham com dedicação de tempo integral (81%) e é o que ocorre também nesse Curso em questão.

Com relação à graduação dos professores do Curso de Enfermagem, a maioria, 23 (56,09%), são enfermeiros. Essa porcentagem se justifica pelo fato da necessidade dessa formação específica, uma vez que se trata de um Curso de Enfermagem. Os demais graduaram-se em odontologia, biologia, medicina, psicologia e outros, que os habilitaram para ministrar disciplinas básicas para a formação do aluno como cita a tabela 1.

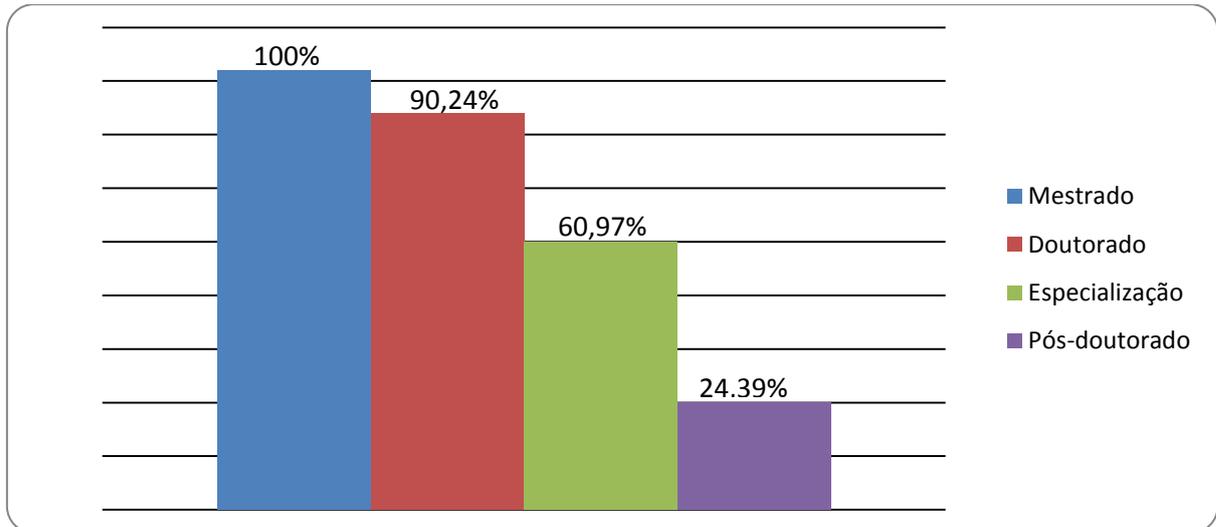
Tabela 1: Representação das graduações dos professores.

GRADUAÇÃO	n	%
Enfermagem	23	56,09
Odontologia	4	9,79
Licenciatura em Ciências Biológicas	4	9,79
Medicina	3	7,31
Psicologia	2	4,87
Biomedicina	1	2,43
Nutrição	1	2,43
Farmácia	1	2,43
Medicina Veterinária	1	2,43
Fisioterapia	1	2,43

Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Todos os professores possuem pós-graduação, sendo que os 41 (100%) possuem mestrado, 37 (90,24%) doutorado e 10 (24,39%) pós-doutorado. De todos esses abrangidos pela pesquisa, 25 (60,97%) fizeram também especialização *lato sensu*. É o que mostra o gráfico 4:

Gráfico 4: Distribuição de Pós-Graduação dos Professores.



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Os dados contidos no questionário mostram também que muitos docentes, ao ingressarem em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, fazem-no com o intuito de ir em busca de uma formação continuada, muitas vezes, voltados para a formação de pesquisadores. Nesse caso, pode-se dizer que o professor traz, para a sala de aula, a experiência adquirida por meio de estudos e pesquisas.

Para Tardif (2002, p.39), o professor “é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado na sua experiência cotidiana com os alunos”.

É possível observar também que o fato de o percentual de 100% dos professores possuírem mestrado, 90,24% doutorado e 24,39% pós-doutorado pode indicar uma melhoria da qualidade do ensino. Em seu entendimento, Pimenta (2008, p. 58) afirma: “Pensar, pois, em qualidade de ensino é pensar também em qualificação docente, questão presente na problemática da democratização da escola pública, e esta extrapola as questões pedagógicas”.

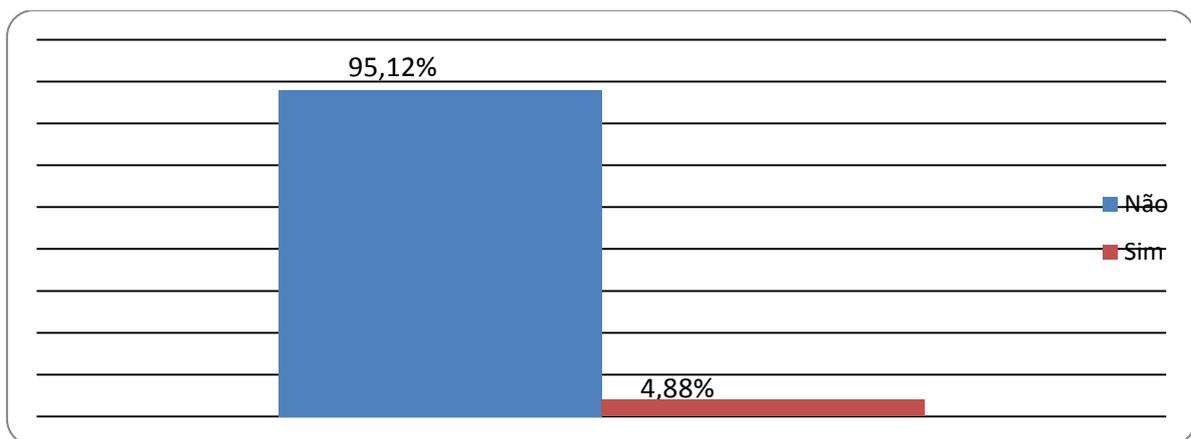
Com relação ao percentual de professores que realizaram os cursos *lato sensu*, somente 3 (7,31%) especializaram-se em temas ligados à Educação Superior e podemos fazer uma reflexão, será que a especialização não oferece conhecimento prático importante para a habilitação de docente? No entanto, verificamos que 16 (39,02%) dos professores que não possuem especializações ingressaram diretamente no mestrado. Salientamos que isso parece ser positivo para a IES dos participantes, uma vez que o MEC recomenda, no mínimo, 30% de professores com titulação de mestres ou doutores.

Embora os dados mostrem que a formação pedagógica dos participantes desta pesquisa ainda se apresenta incipiente, por outro lado, todos eles possuem mestrado ou doutorado. Temos, portanto, um perfil de professores com pouca formação pedagógica específica, mas todos com cursos *stricto sensu*. De acordo com o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, tais características podem influenciar as representações que estão sendo construídas pelos participantes sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles no Curso de Enfermagem.

Perguntamos também se os professores trabalhavam em outra atividade além da docência. Do total, 39 (95,12%) responderam que não e 2 (4,88%), responderam que sim. Os últimos disseram que são enfermeiros e atuam além de sua carga horária integral na docência, fazem plantões noturnos no Hospital de Clínicas da UFTM.

O gráfico 5 mostra essa porcentagem.

Gráfico 5: Porcentagem de professores que atuam em outra atividade além da docência.



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

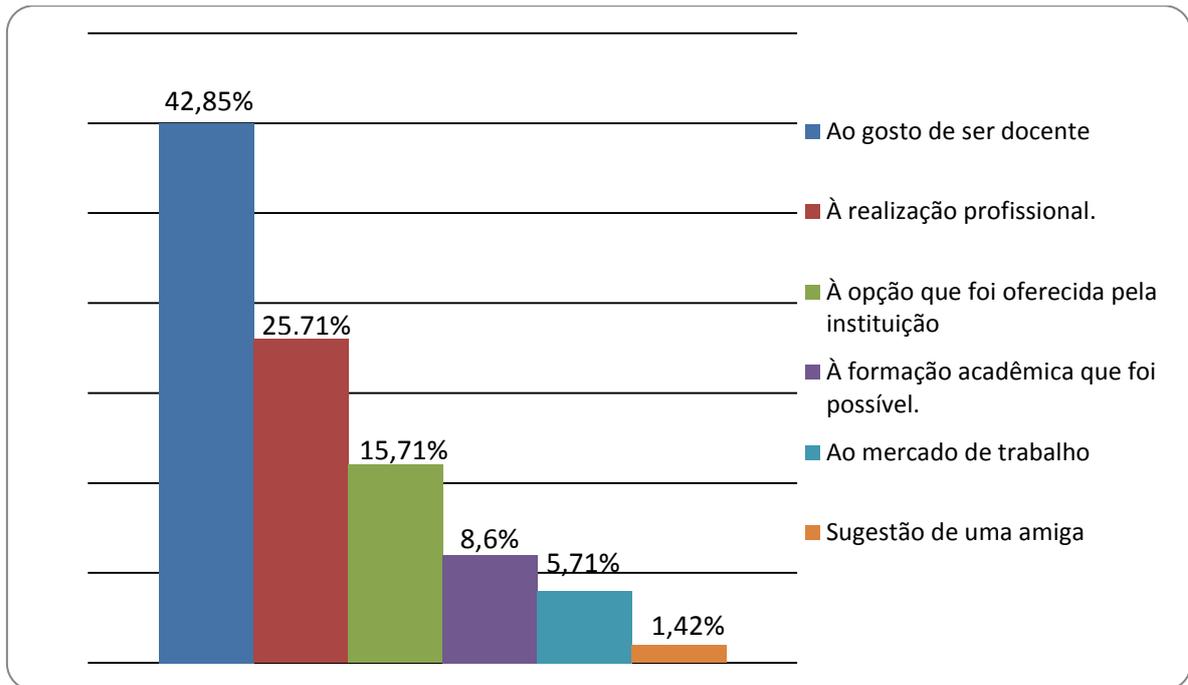
Esse dado se justifica pelo fato de todos os professores possuírem carga horária de período integral, apenas dois realizam também plantões na própria Universidade, fora do seu horário de docência, seria para manterem atualizados com as práticas da profissão?

Uma das questões do questionário tinha a intenção de investigar o motivo pelo qual os participantes optaram pela docência no ensino superior, especificamente no Curso de Graduação de Enfermagem<sup>6</sup>.

<sup>6</sup>Para as questões seguintes, que foram analisadas, os participantes poderiam assinalar mais de uma opção. Portanto, a quantidade ou as porcentagens referem-se ao número total de opções em que as alternativas foram assinaladas pelos participantes.

O Gráfico 6, a seguir, mostra as opções escolhidas, 30 (42,85%) professores assinalaram a opção “ao gosto de ser docente”, 18 (25,71%) “à realização profissional”, 11 (15,71%) “à opção oferecida pela instituição”, 6 (8,6%) “à formação acadêmica que foi possível”, 4 (5,71%) “ao mercado de trabalho”, e 1 (1,42%) “por sugestão de uma amiga”.

Gráfico 6: Motivo pelo qual os participantes optaram pela docência no ensino superior.



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

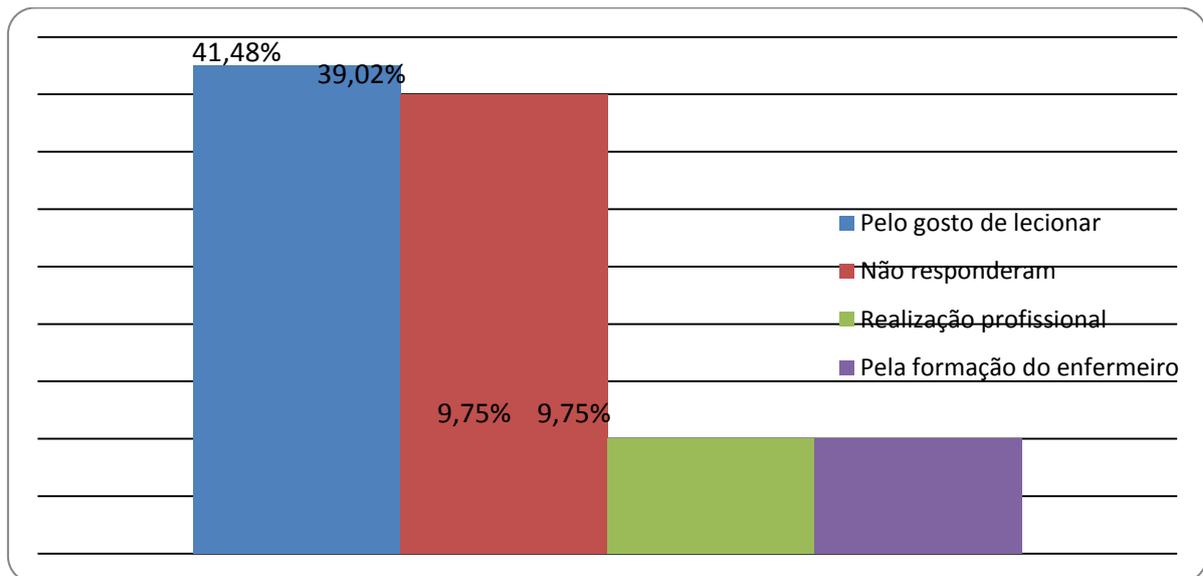
As duas opções mais assinaladas, “ao gosto de ser docente” e “realização profissional”, parecem demonstrar que os participantes deste estudo escolheram ser docentes por razões que podem contribuir para uma representação positiva com relação à docência. É correto afirmar também que essa representação positiva pode estar contribuindo para outra representação também positiva, quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas por eles. No entanto, contrapondo-se a essa análise, embora em número menor, há também um grupo que optou por ser docente a partir de escolhas que podem desfavorecer construções de representações positivas, como: “a opção que foi oferecida pela instituição”, “a que foi possível”, ao “mercado de trabalho” e “sugestão de uma amiga”.

Na sequência, questionamos também se repetiriam a escolha de trabalhar como docentes no Ensino Superior e pedimos que justificassem as respostas.

Todos responderam que sim - repetiriam a escolha. E, de acordo com as orientações de Bardin (2002), elencamos três categorias (ANEXO A), a partir das justificativas apresentadas, sendo elas: pelo gosto de lecionar, pela realização profissional e pela formação do enfermeiro.

Os demais, como pode ser visto no gráfico 7, não justificaram suas respostas - 16 (39,02%).

Gráfico 7: Motivos pelos quais repetiriam a escolha de ser docente no Ensino Superior.



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

#### *a) Pelo gosto de lecionar*

A primeira categoria, as opções mais assinaladas contém justificativas que evidenciam ser pelo gosto de lecionar o motivo pelo qual repetiriam a escolha de serem docentes. As afirmações seguintes exemplificam essa escolha:

*Identifico-me (DE06)<sup>7</sup>.*

*É um prazer em compartilhar conhecimento (DE09).*

*Porque me sinto realizada e gosto do que faço (DE10).*

*Gosto da docência na área da saúde não só para a enfermagem (DE11).*

*Gosto de ensinar e aprender (DE22).*

<sup>7</sup> As falas dos professores, nas respostas do questionário, serão transcritas, neste texto, em itálico e na forma de citação direta. Para preservar a identidade dos participantes, cada professor recebeu um número de identificação e uma sigla referente ao Docente do Curso de Enfermagem (DE), sendo de DE01 a DE41.

*Amo ser docente (DE23).*

*Aptidão para o ensino (DE29).*

*Afinidade (DE30).*

*Porque gosto de compartilhar conhecimentos e participar da formação de enfermeiros (DE32).*

*Satisfação (DE34).*

*Identificação com atividade (DE35).*

*Me descobri (DE36).*

*Adoro ensinar! (DE37).*

*Porque é uma atividade que gosto e me engrandece. Me sinto realizada (DE38).*

Para esse grupo, de acordo com suas justificativas, repetiriam a escolha de trabalhar na docência do ensino superior e no Curso de Enfermagem, principalmente, pelo gosto de ministrar aula, por compartilhar saberes, por afinidade, e por ser uma atividade que engrandece. Também encontramos, nesse contexto, elementos que podem estar contribuindo para construções positivas de representações acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por eles.

#### *b) Pela realização profissional*

Na segunda categoria, constituída por apenas quatro participantes, estão os que justificam suas escolhas por razões ligadas à realização profissional, como pode ser observado nos exemplos seguintes:

*Devido a possibilidade de atuar no ensino e pesquisa (DE03).*

*Objetivo de carreira (DE08).*

*Realização profissional (DE15).*

*Porque possibilita realização pessoal e profissional (DE40.)*

Para os componentes desse grupo, as justificativas para a opção de continuar na docência mostram sentimentos relacionados à realização profissional; o que pode denotar, também, representações favoráveis à realização de uma prática pedagógica positiva.

#### *c) Pela formação do enfermeiro*

A terceira e última categoria, constituída também por quatro participantes (9,75%), apresenta justificativas ligadas à formação do enfermeiro. São elas:

*É um trabalho gratificante e permite contribuir para melhorar a prática profissional da enfermagem (DE13).*

*Pela aplicabilidade da minha área e importância na formação do profissional de saúde (DE21).*

*Devido ao perfil dos alunos e seu interesse na área de ciências humanas e sociais (DE31).*

*Pela oportunidade de contribuir com a sociedade, com a formação e capacitação do cidadão, na área de saúde essencialmente (DE41).*

Integram esse grupo os docentes do Curso de Enfermagem que repetiriam a opção pela docência pelo fato de poder contribuir para a formação do enfermeiro e da sociedade. Essas são razões que podem também favorecer construções de representações sociais positivas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles nesse curso.

Sintetizando, podemos dizer que o perfil dos 41 participantes desta pesquisa apresenta as seguintes características sociodemográficas:

- 70,7% são do sexo feminino;
- 65,85% encontram-se entre 30 e 50 anos de idade e 29,25% acima de 50 anos;
- a maioria, 61%, está há mais de 10 anos no magistério;
- 56,09% são graduados em Enfermagem e os demais, Odontologia, Biologia, Medicina, Psicologia e outros;
- todos os professores possuem pós-graduação, sendo que 100% possuem mestrado, 90,24% doutorado e 24,39% pós-doutorado;
- apenas 4,88% atuam em outra profissão;
- 42,85% das opções em pelo “gosto de ser docente”, 25,71% pela “realização profissional” e repetiriam essa escolha pelos mesmos motivos.

## 5.2 Práticas Pedagógicas realizadas pelos professores

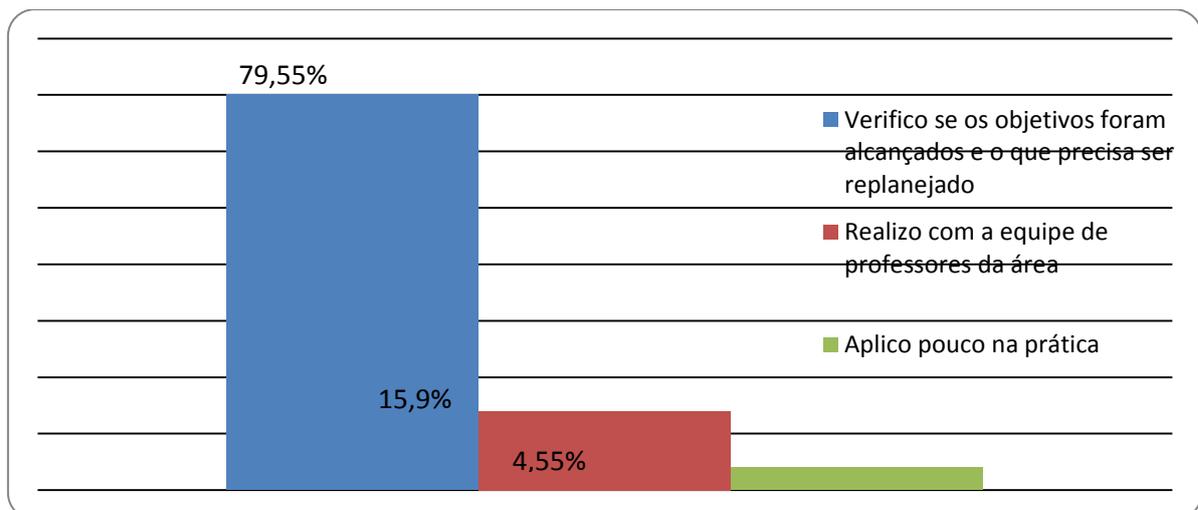
Como já dito anteriormente, as questões referentes a essa parte do questionário têm por objetivo investigar as Representações Sociais dos professores acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por eles no Curso de Enfermagem. Consideramos como práticas pedagógicas, nesta investigação, o planejamento do conteúdo, as estratégias de ensino (tipo de aula), a avaliação da aprendizagem e a relação professor-aluno.

Compõem também essa parte mais duas questões; uma referente à Proposta Pedagógica do curso e outra, com o propósito de identificar e compreender, na visão dos participantes, as possíveis implicações da realização de suas práticas pedagógicas com o elevado desempenho do Curso de Enfermagem em questão nos últimos anos.

### 5.2.1 O planejamento da aula

Com relação ao planejamento da aula, realizado no Curso de Enfermagem, pelos professores participantes desta pesquisa, 35 (79,55%) assinalaram a opção verifico se os objetivos foram alcançados e o que precisa ser replanejado. Na sequência, 7 (15,9%) afirmam que o planejamento é realizado com a equipe de professores da área e 2 (4,55%) pontuam que ele é pouco aplicado na prática, conforme mostra o gráfico 8:

Gráfico 8: Planejamento de aula dos docentes do Curso.



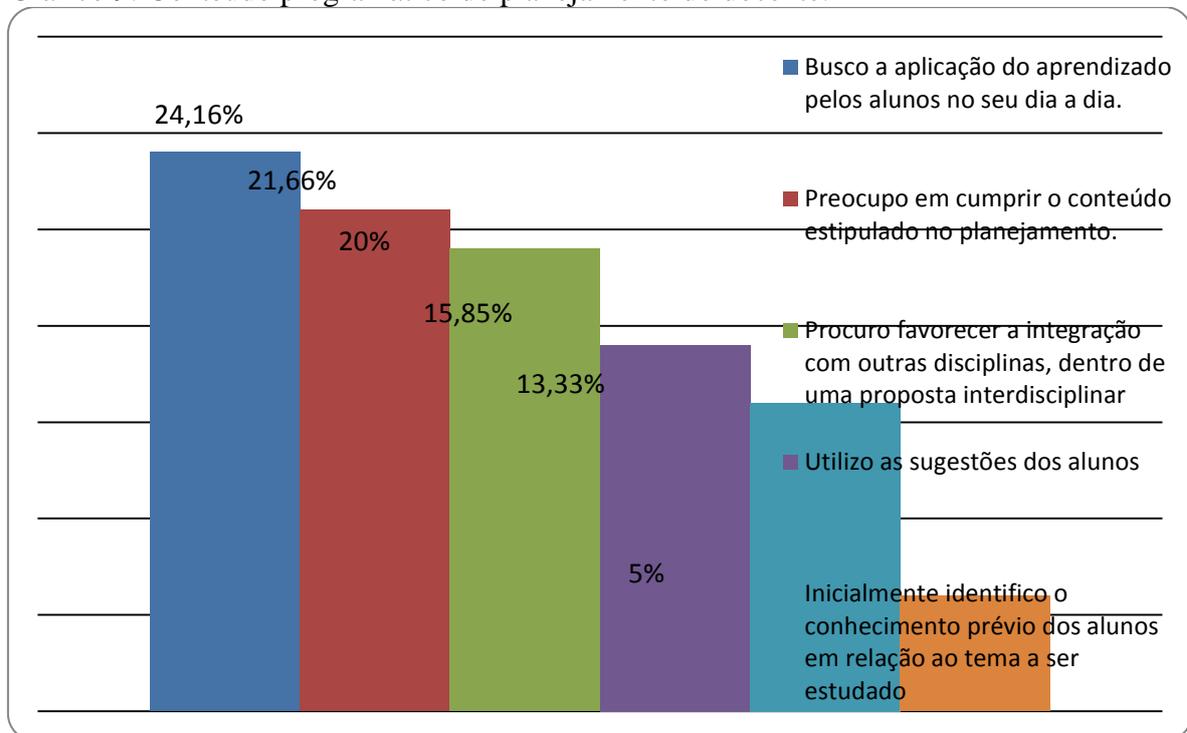
Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Esses dados parecem evidenciar uma preocupação dos professores para com o processo ensino-aprendizagem, uma vez que, para eles, o planejamento auxilia na verificação do alcance ou não dos objetivos propostos e até mesmo a necessidade de replanejá-los.

Guimarães (2009) aponta três razões, pelas quais o currículo e os conteúdos de ensino devem ser flexíveis. São elas: o professor que não realiza um planejamento maleável pode não alcançar os objetivos propostos; é preciso respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos, eles é que devem referendar a elaboração de um planejamento; lembrar que um planejamento é apenas uma previsão, está sujeito a erros, daí a importância de ser flexível.

Quanto ao conteúdo programático do planejamento, 29 (24,16%) assinalaram a opção “busco a aplicação do aprendizado pelos alunos no seu dia a dia”, 26 (21,66%) “preocupo em cumprir o conteúdo estipulado no planejamento”, 24 (20%) “procuro favorecer a integração com outras disciplinas, dentro de uma proposta interdisciplinar”, 19 (15,85%) “utilizo as sugestões dos alunos”, 16 (13,33%) “inicialmente identifico o conhecimento prévio dos alunos em relação ao tema a ser estudado” e apenas 6 (5%) “sigo o conteúdo proposto pela instituição”, como pode ser observado no gráfico 9:

Gráfico 9: Conteúdo programático do planejamento do docente.



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

De modo geral, as respostas dos participantes com relação ao conteúdo programático do planejamento evidenciam uma preocupação no sentido de estimular a participação e a

motivação dos alunos para a aprendizagem. Isso pode ser observado quando a maioria afirma que os conteúdos são escolhidos considerando a sua utilização no dia a dia dos alunos (24,16%); a presença de uma proposta interdisciplinar, favorecendo a integração com outras disciplinas (20%) e o acatamento às sugestões dos alunos (15,85%).

Com respeito a isso, Alencar (2009) mostra que um planejamento deve ser considerado um instrumento que busca a participação, o diálogo e a intervenção na realidade. Para esse autor, o planejamento se constitui numa necessidade do educador, no sentido de servir como um instrumento de decisão para a realização das práticas pedagógicas em sala de aula.

Nesse sentido, podemos dizer que, consideramos o planejamento como uma atividade de reflexão e decisão acerca das opções e ações, o trabalho docente se traduz em um saber pedagógico que influencia tanto na realização pessoal e profissional do docente quanto nas necessidades do sistema social como um todo.

Vale destacar que, embora a alternativa “inicialmente identifico o conhecimento prévio dos alunos” seja considerada por 13,33% das opções e não pela maioria, ela deve ser reconhecida como um fator importante para a escolha de conteúdos em qualquer disciplina ou nível de estudo. Sobre isso, Gil (2012) aponta que, para o docente realizar um planejamento de ensino, inicialmente deve realizar um diagnóstico da turma. Nas suas palavras, é preciso verificar “a realidade em que se insere sua disciplina [...] as expectativas dos alunos, a importância e o status da disciplina no contexto do curso, os recursos disponíveis para o seu desenvolvimento” (p.35).

### 5.2.2 As estratégias de ensino (o tipo de aula)

Com relação às estratégias de ensino utilizadas pelos professores, identificamos que a maioria utiliza a aula expositiva, com o auxílio de recursos audiovisuais 32 (17,8%); expositiva dialogada 30 (16,7%); aulas práticas 28 (15,55%); atividade em grupo 24 (13,35%); e Seminários 21 (11,66%); o que pode ser observado na tabela 2:

Tabela 2: Estratégias de aula mais utilizadas pelo professor.

Estratégias de aula	n	%
Expositivas com o auxílio de recursos audiovisuais	32	17,8
Expositiva dialogada	30	16,7
Aulas práticas	28	15,55
Atividades em grupo	24	13,35
Seminários	21	11,66
Expositivas com o auxílio de quadro e giz e/ou pincel	12	6,66
Debates	9	5,00
Aulas expositivas	5	2,77
Jogos educativos	4	2,22
Elaboração de projetos	3	1,66
Fórum de discussão	2	1,11
Atividades propostas por livros didáticos	2	1,11
Estudo de caso	2	1,11
Discussão em sala de aula	1	0,55
Estudo dirigido	1	0,55
Filmes	1	0,55
Portifólio	1	0,55
Quiz de saúde	1	0,55
Simulação realística	1	0,55

Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Sobre as aulas “expositivas com o auxílio de recursos audiovisuais” e “expositiva dialogada”, as mais citadas pelos docentes, cabe destacar que esses tipos de aula são estratégias que denotam um ensino centrado na figura do professor; o que pode dificultar o aluno construir suas próprias aprendizagens. Esses dados podem indicar também uma preferência por um ensino mais tradicional, embora a estratégia “seminário” tenha sido citada por um número considerável de professores, 21 (11,66%); o que pode indicar também uma abertura para estudos que pressupõem a participação ativa de todos os alunos.

Com relação ao seminário, Veiga (1996, p. 110) descreve que se trata de “uma técnica de ensino socializado, na qual os alunos se reúnem em grupo com o objetivo de estudar, investigar, um ou mais temas, sob a direção do professor”. A autora acresce, ainda, que o seminário, desenvolvido como uma prática pedagógica oportuniza o envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem, de modo a facilitar o desempenho de seu papel como protagonista.

Sobre o seminário, Masetto (2003) adverte quanto à possibilidade da sua banalização como estratégia de ensino. Segundo o autor isso pode ocorrer quando essa prática restringir-se

apenas a resumos de capítulos de livros feitos por alunos e apresentados na sala de aula bem como ao professor somente assistir, sem fazer intervenções.

Reconhece-se que as estratégias constituem uma estrutura fundamental para uma prática pedagógica que resulte num processo eficaz da aprendizagem; por isso, não há como o professor passar despercebido quanto às exigências necessárias ao ato de ensinar. A construção do conhecimento pelo aluno pode ser oportunizada pelas práticas pedagógicas do professor. Sobre isso, Masetto (1997) ressalta que as estratégias são instrumentos utilizados pelo professor para facilitar a aprendizagem de seus alunos.

Ainda sobre os dados dessa questão, podemos observar que, dentre as estratégias mais utilizadas pelos professores do Curso de Graduação em Enfermagem, não se percebe a preocupação com técnicas que auxiliem a orientação dos alunos no sentido de relatarem suas experiências e conhecimentos prévios como forma de fomentar as discussões (aula expositiva com auxílio de recursos audiovisuais). Promover a aprendizagem significativa é essencial no processo ensino-aprendizagem, em que os alunos podem expressar livremente suas ideias, conhecimentos e vivências, facilitando a interação na construção do conhecimento.

Quanto à utilização de aulas práticas, uma das mais citadas pelos professores, com 15,55%, pode ser compreendida pelo fato de esse Curso ter essa exigência relacionada aos seus aspectos formativos.

Uma estratégia muito utilizada na área da saúde, nos últimos tempos, tem sido o TBL ou ABE (Team-based learning ou Aprendizagem Baseada em Equipes) - metodologias ativas. Essa estratégia, segundo Bolella *et al.* (2014, p. 293-294), procura criar oportunidades e obter os benefícios do trabalho em pequenos grupos de aprendizagem, nela “o professor se torna um facilitador para a aprendizagem em um ambiente despido de autoritarismo e que privilegia a igualdade. As experiências e os conhecimentos prévios dos alunos devem ser evocados na busca da aprendizagem significativa”.

Para Borges e Alencar (2014, p. 120):

As Metodologias Ativas são formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante.

Embora essa estratégia não tenha sido citada no instrumento de coleta de dados, em nenhum momento, ela foi mencionada pelos professores na opção “outros”.

Considerando essas análises, podemos inferir que as estratégias de ensino utilizadas pela maioria dos docentes denotam, ainda, um ensino centrado na figura do professor. No entanto, constatamos também, com uma porcentagem menor, a utilização de estratégias que podem estar contribuindo para uma aprendizagem mais eficaz dos alunos. Nesse caso, tem-se, como exemplo, as estratégias: aulas práticas, atividades em grupo e seminários; o que, de modo geral, são aulas que buscam incentivar a participação dos alunos, o desenvolvimento de habilidades, as atitudes e os conhecimentos que propiciam a aquisição do saber.

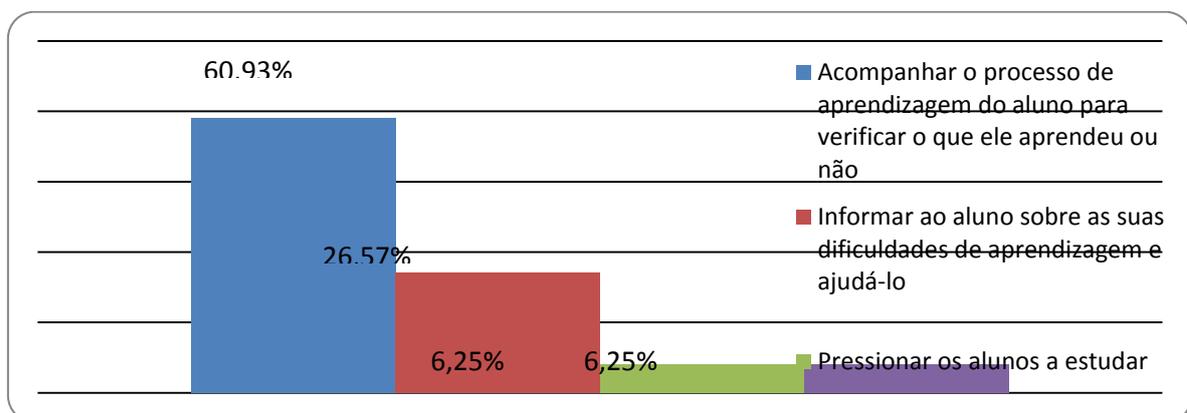
### 5.2.3 A avaliação da aprendizagem

Com referência à avaliação do processo ensino-aprendizagem, investigamos quais eram os objetivos dessa prática pedagógica e as estratégias e/ou instrumentos utilizados pelos professores para sua realização no Curso de Enfermagem.

Para a maioria, a avaliação apresenta como objetivo “acompanhar o processo de aprendizagem do aluno para verificar o que ele aprendeu ou não”, citado por 39 participantes, essa opção, ou seja, 60,93%. Em seguida, aparece o objetivo “informar ao aluno sobre as suas dificuldades de aprendizagem e ajudá-lo”, assinado 17 professores (26,57%).

Uma minoria de participantes apresentou também, como objetivos da avaliação, “para pressionar os alunos a estudar” e “para aprovar ou reprovar o aluno”; ambos citados apenas por 4 docentes (6,25%), como pode ser observado no gráfico 10:

Gráfico 10: Objetivos da avaliação da aprendizagem no Curso de Enfermagem.



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

A partir desses dados, é possível sinalizar alguns elementos que podem estar contribuindo para construções positivas acerca das representações sociais dos professores com

relação à avaliação do processo ensino-aprendizagem como uma prática pedagógica desenvolvida por eles. Ter em vista que a avaliação objetiva “acompanhar o processo de aprendizagem do aluno para verificar o que ele aprendeu ou não” é corroborado por Pimenta e Anastasiou (2002) quando afirmam que a avaliação compreende uma dimensão fundamental do processo de ensino-aprendizagem, é ela que permite identificar se a aprendizagem está acontecendo, ou não, e o que precisaria ser alterado na prática pedagógica, visando à melhoria e à qualidade do ensino.

Contrapondo esses elementos positivos, encontramos uma porcentagem de 4 professores (6,25%), que evidenciam uma compreensão de avaliação que apresenta como objetivo apenas classificar ou punir os alunos – os que avaliam para aprovar ou reprovar e os avaliam para pressionar os alunos a estudar.

Quanto às estratégias e/ou instrumentos de avaliação mais utilizados pelos docentes, destacam-se as opções: o trabalho em grupo 26 (13,30%), avaliações com questões dissertativas 23 (11,73%), avaliação prática 23 (11,73%), seminários 21 (10,71%), trabalho individual 20 (10,20%), avaliações com questões objetivas 17 (8,67%), avaliação com questões variadas 17 (8,67%), e outros, como pode ser observado na tabela 3:

Tabela 3: Estratégias e/ou instrumentos de avaliação que os docentes mais utilizam.

Estratégia de avaliação	n	%
Trabalho em grupo	26	13,30
Avaliações com questões dissertativas	23	11,73
Avaliação prática	23	11,73
Seminários	21	10,71
Trabalho individual	20	10,20
Avaliações com questões objetivas	17	8,67
Avaliação com questões variadas	17	8,67
Relatório	15	7,65
Observação do comportamento do aluno	12	6,12
Autoavaliação	11	5,61
Avaliação com consulta	4	2,04
Portifólio	2	1,02
Quis	1	0,51
Observação direta da prática	1	0,51
Diário de campo individual	1	0,51
Não dou prova tradicional	1	0,51
Análise crítica de artigos científicos	1	0,51

Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Entre as estratégias mais utilizadas pelos professores, pode-se perceber que há uma tendência para a utilização de instrumentos considerados comuns no meio acadêmico – trabalho em grupo, avaliações escritas e práticas, seminários e relatórios. A autoavaliação, de origem das teorias humanistas, foi assinalada entre as opções, 11 vezes. O portfólio, reconhecido como um instrumento para avaliações formativas, também teve duas opções assinaladas pelos docentes.

Com relação ao portfólio como instrumento de avaliação formativa, a pesquisa de Vieira (2006, p. 17) mostra que, no ensino superior, ele é “capaz de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, assegurando aos alunos e aos professores uma compreensão maior do que foi ensinado e, desse modo, índices mais elevados de aprendizagens”.

Quanto à auto avaliação, Araújo (2009, p. 51) afirma que, de acordo com a abordagem centrada no aluno, “a avaliação deve ter um caráter qualitativo e a auto avaliação é a maneira escolhida por Carl Rogers<sup>8</sup>”. A autora acresce, ainda, que, para Rogers, “é o ponto central da aprendizagem responsável, uma vez que o indivíduo tem a responsabilidade de decidir quais critérios lhe são importantes, quais objetivos devem ser alcançados e até onde ele consegue chegar”.

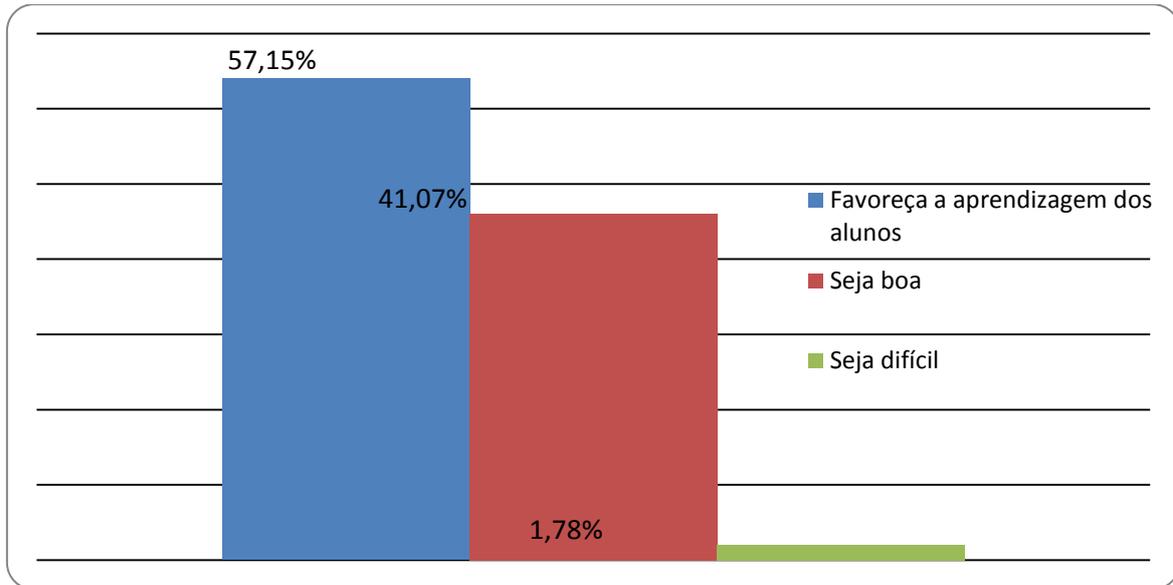
#### 5.2.4 A relação professor/aluno

No que diz respeito à relação professor-aluno, considerada neste estudo como uma prática pedagógica a ser investigada e que pode também estar contribuindo para o elevado desempenho do Curso de Enfermagem, a análise dos dados mostra a presença de elementos positivos. A maioria, 32 professores, ou seja, 57,15%, afirma que a relação professor/aluno favorece a aprendizagem dos alunos, seguida de 23 (41,07%) que afirmam também que ela é considerada boa. Apenas um professor a define como sendo difícil.

---

<sup>8</sup> Fundador da Teoria Humanista

Gráfico 11: Relação professor/aluno na prática pedagógica.



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Sobre a influência da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, há vários estudos que discutem e refletem sobre isso. Dentre eles, temos o de Leite e Tassoni (2002), quando afirmam que a afetividade em sala de aula reforça a ideia de que, na relação professor/aluno, a qualidade da mediação é fator preponderante para a boa aprendizagem dos alunos.

Para Leite (2006, p. 26), “a natureza da experiência afetiva (se prazerosa ou aversiva), nos seus extremos depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto.” Assim, para esse autor, a postura do professor em sala de aula pode afetar diretamente a experiência de aprendizagem do aluno – de modo positivo ou negativo.

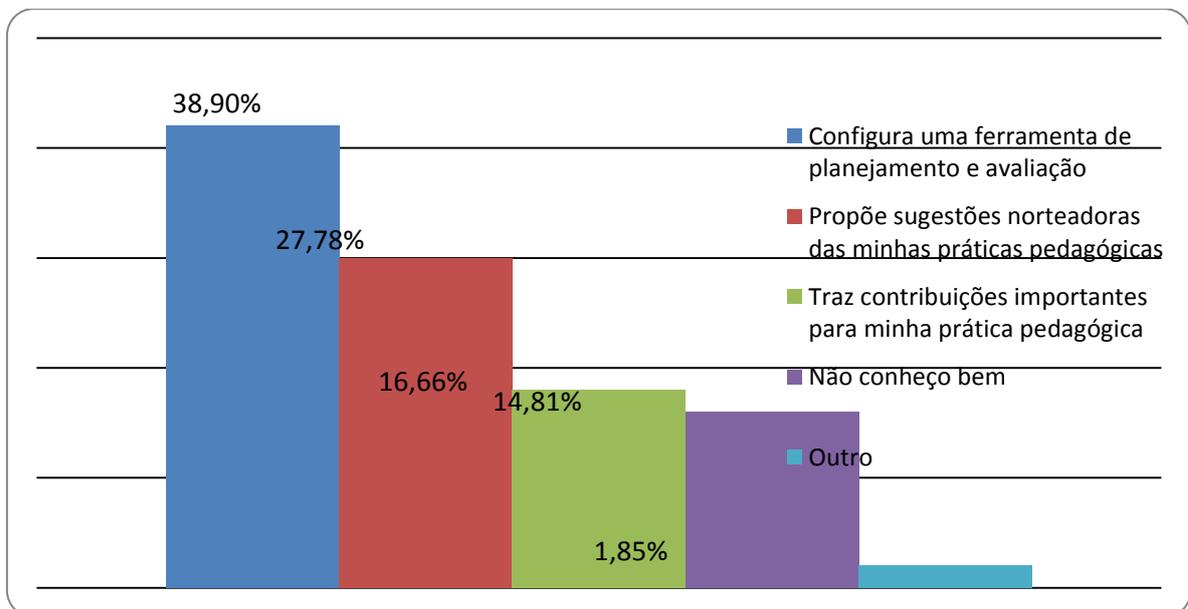
Vale lembrar o que discorre Almeida (1997, p. 107) sobre o cotidiano da sala de aula: “as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente”.

Considerando o que afirmam os autores sobre a relação professor-aluno e o que apontam os dados dessa questão, parece correto afirmar que a relação entre professores e alunos do Curso de Graduação em Enfermagem tem favorecido a aprendizagem escolar; portanto, pode ser um dos elementos da prática pedagógica que tem contribuído para o elevado desempenho desse Curso nas avaliações externas.

### 5.3 A proposta pedagógica do Curso de Graduação em Enfermagem na visão dos professores

Para a maioria das opções assinaladas 21 (38,90%) professores, a proposta pedagógica do Curso de Enfermagem configura uma ferramenta de planejamento e avaliação. Em seguida, 15 opções (27,78%) afirmam que ela propõe sugestões norteadoras das práticas pedagógicas, enquanto 9 (16,66%) opções consideram que traz contribuições importantes para a prática pedagógica e 8 (14,81%) não a conhecem bem. Apenas uma opção foi assinalada outra, mas não escreveu qual a sua resposta. Esses dados estão relacionados no gráfico 12:

Gráfico 12: A proposta pedagógica do Curso de Graduação em Enfermagem na visão dos professores.



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Embora um número expressivo da opção não conheço a proposta pedagógica do Curso (14,81%), os demais parecem concordar que ela tem auxiliado na sua prática pedagógica, quando afirmam que essa proposta configura uma ferramenta de planejamento e avaliação.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) reconhece a necessidade de o docente não só conhecer a proposta pedagógica do curso como também participar de sua elaboração. É o que anuncia o cap. 13, itens 1 e 5:

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996, p. 12).

Assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, vários autores, dentre eles Vasconcelos (2007), também concordam com o fato de que o trabalho docente não deve ocorrer de forma isolada. Em razão disso, reforçam a ideia de que a proposta pedagógica de um curso deve ser compartilhada tanto na criação quanto na execução de suas ações.

#### **5.4 Implicações das realizações das práticas pedagógicas com o elevado desempenho do Curso de Graduação em Enfermagem**

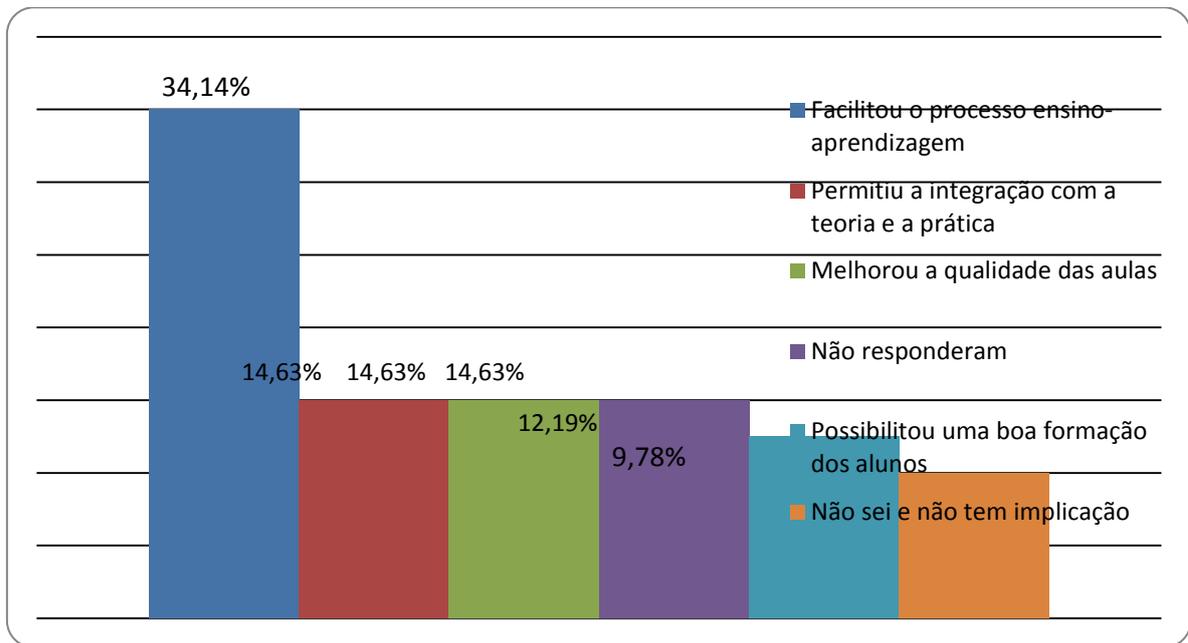
Após cada professor responder às questões referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas por eles no Curso de Enfermagem, isto é, a forma como planejavam o conteúdo, escolhiam as estratégias de ensino, avaliavam a aprendizagem e relacionavam com seus alunos, pedimos que descrevessem as implicações da realização dessas práticas para o elevado desempenho do Curso de Graduação em Enfermagem.

Procuramos, nessas análises, identificar, na perspectiva dos professores, se as suas práticas pedagógicas tinham relação com o elevado desempenho do Curso e se contribuía, de fato, para o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Com o auxílio da análise de conteúdo de Bardin (2002), as respostas dadas pelos participantes foram organizadas a partir de 5 categorias. São elas: facilitou o processo ensino-aprendizagem, permitiu a integração com a teoria e a prática, melhorou a qualidade das aulas, possibilitou uma boa formação dos alunos, não sei e não tem implicação.

O gráfico 13 mostra essas categorias com as respectivas porcentagens de participantes em cada uma (ANEXO B).

Gráfico 13: Porcentagem de participantes nas categorias relativas às implicações da realização das práticas pedagógicas com o elevado desempenho do Curso de Enfermagem.



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

a) *Facilitou o processo ensino-aprendizagem*

Essa categoria obteve o maior número de participantes entre as demais. Com 34,14% de representação, na visão desses professores, suas práticas pedagógicas têm facilitado o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, como pode ser observado nos exemplos que seguem:

*Positiva no processo ensino aprendizagem dos alunos, com reflexões sobre a prática docente da experiência do professor, literatura e publicações e divulgação em eventos científicos (DE06).*

*Atitude de reconhecimento da necessidade dos alunos através da compreensão das habilidades apresentadas por cada um favorecendo uma formação efetiva (DE09).*

*O uso de diversas práticas e inovadoras possibilita maior aproximação com os estudantes, facilitando o alcance dos objetivos propostos na disciplina. Contribui também para uma formação mais rica e melhor preparo do futuro profissional (DE10)*

*Implica na formação de pessoas/ porém com utilização de várias estratégias pedagógicas, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem (DE32).*

*Acredito estimular a reflexão, preparar para outras disciplinas e a construção de conhecimento (DE36).*

*A utilização de estratégias participativas possibilita um aprendizado crítico, consciente, é reflexivo (DE40).*

Para Pimenta e Anastasiou (2002), os saberes pedagógicos, utilizados durante o desenvolvimento do trabalho docente, no ambiente acadêmico, vão constituindo ideais sobre quais são os melhores métodos de ensino-aprendizagem.

Para os professores, integrantes dessa categoria, na realização da prática pedagógica, o aluno é o centro do processo de aprendizagem. Ele é o que, de fato, realiza o trabalho educativo e aprende. Assim, todas as preocupações da educação podem estar dimensionadas para o aluno, conforme exemplos citados anteriormente. Concordam também que é inegável a importância da relação professor-aluno para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Gil (2012, p. 58), “o que o professor ensina sem querer ensinar e o que os alunos aprendem sem querer aprender, por sua vez, pode representar o mais importante e mais permanente produto do processo ensino-aprendizagem”. É esse o aprendizado que vai além das competências exigidas para o desenvolvimento do conteúdo em sala de aula, representando, portanto, uma grande influência no processo aprender/ensinar.

Corroborando também com os participantes dessa categoria, Perrenoud, (2000, p. 260), quando afirma que “ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Porém, este fazer aprender, se dá pela comunicação e pela aplicação; o professor é o profissional da aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula”. Nesse caso, a comunicação e a sua aplicação se dão por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

*b) Permitiu a integração com a teoria e a prática*

Compõem essa categoria seis professores, portanto, 14,63%. Como pode ser observado nas afirmações seguintes, para os participantes, a realização de suas práticas pedagógicas, no Curso de Enfermagem, tem permitido ao aluno integrar a teoria com a prática.

*A aquisição de conhecimento e a relação entre teoria e prática para torná-lo aptos ao exercício profissional (DE02).*

*Acredito que a patologia geral é uma disciplina que desperta interesse por fazer um link entre o ensino e a clínica - aplicações e por isso as outras práticas são ricas (podem ser) (DE11).*

*Interposição da teoria com a prática (DE30).*

*Articulação do conhecimento com as aplicações profissionais futuras (DE34).*

Com relação a isso, Abramowicz (2001, p. 138) se pronuncia afirmando que a “reflexão sobre a prática é a base fundamental para a formação do profissional, refletindo sobre a prática buscamos desvelar a teoria que está por detrás dela, para melhor compreendê-la em abrangência e profundidade”.

*c) Melhorou a qualidade das aulas*

Essa categoria foi composta também por seis professores, isto é, 14,63%. Na visão desses docentes, suas práticas têm permitido melhorar a qualidade da aula oferecida aos alunos; é o que anunciam as afirmações seguintes:

*Preocupação com a qualidade das aulas ministradas e discussão de assuntos relacionados à enfermagem e genética (DE03).*

*Cumprimento das atividades constantes no plano de ensino. Qualidade das aulas ministradas e estímulos à atenção aos conteúdos ministrados (DE12).*

*Acho que soma, conhecimento e crescimento profissional na formação (DE14).*

*Prática inovadora, alunos mais participativos, práticas baseadas em evidência científica (DE16).*

*Apesar de fazer parte do corpo docente há pouco tempo, acredito que a vontade, paciência, estudo e bom relacionamento com os alunos são peças-chaves para o sucesso de qualquer trabalho em grupo (DE21).*

Para as autoras Veiga, Resende e Fonseca (2007), práticas pedagógicas inovadoras, que incentivam a aprendizagem do aluno propiciam outra e nova relação com o conhecimento e, nesse contexto, professores e alunos passam a ser protagonistas desse processo.

[...] o aluno é protagonista porque passa a ser o sujeito da aprendizagem, e por isso, sua atividade cognitivo-afetiva é fundamental para manter uma relação interativa com o objeto do conhecimento. O professor é protagonista

porque é ele quem faz a mediação do aluno com os objetos do conhecimento. Nesse sentido, a relação pedagógica não é campo para homogeneização, que oculta diferenças sociais, conflitos e contradições, mas campo de identidade e diversidade (VEIGA; RESENDE, FONSECA, 2007, p. 179).

*d) Possibilitou uma boa formação dos alunos*

Para os integrantes dessa categoria - cinco professores (12,19%), as práticas pedagógicas utilizadas por eles têm possibilitado uma boa formação para os alunos do Curso de Graduação em Enfermagem. Ressaltam que suas práticas pedagógicas têm contribuído para a formação de um profissional humano, respeitoso, crítico, reflexivo, ético e com os conhecimentos necessários à prática profissional.

*Inserir questões de humanização, empatia e respeito no atendimento, deixando claro que uma formação essencialmente biomédica não contribui para a visão integral do ser humano (DE23).*

*Observo feedback dos alunos ao longo do curso que a disciplina, e a forma como foi desenvolvida possibilitou ampliar o olhar do futuro profissional, para o “outro” e como “abordá-lo” na sua prática profissional (DE31).*

*Melhor qualidade na formação dos acadêmicos permitindo o melhor entendimento das enfermidades abordadas na disciplina (DE39).*

*Formação plena do aluno (DE08).*

*Formação de profissionais críticos e reflexivos e que sejam capazes de realizar o cuidado de enfermagem de forma ética, humanizada e com responsabilidade (DE13).*

Ortega *et al.* (2015, p. 405) discutem o objetivo da formação do enfermeiro afirmando que:

Atualmente, a formação universitária de enfermagem, seguindo as orientações contidas no “Livro Branco do Título de Graduação de Enfermagem” da Agência Nacional de Qualidade (ANECA), tem como objetivo formar “Enfermeiros responsáveis por Cuidados Gerais” (7). Neste documento também são estabelecidos os perfis profissionais e objetivos do graduado em enfermagem.

*e) Não sei e não tem implicação*

Nessa categoria, estão incluídos quatro participantes, sendo três professores que disseram não saber responder à pergunta e um que disse, sem justificar, que suas práticas não apresentavam relação com o elevado desempenho do Curso nas avaliações externas.

Os que relataram não saber responder assim o fizeram:

*Não sei. Estou há um ano e 5 meses no curso apenas (DE01).*

*Não sei! Talvez essa proposta devesse ser obtida / investigada junto aos alunos (DE04).*

*Não sei responder (DE22).*

Embora essa categoria tenha recebido pouca representatividade, as análises não deixam de ser preocupantes. Ficam, nesse caso, algumas indagações que ainda necessitam ser melhor investigadas - As respostas dadas por eles podem retratar sentimentos negativos com relação à própria prática pedagógica? Atribuir a resposta dessa pergunta aos alunos, não implica um desconhecimento dessa prática? Ou pode sinalizar uma insegurança do professor?

Sintetizando, referente a essa parte do questionário, que investiga as possíveis representações sociais dos professores sobre suas práticas pedagógicas, desenvolvidas no Curso de Enfermagem e as possíveis implicações delas nos resultados da avaliação externa do Curso, podemos dizer que:

- a) A maioria dos professores têm construído representações sociais positivas, ancoradas em elementos que denotam sentimento de que suas práticas pedagógicas: tem facilitado o processo ensino-aprendizagem, permitindo a integração da teoria com a prática, a partir de estímulos que auxiliam a construção do conhecimento, resultando assim, na possibilidade de uma boa formação para os alunos.
- b) Contraoando-se a maioria, um grupo menor tem construído representações negativas que desapoiam a hipótese de que as práticas pedagógicas podem ser consideradas um dos elementos constitutivos no elevado desempenho do Curso, são elas: a utilização de estratégias que denotam um ensino centrado na figura do professor, o que pode dificultar o aluno construir suas próprias aprendizagens; a compreensão de que a avaliação da aprendizagem tem como objetivo classificar ou punir os alunos, isto é, avaliam apenas para aprovar ou reprovar e para pressionar os alunos a estudar. Há também representações que não foi possível ainda identificar com relação aos professores que não souberam dizer se as suas práticas trazem ou não implicações sobre o sucesso do curso.

## 5.5 Técnica de Associação Livre de Palavras

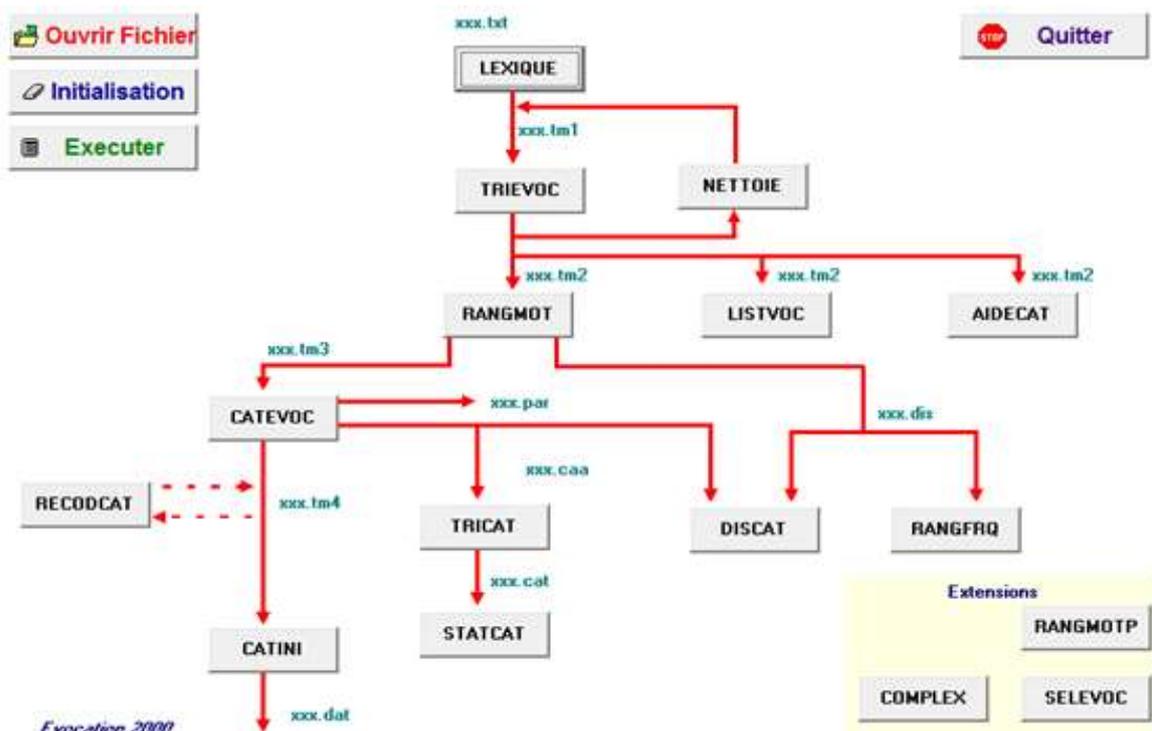
Como já descrito anteriormente, uma das questões do questionário, a Técnica de Associação Livre de Palavras, tinha como objetivo identificar, por meio do auxílio do *software* EVOC, o núcleo central e periférico das Representações Sociais.

A partir do termo indutor “Práticas Pedagógicas”, os participantes escreveram três palavras. Dessas três apontaram a mais importante e, em seguida, justificaram a escolha.

Após o tratamento das palavras evocadas, em que foi realizado um trabalho para identificação e substituição das que tinham o mesmo significado, a lista foi transcrita em uma tabela no Excel (ANEXO D e ANEXO E) e processada no EVOC (ANEXO F).

Esse processamento utilizou as seguintes etapas conforme Sarubbi Junior *et al.* (2013):  
 Lexique - prepara e depura o *corpus* de análise;  
 Trievoc – corrige as palavras e limpa as inúteis;  
 Listvoc – apresenta a lista de todas as palavras;  
 Rangmot – fornece a frequência e classifica as palavras; o que permite elaborar o Rangfrq;  
 Tabgrfr – identifica as palavras que compõem o núcleo central e elementos periféricos das Representações Sociais; esse pode ser visualizado na figura 1.

Figura 1: Página Inicial do Sistema EVOC

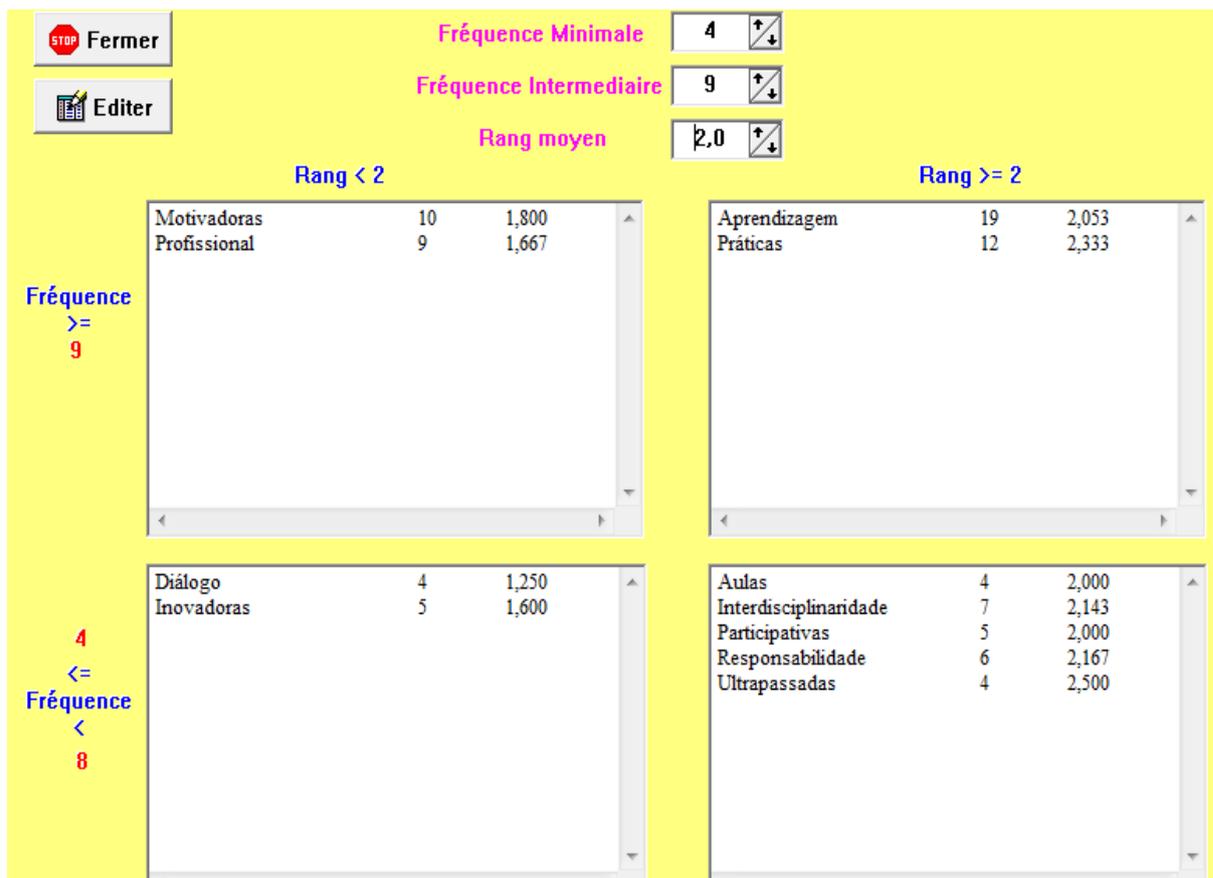


Para Vergès (2002), todo esse processo permite a visualização dos quatro quadrantes. O sistema considera não só as palavras evocadas, mas também sua frequência, ordem e média (OME). Esses quatro quadrantes podem ser vistos na figura 2, após a utilização do EVOC.

Segundo Sá (2002), os quatro quadrantes do EVOC apresentam as seguintes caracterizações: o primeiro quadrante contém os elementos mais relevantes, os mais evocados e citados com frequência elevada; o segundo quadrante contém os elementos citados com frequência elevada e se posicionam nas últimas evocações; já o terceiro quadrante apresenta os elementos citados numa frequência baixa e o quarto quadrante, os elementos menos citados e menos evocados.

O quadro seguinte mostra o resultado do processamento da lista das evocações dos participantes da pesquisa.

Figura 2: Quadrantes do *Evoc* analisados.



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

O quadrante superior esquerdo constitui o Núcleo Central das representações; no segundo, superior direito, estão os elementos intermediários; no terceiro, inferior esquerdo, estão os elementos de contraste; no quarto, inferior direito, estão os elementos periféricos.

Nessa pesquisa, esse quadro resultou de uma lista de 120 palavras evocadas pelos 40 participantes (sendo que um participante não respondeu a essa questão), “as práticas pedagógicas desenvolvidas por mim no Curso de Enfermagem”.

A média das ordens médias de evocação, ou seja, o *rang*, foi igual a 2; a frequência média ficou estabelecida em 9 e a mínima, em 4.

### 5.5.1 Primeiro quadrante – o núcleo central

As palavras do primeiro quadrante, *motivadoras e profissional*, provavelmente constituem o núcleo central das representações. Essas evocações tiveram uma alta frequência, ou seja, maior que 9, e uma ordem média de evocação (1,667); o que significa dizer que elas foram citadas por um maior número de participantes e apareceram nas primeiras posições.

Segundo Abric (2000), o primeiro quadrante, ou sistema central, constituído pelo núcleo central das representações, contém elementos que estão diretamente ligados à memória coletiva e à história do grupo. É correto afirmar que esses elementos são influenciados pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas dos participantes. Assim se caracteriza esse sistema: de natureza estável, coerente, rígido e resistente à mudança; o que assegura a função de continuidade e permanência da representação.

No caso dessa pesquisa, os elementos, *motivadoras e profissional*, são os responsáveis pela permanência e continuidade da representação bem como pela homogeneidade do grupo social; não dependem do contexto imediato de constituição da representação.

A palavra **motivadoras** foi a mais evocada quantitativamente, num total de 10 evocações (1,800). Para os participantes deste estudo, as práticas pedagógicas estão relacionadas à motivação.

De modo geral, os professores relacionam essa palavra ao compromisso de formar profissionais para o mercado de trabalho, como mostram algumas justificativas:

*Importância de apresentar para os alunos à importância de compreender além dos conteúdos apresentados (DE09).*

*Acredito que em qualquer área do conhecimento sempre há esforço para melhorias (DE11).*

*Sinto que é importante o meu papel de professor na formação do enfermeiro (DE20).*

*Processo continuado e sempre necessário para trazer a melhor forma de trabalho e docência na sala de aula e fora dela (DE29).*

*Cuidado, saúde/ doença, ser humano/pessoa (DE32).*

Para esses professores, uma boa prática é a que motiva o aluno e o envolve com o processo de aprendizagem. Sobre isso, Gil *et al.* (2012, p. 59) enfatiza que:

Em sala de aula, a motivação implica em efeitos imediatos, como o envolvimento ativo nas tarefas do processo de aprendizagem. Sem ela, esse processo está, no mínimo, comprometido, já que representa uma queda no investimento pessoal, na qualidade e no desempenho das tarefas da aprendizagem.

Para esse grupo de participantes e para Gil (2012), portanto, a motivação é fator importante no processo de ensino-aprendizagem. Assim, motivar é predispor os alunos às atividades escolares. As fontes de motivações (curiosidade, desejo de sucesso, aspirações etc.) representam elementos que despertam no aluno atitudes favoráveis para certas atividades.

A palavra **profissional** foi citada 9 vezes (1,667). Para os participantes que a evocaram, as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles guardam relação com o significado da palavra “profissional”. E ser profissional, para eles, é desenvolver espírito crítico nos alunos com desejo de aperfeiçoar sempre, é ser capacitado; ter ética é formar o aluno de modo que ele possa ser um bom profissional – cuidar do ser humano, da família, da comunidade, com estima, gentileza e acatamento. É o que mostram os exemplos seguintes:

*Desenvolvendo “espírito crítico”, acredito que o aluno seja capaz de fazer avaliações pertinentes, inclusive de si mesmo e de aperfeiçoar-se e ser prudente (DE04).*

*Cuidado ao ser humano individualmente, família e comunidade (DE32).*

*Ter ética (DE17).*

*Profissional capacitado (DE13).*

*Cuidado ao ser humano individualmente, família e comunidade (DE 32).*

*Estima, gentileza e acatamento (DE41).*

Sobre o significado das práticas pedagógicas para os professores, elencadas na justificativas, cabe discutir o que apresenta Pimenta (1999, p. 19) com relação à formação da

identidade do professor profissional. A autora reforça a ideia de que essa identidade se constitui a partir da:

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

É o que pode ser observado também nas afirmações dos professores dessa pesquisa. O sentido que atribuem a “profissional” pode ser compreendido a partir do que Pimenta (1999) discute – tem a ver com a construção da identidade profissional desse grupo – construída historicamente, a partir da significação social da profissão. O mesmo pode ser afirmado com relação às Representações Sociais desse grupo sobre as suas práticas pedagógicas, compreendidas por eles como “ser um bom profissional”.

Cunha (2004, p. 530) enfatiza que o exercício da docência nunca é estático e permanente, é sempre processo, mudança, movimento, arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.

Assim, considerando as palavras do núcleo central e seus significados – *motivadoras e profissional* - podemos dizer que os professores do Curso de Enfermagem têm construído Representações Sociais sobre suas práticas pedagógicas, aportadas em elementos que as compreendem como ações positivas, no sentido de que contribuem para a motivação do processo ensino-aprendizagem, favorecendo a formação profissional dos alunos. Essa formação prima por desenvolver o espírito crítico e ético dos alunos com desejo de aperfeiçoar sempre e ser um bom profissional.

### 5.5.2 Sistema periférico

Os demais quadrantes correspondem ao sistema periférico. Esse sistema é flexível e adaptativo, seus elementos podem também migrar para o quadrante que representa o Núcleo Central.

É correto afirmar que o sistema periférico, por ser transitório, tem a função de proteger e apoiar o núcleo central. Neste estudo, está constituído pelas seguintes palavras:

aprendizagem, práticas, diálogo, inovadoras, aulas, interdisciplinaridade, participativas, responsabilidade e ultrapassadas.

#### 5.5.2.1 Quadrante superior à direita

Esse quadrante, segundo Moreira *et al.* (2005), contém as palavras intermediárias, com alta frequência, que foram evocadas muito mais por influência do participante do que pela própria pergunta indutora. Possuem também maior possibilidade de migrar para o núcleo central. São elas: *aprendizagem e prática*.

Para esse grupo, suas práticas apresentam relações com a construção do conhecimento e a formação do aluno a partir do desenvolvimento científico e da vivência profissional. Essas evidências podem ser observadas nas justificativas seguintes:

*As três configurações (as complementares), porém, a pesquisa e a extensão das complementares ao ensino-aprendizagem, ou seja, precisa haver aprendizagem (DE06).*

*Conhecimento (DE11).*

*Formação (DE14).*

*Vivências da profissão (DE02).*

*Desenvolvimento científico e da prática (DE06).*

Pode-se delinear, a partir das possíveis representações dos professores a presença de um profissional que se preocupa em adequar teoria e prática como estratégia de ensino-aprendizagem, considerando que as demonstrações práticas viabilizam a compreensão do conteúdo por parte do aluno, evidenciando a postura comprometida com a aprendizagem e os seus percursos.

Com relação a isso, Ceccim; Feuerwerker (2004, p. 43), destacam que:

A prática em experimentação, acolhe como exigência política um sistema de gestão que, ao mesmo tempo, ofereça propostas de transformação das práticas profissionais, baseando-se na reflexão crítica sobre o trabalho em saúde e a experimentação da alteridade com os usuários. Permite, assim, que o cotidiano de relações da organização da gestão setorial e estruturação do cuidado à saúde se incorpore ao aprender e ao ensinar, formando profissionais para a área da saúde, mas formando para o SUS.

No entanto a *prática* representa um elemento importante na formação do enfermeiro com competências para atuar no SUS.

#### 5.5.2.2 Quadrante inferior à esquerda

O quadrante inferior, à esquerda, representa uma zona de contraste, por ter apresentado uma baixa frequência; o que significa dizer que as palavras foram apontadas por menor número de professores. No entanto, elas ocupam uma das primeiras posições. São elas, *diálogo e inovadoras*. Essas palavras representam o contraste do que aponta a maioria. Esses elementos protegem o Núcleo Central sem afetar a Representação Social.

Podemos dizer que as palavras *diálogo e inovadoras* se apresentam como contraste, em relação às demais; porém, com o tempo, poderão migrar para o primeiro quadrante e se transformar em uma representação social. Elas servem como apoio para as evocações presentes no Núcleo Central.

Para esse grupo, as Representações Sociais construídas sobre suas práticas pedagógicas mostram elementos aportados em sentimentos que denotam familiaridade com o diálogo a partir da utilização de estratégias inovadoras, como pode ser observado nos exemplos seguintes:

*Discussão reflexão crítica (futura) (DE02).*

*Ouvir os alunos, a partir da exposição dos temas teóricos, enriqueci a todos, sendo dado sentido aos textos, amarrando com os exemplos e aprendendo mutuamente (DE23).*

*Acredito que a prática pedagógica dialógica, possibilita que o educando exponha suas percepções e saberes, havendo interação docente-educando pautada no respeito e valorização do outro como sujeito no processo de aprendizagem (DE40).*

*Possa atender aos objetivos, habilidades e competências requeridas (DE24).*

*Práticas diferenciadas nas evidências científicas (DE16).*

Waterkemper e Prado (2011, p. 236), em seus estudos sobre as estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem, mostram que o maior desafio frente às necessidades de desenvolvimento de competências dos alunos está no desenvolvimento de estratégias de ensino que estimulem o pensamento crítico.

Na perspectiva do Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem (UFTM, 2009), o diálogo é uma forma de interação que propicia a interdisciplinaridade na construção dos conhecimentos.

Portanto, os estudos de Waterkemper e Prado (2011) e o Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem (2009) corroboram as possíveis representações desse grupo de professores, quanto às suas práticas pedagógicas – são práticas que priorizam o diálogo a partir da utilização de estratégias inovadoras.

### 5.5.2.3 Quadrante inferior à direita

O quadrante inferior à direita, segundo Moreira *et al.* (2005), contém as palavras menos frequentes, evocadas por último, dando indícios de processo de ancoragem. São elas: *aula, interdisciplinaridade, participativas, responsabilidade e ultrapassadas.*

Para esse grupo, suas práticas pedagógicas, embora ainda se mostrem ultrapassadas, devem levar em conta um plano de ensino bem definido, com foco interdisciplinar, de modo que o aluno possa ser estimulado a participar do processo de ensino-aprendizagem. Para que isso ocorra, precisa-se também da responsabilidade dos envolvidos. É o que relatam as justificativas dos participantes:

*Não há inovação nas propostas pedagógicas atuais (DE34).*

*Um plano de ensino bem definido, englobando as necessidades do curso e bem definido temporalmente, ou seja, que considere o que o aluno viu e o que precisa (DE12).*

*Tem ligação e outras disciplinas e profissões (DE16).*

*O acadêmico deve ser estimulado a participar sempre (DE30).*

*É importante manter uma proximidade respeitosa com os alunos em que eles se sintam à vontade para expor seus anseios, dificuldades e frustrações, visando construção participativa do conhecimento (DE41).*

Sintetizando, podemos dizer que a estrutura das Representações Sociais construídas pelos professores do Curso de Graduação em Enfermagem, sobre suas práticas pedagógicas, mostra um núcleo central constituído de elementos positivos, que evidenciam serem, essas práticas motivadoras e profissionais. Compõe também essa estrutura o sistema periférico - com características flexíveis, esse sistema ancora elementos que podem migrar para o núcleo central. A maioria são positivas, como: aprendizagem, diálogo, inovadoras,

interdisciplinaridade e participativas. Há também representações negativas, quando afirmam que suas práticas são ultrapassadas.

Na interdisciplinaridade, a integralização com a teoria e a prática, constrói uma visão de como é a realidade profissional e como pode melhorar o ensino, tornando os alunos críticos-reflexivos, confirmam assim Ceccim; Feuerwerker (2004):

Cabe ao SUS e às instituições formadoras coletar, sistematizar, analisar e interpretar permanentemente informações da realidade, problematizar o trabalho e as organizações de saúde e de ensino, e construir significados e práticas com orientação social, mediante participação ativa dos gestores setoriais, formadores, usuários e estudantes (CECCIM; FEUERWERKER, 2004, p. 46).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Representar é o ato de transformar o estranho, o desconhecido em algo familiar, e é isso que propomos neste estudo, tornar familiares as representações sociais dos professores acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, no Curso de Graduação em Enfermagem da UFTM, cuja avaliação externa, nos últimos anos, tem apresentado um elevado desempenho.

Assim, fomos em busca de dados que pudessem mostrar a relação das práticas pedagógicas realizadas pelos professores desse curso com o elevado desempenho nas avaliações externas.

Para isso, alguns questionamentos conduziram nosso estudo e, sem perder de vista o foco nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, perguntamos: qual é o perfil desses professores? O que propõe a proposta pedagógica desse Curso com relação às práticas pedagógicas? Como é realizado o planejamento, a escolha das estratégias de aulas, a avaliação da aprendizagem e como ocorre o relacionamento professor/aluno nesse Curso? Qual é, nesse caso, o Núcleo Central e periférico das Representações Sociais? As Representações Sociais e o Núcleo Central dessas representações mostram relação com o elevado desempenho desse Curso?

Retomando os resultados já apresentados na seção anterior, relativos a essas questões norteadoras, mostramos uma síntese das análises realizadas, para, em seguida, tecer algumas considerações que pontuamos como relevantes para este estudo.

Quanto ao perfil dos participantes, podemos dizer que ele se mostra favorável a construções de representações positivas, uma vez que, dentre outras, a maioria possui mais de dez anos de experiência na docência; o que pode indicar professores dinâmicos, mais motivados e empenhados nas equipes pedagógicas ou comissões de reforma, conforme mostra Huberman (2000).

Com relação à Proposta Pedagógica do Curso, embora a maioria das questões assinaladas (83,34%) evidencie construções positivas e favoráveis, como: *configura uma ferramenta de planejamento e avaliação, propõe questões norteadoras e contribuições importantes para minhas práticas pedagógicas*, os demais, ou seja, 16,66% diferem dessas representações, mostrando que não as conhecem ou que não sabem responder.

No que refere às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nesse Curso, os resultados, de modo geral, parecem ser favoráveis a construções de representações positivas,

no sentido de reforçarem a ideia de que as práticas pedagógicas podem ser um dos elementos que tem contribuído para o elevado desempenho do Curso. No entanto, percebe-se também que há representações preocupantes com relação às estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem como práticas pedagógicas. Na primeira, as aulas “expositivas”, sejam com o auxílio de recursos audiovisuais ou dialogadas, foram assinaladas 34,5%, ou seja, as mais citadas pelos professores. Não se pode, porém, negar que a aula expositiva traz o professor como foco do processo de aprendizagem e não o aluno. A segunda prática pedagógica, a avaliação da aprendizagem, também contém dados preocupantes - as afirmativas “avaliam para aprovar ou reprovar o aluno e para pressioná-lo a estudar” foram assinaladas num total de 12,5%. Para esse grupo de professores, essas afirmações podem evidenciar uma concepção de avaliação classificatória, punitiva e sem relação com o processo de ensino-aprendizagem.

No tocante ao Núcleo Central das representações, os quadrantes do EVOC revelam e corroboram elementos importantes para compreensão e verificação da hipótese enunciada nesta pesquisa – a de que as representações sociais dos professores desse Curso de Graduação em Enfermagem, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, podem evidenciar relação com o elevado desempenho desse Curso nas avaliações externas, realizadas pelo Ministério da Educação.

As análises dos quadrantes do EVOC, já realizadas na seção anterior, mostram a estrutura das representações sociais construídas pelos professores. A identificação dessa estrutura permite uma compreensão mais abrangente das representações que foram construídas. Se, por um lado temos o Núcleo Central representado pelas palavras *motivadoras* e *profissional*, que evidenciam ações positivas, no sentido de contribuir para a motivação do processo ensino-aprendizagem e a formação profissional, por outro lado, o sistema periférico mostra elementos com positividade ainda maior que podem denunciar a fragilidade do Núcleo Central. Isso pode ser observado em algumas palavras presentes no segundo, terceiro e quarto quadrantes: *aprendizagem*, *práticas*, *diálogo*, *inovadoras*, *interdisciplinaridade* e *responsabilidade*. Conforme a Teoria das Representações Sociais, o Núcleo Central contém os elementos que dão significado, consistência e permanência à representação, é, portanto, estável e resistente a mudanças, enquanto os periféricos ainda não apresentam essas características, embora possuam condições, por serem flexíveis, de atualizar e contextualizar as representações. Reconhece-se que principalmente os elementos periféricos *aprendizagem*, *práticas* e *interdisciplinaridade* deveriam migrar para o Núcleo Central, dando maior consistência ao sentido atribuído às práticas pedagógicas.

Com relação a essas análises, cabem algumas reflexões – será que podemos afirmar, de fato, que as práticas pedagógicas dos professores podem ser consideradas um elemento significativo para o elevado desempenho do Curso?

Como bem lembrado na introdução desta pesquisa, o nosso objeto de estudo – as práticas pedagógicas dos professores - não foi considerado o único elemento responsável pelo elevado desempenho do Curso, mas um dentre outros. E os dados mostram isso – elas são importantes e têm contribuído, mas não contêm representações consistentes, que possam ser consideradas fator predominante.

Portanto, embora a maioria das análises evidencie representações positivas com relação às práticas pedagógicas, há também registro de dados em que não foi possível identificar a representação, uma vez que alguns professores não souberam dizer se as suas práticas trazem ou não implicações sobre o elevado desempenho desse Curso. Esse dado bem como outros elementos que foram identificados como negativos merecem ser mais bem analisados e considerados no âmbito desse Curso. Nesse sentido, este estudo sugere reflexões e discussões que possam contribuir para a realização de ações formativas que dizem respeito a utilização de estratégias de ensino centradas na figura do aluno para que ele possa construir as próprias aprendizagens, à compreensão de que a avaliação deve integrar o processo ensino-aprendizagem e não ter como objetivo classificar ou punir os alunos.

Seria ousado afirmar que temos conclusões sobre o assunto. Nossa maior certeza, neste momento, é de que muito pode ser ainda pesquisado para que mais contribuições sejam trazidas ao tema. Incluo-me nesse desafio, como pesquisadora iniciante que sou, mas trazendo meu comprometimento e a paixão despertada tanto pelo trabalho de pesquisa quanto pelo tema por mim escolhido.

## 7 REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.
- ABRIC, J.C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-38.
- ABRIC, J.C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D, organizador. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj; 2001. p. 155-172.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALAYA, D. B. Abordagens filosóficas e a teoria das representações sociais. In: ALMEIDA, A. M.; SOUZA SANTOS, M. F.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 262-281.
- ALENCAR, G. **O planejamento como necessidade da ação docente**. Bahia. 2009. Disponível em: <<http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/Artigo%20O%20PLANEJAMENTO%20COMO%20NECESSIDADE%20DA%20A%C3%87%C3%83O%20DOCENTE.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.
- ALEXANDRE, M. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Comum**. Rio de Janeiro. v.10 . n 23. p. 122 - 138 , 2004. Disponível em: < <http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcosalexandre/Artigo7.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.
- ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 13, n ° 2, mai/ago, 1997.
- ALONSO, M. F. Os desafios da qualidade na prática pedagógica no ensino superior. **Caderno Intersaberes**, vol. 3, n.4, p.169-181, 2014. Disponível em: < <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/cadernointersaberes/article/view/638/396>>. Acesso em: 25 set. 2016.
- ALONSO TAPIA, J. **Motivar para el aprendizaje: Teorias e estratégias**. Barcelona. Edebe. 1997.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169/1181>>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- AMARAL, L. S. e ALVES, M. S. Nó ou Núcleo central e esquema periférico. **Cadernos Cespuc**. Belo Horizonte, n. 23, p. 30-36, 2013. Disponível em: <

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/8300/7181>>. Acesso em 10 jan. 2017.

ARAÚJO, E. S. C. **Práticas docentes na área da saúde**: contribuições para uma reflexão a partir da abordagem de Carl Rogers. Dissertação de Mestrado. UNIUBE. 2009.

AQUINO, O. F.; CUNHA, N. M. A tarefa de estudo: ciência e criatividade do professor. **Educação e Filosofia, Uberlândia**, v. 29, n. 57, p. 125 - 152, jan./jun. 2015. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29916/17969>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BATISTA, N. *et al.* O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 231- 237, abr. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n2/24047.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2002, 229 p.

BEHRENS, M. A.; ALCÂNTARA, P. R.; VIENS, J. Projeto PACTO (1999-2000): implementação de uma metodologia inovadora no ensino superior na PUCPR. **Revista Digital da CVA, Paraná**, v. 1, n. 2, p. 20-56, novembro 2001. Disponível em: < <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/18/16>>. Acesso em: 20 set. 2016.

BOLLELA, V.R.; SENGER, M.H.; TOURINHO, F.S.V.; AMARAL, E. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014. Disponível em: <[http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/7\\_Aprendizagem-baseada-em-equipes-da-teoria-a-pratica.pdf](http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/7_Aprendizagem-baseada-em-equipes-da-teoria-a-pratica.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BORGES, T. S; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, ano 03, n.4, p. 1 19-143, Jul/Ago 2014. Disponível em: < [http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014\\_2/08%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20NA%20PROMOCAO%20DA%20FORMACAO%20CRITICA%20DO%20ESTUDANT E.pdf](http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/08%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20NA%20PROMOCAO%20DA%20FORMACAO%20CRITICA%20DO%20ESTUDANT E.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 15 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. *Resolução CNE/ CES nº 3*, de 7 de novembro de 2001. [online]. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em 28 mai. 2016.

CARDOSO, M. M. V. N.; MIRANDA C. M. L. Anna Justina Ferreira Nery: um marco na história da enfermagem brasileira. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 52, p. 339-348. jul/set 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v52n3/v52n3a03.pdf>>. Acesso em 18 fev. 2017.

CARDOSO, R. J. **Egressos do Centro de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro: sua formação e trajetória profissional** [tese], Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2002.

CARDOSO, R. J.; MORIYA, T. M. Egressos do Centro de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro: formação e trajetória profissional. **Reme- Rev. Min. Enf.**, 7(2): p. 102 -10, jul./dez., 2003. Disponível em: <<http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/766>>. Acesso: em 06 jun. 2016.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Maioria no ensino superior , mulheres estão em desvantagem**, 2010. Disponível em:< <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/maioria-no-ensino-superior-mas-longo-dos-cargos-de-chefia/n1597400100786.html>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41- 65, 2004. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73312004000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312004000100004)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

CHAVES, S. E. Os movimentos macropolíticos e micropolíticos no ensino de graduação em Enfermagem. **Interface** (Botucatu), 18 (49):325-36, 2014. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832014000200325&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832014000200325&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 23 abr. 2017.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>>. Acesso em 08 nov. 2015.

CONTRERAS, J. A. **autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORADINI, O. L. Os professores universitários como categoria social. **Colóquio Saber e Poder, Focus, Unicamp**. Out. 2008. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/focus/textos/CORADINI%20-%20Os%20Professores%20Universitarios%20como%20Categoria%20Social.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

COSTA, R. *et.al.* O legado de Florence Nightingale: uma viagem no tempo . **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 18(4): p. 661-669, Out-Dez; 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/tce/v18n4/07.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CRUSOÉ, N. M. C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação**, Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004. Disponível em: <[http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3792/pdf\\_121](http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3792/pdf_121)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

CUNHA, M. I. Diferente olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004.

Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397>>. Acesso em : 24 abr. 2017.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2011

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. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminho da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. Cap. 2. In: FREITAS, Luiz Carlos. **Avaliação: construindo o campo e a prática**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ESTEBAN, M. T. **Exigências democráticas/Exigências pedagógicas: Avaliação**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 148, p. 3-6, 2000.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

FLORENCIO, T. M.; PALHA, P. F. **O ensino superior de enfermagem no município de Uberaba, MG: raízes da institucionalização**. 2010. Disponível em: <<http://www.here.abennacional.org.br/here/vol2num2artigo3.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de formação de professores (RBFP)**, Itapetininga, vol. 1, n. 1, p. 90-102, Maio/2009. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347/360>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, A. C.. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, E. S. *et al.* Estratégias de ensino e motivação de estudantes no ensino superior. **Vita et Sanitas**, Trindade-Go, n. 6, p. 57-81, jan./dez. de 2012. Disponível em:<[http://fug.edu.br/revista\\_6/pdf/artigo4.pdf](http://fug.edu.br/revista_6/pdf/artigo4.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2014.

GOMES, C. A. S. **Experiências exitosas em sala de aula: com a palavra, o discente!** 2012. Disponível em:<[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT\\_02\\_07\\_2010.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_07_2010.pdf)>. Acesso em : 05 jun. 2016.

GONZÁLEZ REY, F. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

GRILLO, M. J. C. *et al.* A formação do enfermeiro e a necessidade de consolidação do sistema nacional de saúde. REAS - **Revista de Enfermagem e Atenção a Saúde**. Uberaba,

2(2 NEsp):57-68, 2013. Disponível em:  
<<http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/enfer/article/view/402/408>. Acesso em:  
22 abr. 2017.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, A. O planejamento deve ser flexível. **Revista Nova Escola**. 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed: Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-46.

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências / Francisco Imbernón; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. – São Paulo: Cortez, 2009.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Inep/Seec). **Censo do Ensino Superior**, 2011. Brasília. Inep, 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ITO, E. E.; PERES, A. M.; TAKAHASHI, R. T.; LEITE, M. M. J. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Rev Escola Enfermagem USP**, 40(4), p. 570-575, 2006. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v40n4/v40n4a16.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA. 1976.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p.17-44.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Tradução: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

JOVCHELOVITCH, S. Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia e Sociedade**, 10 (1) p. 54-68, 1998.

KLETEMBERG, D. F.; SIQUEIRA, M. T. A. D. A criação do ensino de Enfermagem no Brasil. **Cogitare Enfermagem** (UFRP), Curitiba, v. 8, n. 2, p. 61-67, 2003. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1695/1403>>. Acesso em: 15 out. 2015.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**. Universidade de Fortaleza, Brasil, v.37, n. 3, 2005. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197145>>. Acesso em: 15 set. 2016.

LEITE, S. A. S. Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: **Casa do psicólogo**, 2006. p. 15-95

LEITE, S.A.S.; TASSONI, E.C.M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Cap. 2. In: AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F. **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.113-141, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES; M. A. B.; CHAPADEIRO, E. Retrospectiva histórica dos 50 anos da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro. **Rev Med Minas Gerais**, v.13.4, p. 297-309, 2003. Disponível em: <<http://rmmg.org/artigo/detalhes/1544>>. Acesso em: 08 out. 2015.

LOPES, M. J. M.; LEAL, S. M. C. L. A feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira. **cadernos pagu**, p.105-125, janeiro-junho de 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/cpa/n24/n24a06.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2017.

LUCK, G. Avaliação termômetro da educação. **Revista Profissão Mestre**, 2(12):14-17, 2002. Disponível em:<  
<https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/24539/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20no%20ensino%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20enfermagem%20na%20America%20Latina.%20Uma%20revis%C3%A3o%20integrativa.pdf.txt>>. Acesso em : 20 mar. 2017.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <<http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2015.

MARCELO GARCIA, C. Políticas de inserción a La docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: MARCELO GARCIA, C. **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2008, p. 7-59. Disponível em: <[http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El\\_profesorado\\_principiante.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf)>. Acesso em: 4 set. 2015.

MARCELO GARCIA, C. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 52, jan.-mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/03.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

MASETTO, M.T. **Didática**: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 133-173.

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

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo*, **ReAT** v. 2, n. 1, jan.jun. 2013. Disponível em: <  
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>>. Acesso em:15 ago. 2016.

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

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.404.

NÓVOA, A. Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. In: **Congresso estadual paulista sobre formação de educadores**, Águas de Lindoia, 2011.

NÓVOA, A. **A Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 74, p. 27-42, abril, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

ORTEGA, M. D. C. B. *et al.* Formação acadêmica do profissional de enfermagem e sua adequação às atividades de trabalho. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, 23(3):404-10, maio-jun. 2015. Disponível em:< [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n3/pt\\_0104-1169-rlae-23-03-00404.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n3/pt_0104-1169-rlae-23-03-00404.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2016.

PEIXOTO, A. C. S.; FONSECA, H. O.; OLIVEIRA, R. M. S. R. Anclagem. **Cadernos Cespuc**, Belo Horizonte, n. 23, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/download/8297/7178>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

PERRENOUD, P. **Novas competências para Ensinar**. Porto Alegre: Arte Médicas sul, 2000.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org.). **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 246 p.

PINTO, A. L. G. Avaliação formal e informal da aprendizagem em sala de aula. **Psico-USF**, v.1, n 2, 1996, p. 13-38.

PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S.; GELBCKE, F. L. Aprendendo a cuidar: a sensibilidade como elemento plasmático para formação da profissional crítico-criativa em enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis v.15, n.2, p. 296-302, Apr./June 2006. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072006000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000200014)>. Acesso em: 19 ago. 2016.

QUADROS, A. L.; CARVALHO, E.; COELHO, F. S.; SALVIANO, L.; GOMES, M. F, P. A.; MENDONÇA, P. C.; BARBOSA, R. K. **Os professores que tivemos e a formação da**

**nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória.** ICEX. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/86>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulinas, 2003.

REIS, S. L. A.; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta scihumansoc**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011. Disponível em: <[periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/10256/pdf](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/10256/pdf)>. Acesso em: 20 de ago. 2016.

RONCAGLIO, S. M. **A relação professor-aluno na educação superior:** a influência da gestão educacional. *Psicol. Cienc. Prof.* Brasília, v. 24 n.2, P. 100-111 jun. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932004000200011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932004000200011&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 03 out. 2016.

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

SANTOS, C. P.; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor aluno na universidade: duas faces da mesma moeda.

**Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011

Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1641/1641.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SANTOS, M. P. A teoria das representações sociais como referencial didático-metodológico de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais aplicadas. **Rev. Emancipação**, Ponta Grossa, 13(1): 9-21, 2013. Disponível em: <

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/3122/3795> >. Acesso em: 15 ago. 2016.

SANTOS, S. C. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 8, n.1, p. 69-82, 2001. Disponível em <http://www.regeusp.com.br/arquivos/v08-1art07.pdf> >. Acesso em: 15 jan. 2017.

SCHWARTZ, S. **Motivação para ensinar e aprender:** teoria e prática. Petrópolis – RJ. Vozes. 2014.

SCHMITT; M. A. Ação-Reflexão-Ação: A prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. **Protestantismo em revista**, São Leopoldo, RS, n.25. mai-ago. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/157/194>>. Acesso em: 05 out. 2016.

SARUBBI JUNIOR, V. *et al.* **Tecnologias computacionais para o auxílio em pesquisa qualitativa** – Software EVOC. São Paulo, 2013. 108 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UFTM. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Projeto Pedagógico do Curso Graduação em Enfermagem**. Uberaba. MG. 2009. Disponível em: <[http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/Projeto\\_Pedagogico\\_2009.pdf](http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/Projeto_Pedagogico_2009.pdf)>. Acesso em 13 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde (EducaSaúde). **Curso de Especialização em Docência na Saúde: Gestão e protagonismo participativo no ensino e no trabalho da Saúde**. Porto Alegre: UFRGS/EducaSaúde, 2014. Material de apoio do Curso de Especialização Docência na Saúde. Disponível em: <<https://moodle.ufrgs.br>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

VASCONCELOS, C. M. da C. B.; BACKES, V. M. S; GUE, J. M. Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na America Latina: uma revisão integrativa. **Revista eletrônica enfermagem Global**, n. 23. 2011. Disponível em<[http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v10n23/pt\\_docencia2.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v10n23/pt_docencia2.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2016.

VASCONCELOS, M. C.; AMORIM, D. C. G. **A docência no ensino superior: uma reflexão sobre a relação pedagógica**. Nucleo de Formação da Docência do Ensino superior, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2007. Disponível em:<<https://www1.ufrb.edu.br/nufordes/pedagogia-universitaria?limitstart=0>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

VEIGA, I. P. A. (org). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 1996.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: \_\_\_\_\_.; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 161-191.

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**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

VIEIRA, V. M. O.; ALVES, K. P.; MULIA, R. C.; SALGE, C. B. F. Representações Sociais dos alunos dos cursos de pedagogia e matemática, na modalidade presencial e a distância, sobre uma “boa prática pedagógica”. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v.1, n.1, p. 191- 204, out. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/750/1047>>. Acessado em 14 mai 2016.

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.

ZUIN, A. **Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2008.

WATERKEMPER, R; PRADO, M. L. Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem. **Avances en Enfermería**. Vol. XXIX n. 2 Julio-Diciembre, 2011. Disponível em: < <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=635409&indexSearch=ID> >. Acesso em: 10 dez, 2016.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A - Questionário aos Professores



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

Prezado (a) Professor (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, cujo objetivo é identificar e compreender as representações sociais dos professores de um Curso de Graduação em Enfermagem, de uma instituição de ensino superior da região do Triângulo Mineiro, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles.

Os dados coletados permitirão compreender as implicações das representações sociais dos professores, em relação às práticas pedagógicas realizadas por eles, sobre o significado do sucesso do Curso de Enfermagem revelado nas avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação.

Responda as questões com liberdade. **Algumas podem ser assinaladas em mais de um item.** Não é necessário identificar-se.

Agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Orientanda: Marisa Ferreira de Freitas

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vânia Maria de Oliveira Vieira

### A) PERFIL DOS PROFESSORES:

#### 1. Sexo

- a.  feminino      b.  masculino

#### 2. Faixa etária

- a.  até 29 anos      b.  de 30 a 40 anos  
c.  de 41 a 50 anos      d.  acima de 50 anos

#### 3. Tempo de exercício no cargo

- a.  menos de 1 ano      b.  de 1 a 3 anos  
c.  de 3 a 5 anos      d.  de 5 a 10 anos  
e.  mais de 10 anos

#### 4. Qual(is) é(são) sua(s) graduação(ões)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 5. Qual(is) é(são) sua(s) pós-graduação(ões)?

- Especifique nível e área.
- a.  Especialização. Curso

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- b.  Mestrado. Área:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- c.  Doutorado. Área:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- d.  Pós-doutorado. Área:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 6. Trabalha em outro serviço além da docência?

- a.  Não      b.  Sim.

Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 7. Sua opção pela docência no ensino superior, especificamente, no Curso de Enfermagem desta Instituição se deve:

- a.  ao gosto de ser docente.  
b.  à influência de familiares.  
c.  ao mercado de trabalho.  
d.  à formação acadêmica que foi possível.  
e.  à realização profissional.  
f.  à opção que foi oferecida pela instituição.  
g.  outro: \_\_\_\_\_

#### 8. Você repetiria essa escolha?

- a.  Não      b.  Sim

Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### B) PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste estudo, compreendemos como prática pedagógica a forma de como o professor planeja o seu conteúdo; escolhe as estratégias de ensino (tipo de aula); avalia; e relaciona-se com os alunos.

#### 9. Em relação ao seu *Planejamento de Aula* para o Curso de Enfermagem:

- a.  realizo apenas para atender as exigências da Instituição.  
b.  aplico pouco na prática.  
c.  verifico se os objetivos foram alcançados e o que precisa ser replanejado.  
d.  realizo com a equipe de professores da área.  
e.  Não planejo.

**10. Em relação ao conteúdo programático do seu planejamento, você:**

- a.  inicialmente identifique o conhecimento prévio dos alunos em relação ao tema a ser estudado.  
 b.  siga o conteúdo proposto pela instituição.  
 c.  procuro favorecer a integração com outras disciplinas, dentro de uma proposta interdisciplinar.  
 d.  preocupo em cumprir o conteúdo estipulado no planejamento.  
 e.  busco a aplicação do aprendizado pelos alunos no seu dia a dia.  
 f.  utilizo as sugestões dos alunos.

**11. Estratégias de aulas mais utilizadas por você no Curso de Enfermagem:**

- a.  expositivas com o auxílio de quadro e giz e/ou pincel.  
 b.  expositivas com o auxílio de recursos audiovisuais.  
 c.  aulas expositivas.  
 d.  expositiva dialogada.  
 e.  atividades em grupo.  
 f.  aulas práticas.  
 g.  debates.  
 h.  seminários.  
 i.  elaboração de projetos.  
 j.  fórum de discussão.  
 k.  atividades propostas por livros didáticos.  
 l.  jogos educativos.  
 m.  outros. Quais? \_\_\_\_\_

**12. A avaliação da aprendizagem no Curso de Enfermagem tem como objetivo:**

- a.  acompanhar o processo de aprendizagem do aluno para verificar o que ele aprendeu ou não.  
 b.  pressionar os alunos a estudar.  
 c.  informar ao aluno sobre as suas dificuldades de aprendizagem e ajudá-lo.  
 d.  aprovar ou reprovar o aluno.

**13. Estratégias e/ou instrumentos de avaliação que mais utiliza na sua prática pedagógica no Curso de Enfermagem:**

- a.  avaliações com questões objetivas.  
 b.  avaliações com questões dissertativas.  
 c.  avaliação com questões variadas.  
 d.  avaliação com consulta.  
 e.  autoavaliação.  
 f.  trabalho em grupo.  
 g.  trabalho individual.  
 h.  avaliação prática.  
 i.  portfólio.  
 j.  relatório.  
 k.  seminários.  
 l.  observação do comportamento do aluno.  
 m.  outros \_\_\_\_\_

**14. Considerando que a relação professor/aluno constitui uma prática pedagógica, pode-se dizer que, com os alunos do Curso de Enfermagem esta relação:**

- a.  seja difícil.  
 b.  não favoreça a aprendizagem dos alunos.  
 c.  seja boa.  
 d.  favoreça a aprendizagem dos alunos.  
 e.  outra \_\_\_\_\_

**15. Quanto à Proposta Pedagógica do Curso de Enfermagem desta Instituição:**

- a.  não conheço bem.  
 b.  traz contribuições importantes para minha prática pedagógica.  
 c.  configura uma ferramenta de planejamento e avaliação.  
 d.  propõe sugestões norteadoras das minhas práticas pedagógicas.

**16. Na sua opinião quais as implicações da realização de suas práticas pedagógicas com o suposto sucesso do Curso de Enfermagem nos últimos anos?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**C) TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS**

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

<b>AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR MIM NO CURSO DE ENFERMAGEM</b>
---

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

b) Entre as palavras que você escreveu, assinale a que considera mais importante ( Circule ou faça um X).

c) Justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Obrigada pela colaboração

\* Este questionário contempla questões provenientes de outro instrumento, de uma pesquisa maior.

## 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: *Implicações das práticas pedagógicas na avaliação de um curso de enfermagem: o que sinalizam as representações sociais dos professores*

Instituição onde será realizado: Universidade de Uberaba

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

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: *Implicações das práticas pedagógicas na avaliação de um curso de enfermagem: o que sinalizam as representações sociais dos professores*, de responsabilidade da professora Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, desenvolvido na Universidade de Uberaba.

Essa pesquisa, caracterizada por uma abordagem quanti-qualitativa, torna a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico. Partimos da hipótese de que as práticas pedagógicas realizadas pelos professores podem estar contribuindo como um dos possíveis fatores de sucesso do Curso de Enfermagem desta Instituição. Em razão disso propõe-se a investigar as representações sociais dos professores sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles. Serão convidados para participar da pesquisa todos os 64 professores do Curso de Enfermagem

Sobre os benefícios deste estudo, entendemos que empreender uma pesquisa que desvende as implicações das representações sociais dos professores em relação às práticas pedagógicas realizadas por eles, sobre o significado do sucesso do Curso de Enfermagem nas avaliações externas, pode contribuir com discussões e reflexões para a melhoria da qualidade 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.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Vania Maria de Oliveira Vieira – pesquisador responsável

## APÊNDICE C - Parecer do CEP

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  
UNIUBE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** IMPLICAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA AVALIAÇÃO DE UM CURSO DE ENFERMAGEM: O QUE SINALIZAM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES

**Pesquisador:** VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 57740316.9.0000.5145

**Instituição Proponente:** Sociedade Educacional Uberabense

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.635.107

**Apresentação do Projeto:**

1 - Se observarmos nosso dia-a-dia, dirigimos nossas vidas, utilizando muito mais nossa caixa de marchas automática. Nossa consciência não é guardiã absoluta daquilo que fazemos, pensamos e como valorizamos. Podemos ser refinados em um conjunto de conceitos científicos e neandertais em nossos preconceitos. Em outros termos, vivemos boa parte de nossas vidas, baseados em nossas representações sociais ou categorias de nosso mundo vital. Para vivermos o dia-a-dia, as categorias sociais que utilizamos, não têm uma precisão rigorosa. Em geral, em sala de aula, nossas representações sociais podem atropelar nossa prática pedagógica.

2 - O projeto de pesquisa, intitulado "Implicações das Práticas Pedagógicas na Avaliação de um Curso em Enfermagem: o que Sinalizam as Representações Sociais dos Professores", tem como objeto de investigação, o estudo (identificação) das práticas pedagógicas veiculadas/utilizadas em uma Instituição de Ensino Superior na região do Triângulo Mineiro. Esse curso tem uma avaliação positiva (excelente) por parte dos órgãos governamentais.

3 - É hipótese dessa pesquisa: essas práticas podem ter influenciado no bom desempenho e avaliação positiva do curso.

**Endereço:** Av Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3319-8811

**Fax:** (34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 1.635.107

4 - A pesquisa é de natureza social, com enfoque quantiquantitativo. Sua base teórica é S. Moscovici, com a teoria das representações sociais e J. C. ABRIC com a teoria do núcleo central.

5 - Será utilizado um questionário, com questões abertas e fechadas, a ser aplicado em 64 professores da referida instituição.

6 - A coleta de dados será feita, utilizando-se da técnica de associação livre de palavras. Sua análise será efetuada com o auxílio da teoria do núcleo central (conforme estabelece o software/EVOC).

7 - Serão excluídos aqueles que não pertencerem ao corpo docente da referida escola e que não concordarem com os termos do TCLE.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo primário:

Identificar e compreender as representações sociais sobre a prática docente de um grupo de professores de um curso de Enfermagem de uma Instituição do Triângulo Mineiro.

Objetivos secundários:

Conhecer o perfil dos participantes da pesquisa;

Identificar a proposta pedagógica do curso em análise;

Identificar as representações sociais dos professores, referentes às práticas pedagógicas;

Identificar o núcleo central dessas representações;

Verificar as implicações que essas representações exercem na prática.

**Endereço:** Av. Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3319-8811

**Fax:** (34)3314-8810

**E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  
UNIUBE



Continuação do Parecer: 1.635.107

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Essa pesquisa faz parte de um conjunto de outras semelhantes, o que permitiu consolidar precauções referentes à proteção do anonimato do participante, bem como dos dados sigilosos contidos nos questionários e no relatório final.

**Benefícios:**

Os dados da pesquisa, disponibilizados aos professores, podem auxiliá-los a compreender melhor sua prática pedagógica. Podem inclusive ajudá-los a se aperfeiçoarem como docentes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O texto do projeto está bem escrito. A fundamentação teórica está cimentada em autores de calibre internacional. A metodologia não carece de testes, pois já é conhecida e compartilhada. No Brasil, as representações sociais fazem parte do trabalho de pesquisadores de várias instituições.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Fazem parte do protocolo:

- 1 - folha de rosto
- 2 - informações básicas do projeto;
- 3 - carta de autorização da instituição;
- 4 - TCLE;
- 5 - carta de encaminhamento;
- 6 - projeto completo;
- 7 - questionário.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Endereço:** Av Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3319-8811

**Fax:** (34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br

**UNIVERSIDADE DE UBERABA -  
UNIUBE**



Continuação do Parecer: 1.635.107

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em 13/07/2016 a plenária votou de acordo com o relator, lembrando ao pesquisador o compromisso com o que determina a Resolução 466/2012, artigo XI. Parágrafo XI 2 inciso d. especialmente no que diz respeito ao encaminhamento do relatório final ao término do projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_755844.pdf	11/07/2016 11:05:11		Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOASSINADA.pdf	11/07/2016 11:03:46	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	08/07/2016 17:09:01	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	AUTORIZACAOUFTM.pdf	08/07/2016 17:07:28	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/07/2016 17:04:49	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	08/07/2016 17:04:23	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	CARTAENCAMINHAMENTOMARISA.pdf	08/07/2016 17:03:14	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERABA, 13 de Julho de 2016

\_\_\_\_\_  
Assinado por:  
**Geraldo Thedel Junior**  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. Nere Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

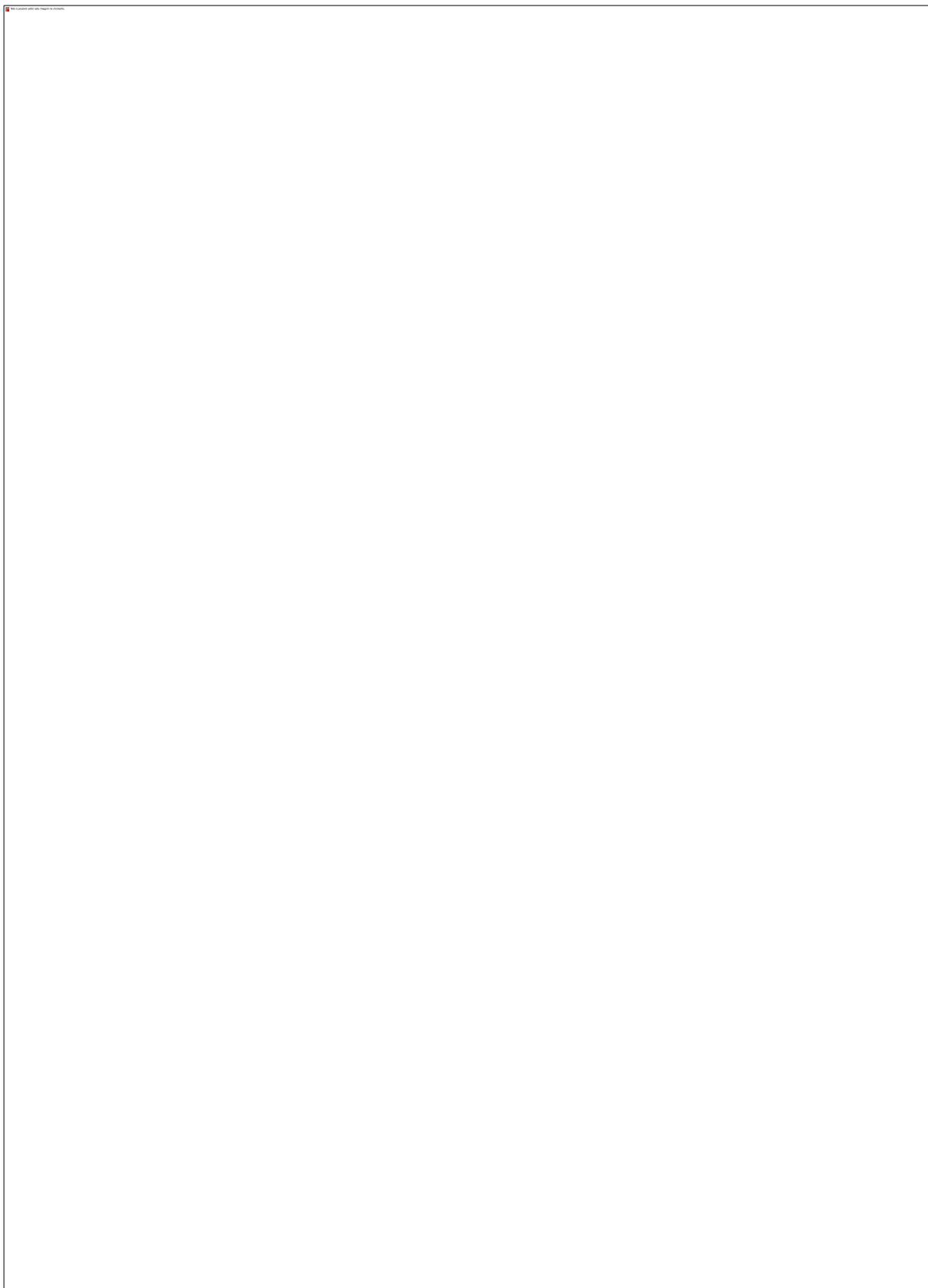
**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3319-8811

**Fax:** (34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br

## APÊNDICE D - Autorização para a pesquisa- coordenador



A large empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page below the title. It is intended for a signature or stamp.

## APÊNDICE E - Autorização para a pesquisa- Reitora

  
 Uberaba, 06 de julho de 2016.

Magnífica Reitora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
 Dr.ª Ana Lúcia de Assis Simões

Eu, Marisa Ferreira de Freitas, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico - da Universidade de Uberaba e orientanda da Prof.ª Dr.ª Vania Maria de Oliveira Vieira, proponho desenvolver a Pesquisa *Implicações das práticas pedagógicas na avaliação de um curso de enfermagem: o que sinalizam as representações sociais dos professores*.

Essa pesquisa, caracterizada por uma abordagem quanti-qualitativa, toma a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico. Partimos da hipótese de que as práticas pedagógicas realizadas pelos professores podem estar contribuindo como um dos possíveis fatores de sucesso do Curso de Enfermagem desta Instituição. Em razão disso propõe-se a investigar as representações sociais dos professores sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles. Serão convidados para participar da pesquisa todos os 64 professores do Curso de Enfermagem.

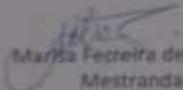
Assim, solicitamos, a Vossa Senhoria, autorização para a efetivação do estudo por meio da aplicação de um questionário e, se for necessário, a realização de algumas entrevistas individuais.

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 professor ou a instituição sofram 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 sujeito serão mantidas em sigilo.

Sobre os benefícios deste estudo, entendemos que empreender uma pesquisa que desvende as implicações das representações sociais dos professores em relação às práticas pedagógicas realizadas por eles, sobre o aparente sucesso do Curso de Enfermagem nas avaliações externas, pode contribuir com discussões e reflexões para a melhoria da qualidade do ensino superior.

Antecipadamente, agradecemos a atenção que V. S.ª dispensar a esse pedido.

  
 Marisa Ferreira de Freitas  
 Mestranda

  
 Prof.ª Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira  
 Orientadora

Parecer: De acordo.

  
 Dr.ª Ana Lúcia de Assis Simões  
 Reitora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

## APÊNDICE F - Carta de encaminhamento



## CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Uberaba (MG), 07 de julho de 2016

Ilmo. Prof.  
Geraldo Thedel Júnior  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa  
Universidade de Uberaba

Senhor Coordenador, encaminho-lhe o projeto de pesquisa intitulado: **Implicações das práticas pedagógicas na avaliação de um curso de enfermagem: o que sinalizam as representações sociais dos professores**, para ser submetido à avaliação do ponto de vista ético.

Atenciosamente,

Vania Maria de Oliveira Vieira  
Pesquisador Responsável

## ANEXOS

### ANEXO A - As escolhas e categorias

QUESTÃO Nº 8		
Por que você repetiria essa escolha?		
Sujeito	Conteúdo	Categorias
DE01	Sou docente do cargo clínico do Departamento de nutrição. Essa é uma disciplina (atenção nutricional) a qual não temos docentes concursados, mais gosto de lecionar para a enfermagem	Pelo gosto de lecionar
DE02		
DE03	Devido a possibilidade de atuar no ensino e pesquisa	Realização profissional
DE04		
DE05		
DE06	Identifico-me	Pelo gosto de lecionar
DE07		
DE08	Objetivo de carreira	Realização profissional
DE09	É um prazer em compartilhar conhecimento	Pelo gosto de lecionar
DE10	Porque sinto-me realizada e gosto do que faço	Pelo gosto de lecionar
DE11	Gosto da docência na área da saúde não só para a enfermagem	Pelo gosto de lecionar
DE12		
DE13	É um trabalho gratificante e permite contribuir para melhorar a prática profissional da enfermagem	Pela formação do enfermeiro
DE14	Porque gosto mais da docência do que da assistência	Pelo gosto de lecionar
DE15	Realização profissional	Realização profissional
DE16		
DE17		
DE18		
DE19		
DE20		
DE21	Pela aplicabilidade da minha área e importância na formação do profissional de saúde	Pela formação profissional do enfermeiro
DE22	Gosto de ensinar e aprender	Pelo gosto de lecionar
DE23	Amo ser docente	Pelo gosto de lecionar
DE24		
DE25		
DE26	Gosto do que faço	Pelo gosto de lecionar
DE27		
DE28		
DE29	Aptidão para o ensino	Pelo gosto de lecionar
DE30	Afinidade	Pelo gosto de lecionar
DE31	Devido ao perfil dos alunos e seu interesse na área de ciências humanas e sócias	Pela formação profissional do enfermeiro
DE32	Porque gosto de compartilhar conhecimentos e participar da formação de enfermeiros	Pelo gosto de lecionar
DE33		
DE34	Satisfação	Pelo gosto de lecionar
DE35	Identificação com atividade	Pelo gosto de lecionar
DE36	Me descobri	Pelo gosto de lecionar
DE37	Adoro ensinar!	Pelo gosto de lecionar
DE38	Porque é uma atividade que gosto e me engrandece. Me sinto realizada	Pelo gosto de lecionar
DE39		
DE40	Porque possibilita realização pessoal e profissional	Realização profissional
DE41	Pela oportunidade de contribuir com a sociedade, com a formação e capacitação do cidadão, na área de saúde essencialmente	Pela formação profissional do enfermeiro

## ANEXO B - As implicações e as categorias

Questão nº 16		
Na sua opinião quais as implicações da realização de suas práticas pedagógicas com o suposto sucesso do curso de enfermagem nos últimos anos?		
Sujeito	Conteúdo	Categorias
DE01	“Não sei. Estou a 1 ano e 5 meses no curso apenas. Especialmente em relação a disciplina, os docentes do curso de nutrição acreditam que o professor deva ser sucinto, objetivo, uma vez que o campo da alimentação e nutrição possui práticas privativas do nutricionista”.	Não sei
DE02	“A aquisição de conhecimento e a relação entre teoria e prática para torná-lo aptos ao exercício profissional”.	Permitiu a integração com a teoria e a prática
DE03	“Preocupação com a qualidade das aulas ministradas e discussão de assuntos relacionado à enfermagem e genética”.	Melhorou a qualidade das aulas
DE04	“Não sei! Talvez essa proposta devesse ser obtida / investigada junto aos alunos”.	Não sei
DE05	“Trabalhamos em conjunto, em grupo, cada um tem seu papel, a sua importância”.	Facilitou o processo ensino-aprendizagem
DE06	“Positiva no processo ensino aprendizagem dos alunos, com reflexões sobre a prática docente da experiência do professor, literatura e publicações e divulgação em eventos científicos”.	Facilitou o processo ensino-aprendizagem
DE07	“Atualização do conteúdo científico. Ser docente de pós-graduação”.	Facilitou o processo ensino-aprendizagem
DE08	“Formação plena do aluno”.	Facilitou o processo ensino-aprendizagem
DE09	“Atitude de reconhecimento da necessidade dos alunos através da compreensão das habilidades apresentadas por cada um favorecendo uma formação efetiva”.	Facilitou o processo ensino-aprendizagem
DE10	“O uso da prática diversas e mais inovadoras possibilita maior aproximação com os estudantes, facilitando o alcance dos objetivos propostos na disciplina. Contribui também para uma formação mais rica e melhor preparo do futuro profissional”.	Facilitou o processo ensino-aprendizagem
DE11	“Acredito que a patologia geral é uma disciplina que desperta interesse por fazer um link entre o ensino e a clínica (aplicações e por isso as outras práticas são ricas (podem ser)”.	Permitiu a integração com a teoria e a prática
DE12	“Cumprimento das atividades constantes no plano de ensino”. “Qualidade das aulas ministradas e estímulos à atenção aos conteúdos ministrados”.	Melhorou a qualidade das aulas

DE13	“Formação de profissionais críticos e reflexivos e que sejam capazes de realizar o cuidado de enfermagem de forma ética, humanizada e com responsabilidade”.	Facilitou o processo ensino-aprendizagem
DE14	“Acho que soma, conhecimento e crescimento profissional na formação”.	Melhorou a qualidade das aulas
DE15	“A disciplina é realizada a apenas um ano e meio, contudo, acredito que a disciplina aproxima os estudantes da tecnologia”.	Melhorou a qualidade das aulas
DE16	Prática inovadora, alunos mais participativos, práticas baseadas em evidência científica	Melhorou a qualidade das aulas
DE17		
DE18		
DE19		
DE20	Acredito que tenham tido sucesso na formação dos enfermeiros	Possibilitou uma boa formação para os alunos
DE21	Apesar de fazer parte do corpo docente há pouco tempo, acredito que a vontade, paciência, estudo e bom relacionamento com os alunos são peças chaves para o sucesso de qualquer trabalho em grupo	Melhorou a qualidade das aulas
DE22	Não sei responder	Não sei
DE23	Inserir questões de humanização, empatia e respeito no atendimento, deixando claro que uma formação essencialmente biomédica não contribui para a visão integral do ser humano	Possibilitou uma boa formação para os alunos
DE24		
DE25	Não tem implicações	Não tem implicações
DE26	Acredito que minhas práticas pedagógicas possibilitam despertar o conhecimento crítico e reflexivo do aluno, preparando-o para as necessidades da profissão	Facilitou o processo ensino-aprendizagem
DE27	Importante na formação do aluno, são diversas!	Possibilitou uma boa formação para os alunos
DE28		
DE29	Autoavaliação, desenvolvimento do ensino contínuo, atualização, reflexão do ensino-aprendizagem	Facilitou o processo ensino-aprendizagem
DE30	Interposição da teoria com a prática	Permitiu a integração com a teoria e a prática
DE31	Observo feedback dos alunos ao longo do curso que a disciplina, e a forma como foi desenvolvida possibilitou ampliar o olhar do futuro profissional, para o “outro” e como “abordá-lo” na sua prática profissional	Possibilitou uma boa formação para os alunos
DE32	Implica na formação de pessoas/ porém com utilização de várias estratégias pedagógicas, favorecendo o	Facilitou o processo ensino-

	processo de ensino-aprendizagem	aprendizagem
DE33	Conhecimento dos fármacos, ajustes na administração de alguns fármacos, cuidados na administração de fármacos	Facilitou o processo ensino-aprendizagem
DE34	Articulação do conhecimento com as aplicações profissionais futuras	Permitiu a integração com a teoria e a prática
DE35		
DE36	Acredito estimular a reflexão, preparar para outras disciplinas e a construção de conhecimento	Facilitou o processo ensino-aprendizagem
DE37	Favorecer a integração com outras disciplinas do curso e com o cotidiano do aluno	Permitiu a integração com a teoria e a prática
DE38	Colaboração, compromisso e efetividade das ações	Permitiu a integração com a teoria e a prática
DE39	Melhor qualidade na formação dos acadêmicos permitindo o melhor entendimento das enfermidades abordadas na disciplina	Possibilitou uma boa formação para os alunos
DE40	A utilização de estratégias participativas possibilitam um aprendizado crítico, consciente, é reflexivo	Facilitou o processo ensino-aprendizagem
DE41	A integração e inter relação dos alunos, estimulando o trabalho em equipe. Principalmente, pela falta de infraestrutura física e funcional da UFTM	Facilitou o processo ensino-aprendizagem

## ANEXO C - Técnicas de associação de palavras e suas justificativas/sinônimos

17) Escreva 3 palavras que lhe vêm à mente ao ler a frase em destaque: As práticas pedagógicas desenvolvidas por mim no Curso de Enfermagem						
Sujeito	Palavra 1	Justificativa/ Sinônimo	Palavra 2	Justificativa/ Sinônimo	Palavra 3	Justificativa/ Sinônimo
DE01	<b>Interdiscipli naridade</b>	O aluno interessado, que vê significado naquilo que aprende, estará motivado a buscar o seu aprendizado, o professor é o meio e não o fim	<b>Participativ as</b>	contribuição dos alunos a construção do conhecimento	<b>*Aprendiz agem</b>	Participação do aluno: envolvê-los ativamente no processo de ensino-aprendizagem
DE02	<b>*Práticas</b>	Fator importante para o desenvolvimento de competência e habilidades profissionais.	<b>Diálogo</b>	discussão reflexão crítica (futura)	<b>Práticas</b>	vivências da profissão
DE03	<b>*Aprendizag em</b>	Se não houve aprendizagem, a aplicabilidade não ocorre além disso, é importante pensar didaticamente em como transmitir aquele conhecimento, pois isso facilitará a aprendizagem.	<b>Práticas</b>	prática	<b>Práticas</b>	prática
DE04	<b>Profissional</b>	Desenvolvendo “espírito crítico”, acredito que o aluno seja capaz de fazer avaliações pertinentes, inclusive de si mesmo e de aperfeiçoar-se e ser prudente.	<b>*Crítico</b>	ser e fazer enfermagem	<b>Profission al</b>	correção nas ações de modo amplo

DE05	<b>*Inovadoras</b>	A mudança é importante quando se observa a necessidade para tal.	<b>Motivadoras</b>	eficaz	<b>Motivadoras</b>	eficaz
DE06	<b>*Aprendizagem em</b>	As três configurações (as complementares) porém a pesquisa e a extensão das complementares ao ensino-aprendizagem ou seja precisa haver aprendizagem.	<b>Práticas</b>	desenvolvimento científico e da prática	<b>Práticas</b>	desenvolvimento científico e da prática
DE07	<b>Responsabilidade</b>	Com a atual política e escassez de recursos, muitas ocasiões nos vemos obrigados a adequar o cuidado, mas sem que em comprometa o cuidado. Mas requer do profissional uma dedicação para o sucesso.	<b>Responsabilidade</b>	Seriedade	<b>*Dedicação</b>	Educação continuada
DE08	<b>Atuais</b>	Tem que ter interações e troca de saberes entre alunos e professores.	<b>*Participativas</b>	contemporâneas,	<b>Integradora</b>	compreensivas
DE09	<b>Motivadoras</b>	Importância de apresentar para os alunos à importância de compreender além dos conteúdos apresentados.	<b>Responsabilidade</b>	estimuladora	<b>*Reflexiva</b>	responsabilidade
DE10	<b>Desafiadoras</b>	As práticas pedagógicas devem estimular os estudantes a uma constante postura que questionamentos e crítica da	<b>*Problemática</b>	provocadoras	<b>Ultrapassadas</b>	em processo de mudança de renovação das práticas e posturas

		realidade a ser trabalhada.				
DE11	<b>Motivadoras</b>	Acredito que em qualquer área do conhecimento sempre há esforço para melhorias.	<b>*Motivadoras</b>	bom	<b>Aprendizagem</b>	conhecimento
DE12	<b>Aulas</b>	Um plano de ensino bem definido, englobando as necessidades do curso e bem definido temporalmente, ou seja, que considere o que o aluno viu e o que precisa aprender na disciplina, é um importante contribuidor para o sucesso no aprendizado.	<b>*Práticas</b>	transmissão de conhecimento	<b>Feedback</b>	avaliação de trabalho de todos indivíduos (professores e alunos)
DE13	<b>Aprendizagem</b>	A universidade tem a missão de formar profissionais que tenham a responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento social do país.	<b>*Profissional</b>	profissional capacitado.	<b>Crítico</b>	Responsabilidade profissional
DE14	<b>*Deficiente</b>	Acho que estou precisando reciclar minha prática pedagógica.	<b>Motivadoras</b>	crescimento para o aluno	<b>Aprendizagem</b>	formação
DE15	<b>*Feedback</b>	Feedback dos alunos é importante para criar uma disciplina versátil que seja moldada segundo as necessidades dos mesmos e, dos	<b>Interdisciplinaridade</b>	cross talk entre as disciplinas	<b>Inovadoras</b>	flexibilidade

		outros disciplinas.				
DE16	<b>*Inovadoras</b>	Práticas diferenciadas nas evidências científicas.	<b>Interdisciplinaridade</b>	união	<b>Interdisciplinaridade</b>	tem ligação e outras disciplinas e profissões
DE17	<b>Profissional</b>	ética	<b>*Clareza</b>	compromisso	<b>Responsabilidade</b>	responsabilidade
DE18	<b>*Aprendizagem</b>	O conhecimento é contínuo tanto para o aluno quanto para o docente. Estamos sempre aprendendo com eles e melhorando nossas estratégias.	<b>Aulas</b>		<b>Práticas</b>	
DE19	<b>*Profissional</b>	Foco no mais importante para o aluno de graduação	<b>Básicas</b>	essencial	<b>Ultrapassadas</b>	as mesmas para todos os cursos
DE20	<b>Motivadoras</b>	Sinto que é importante o meu papel de professor na formação do enfermeiro.	<b>*Importante</b>	fazer	<b>Dedicação</b>	harmonia
DE21	<b>Diálogo</b>	Quando todos os sujeitos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem desempenham seus papéis com responsabilidade. Atinge-se o maior sucesso possível ao fim do mesmo.	<b>Exemplos</b>	interdisciplinaridade,	<b>*Responsabilidade</b>	vivência, troca de saberes
DE22						
DE23	<b>*Diálogo</b>	Ouvir os alunos, a partir da exposição dos temas teóricos,	<b>Exemplos</b>	prática	<b>Exemplos</b>	aprender com exemplos

		enriqueci a todos, sendo dado sentido aos textos, amarrando com os exemplos e aprendendo mutuamente.				
DE24	<b>Inovadoras</b>	Possa atender aos objetivos, habilidades e competências requeridas	<b>*Inovadoras</b>	diferentes e múltiplos	<b>Aprendizagem</b>	
DE25	<b>Profissional</b>	Sem aluno não existe aula.	<b>*Aulas</b>	docente	<b>Aulas</b>	docente
DE26	<b>Aprendizagem</b>	Porque elas qualificam intelectual e habilidosamente o aluno para a prática assistencial, pautada nos conhecimentos gerais da enfermagem	<b>Importante</b>	quando são necessários conhecimento e fundamentação da profissão	<b>*Práticas</b>	para que o aluno desenvolva habilidades, conhecimentos e destreza pra realizar suas atividades
DE27	<b>Atuais</b>	Fui aluna e sei o que funciona ou não para o aluno aprender!	<b>Práticas</b>	pesquisa	<b>*Aprendizagem</b>	ciência, inovação/ tempo
DE28	<b>Aprendizagem</b>	Capacidade básica para o aprendizado independente e continuado. Necessário para crítica das informações aos quais indivíduo for exposto.	<b>Crítico</b>	aquisição do conhecimento	<b>*Aprendizagem</b>	análise de fundamentação
DE29	<b>Motivadoras</b>	Processo continuado e sempre necessário para trazer a melhor forma de trabalho e docência na sala	<b>Atuais</b>	estímulo	<b>*Aprendizagem</b>	fronteira ao conhecimento

		de aula e fora dela.				
DE30	<b>*Participativas</b>	O Acadêmico deve ser estimulado a participar sempre.	<b>Dinâmica</b>	colaborador	<b>Interdisciplinaridade</b>	colaborador
DE31	<b>Interdisciplinaridade</b>	As propostas têm como objeto provocar o aluno a refletir sobre o que é dado como certo e natural.	<b>Problemática</b>	interdisciplinária	<b>*Reflexiva</b>	argumentativa
DE32	<b>Profissional</b>	Cuidado ao ser humano individualmente, família e comunidade.	<b>Motivadoras</b>	cuidado, saúde/doença, ser humano/pessoa	<b>*Profissional</b>	cuidado, saúde/doença, ser humano/pessoa
DE33	<b>Confiança</b>	É importante um profissional da saúde se sentir seguro no momento da administração de fármacos aos pacientes. Isso só ocorre após um conhecimento adquirido.	<b>*Aprendizagem em</b>	firmeza	<b>Motivadoras</b>	tratamento farmacológico
DE34	<b>*Ultrapassadas</b>	Não há inovação nas propostas pedagógicas atuais.	<b>Ausência</b>	pouca relação aluno professor	<b>Ultrapassadas</b>	
DE35	<b>*Práticas</b>	Compreensão do conhecimento teórico na prática assistencial	<b>Feedback</b>	avaliação	<b>Práticas</b>	práticas pedagógicas
DE36	<b>Aprendizagem</b>	Dou antropologia e didática, eles chegam muitos crus e influência das práticas tradicionais, busca quebrar esta visão, e torná-los	<b>Aprendizagem</b>	faço com prazer	<b>*Aprendizagem</b>	me empenho para construir novos saberes, vejo mudanças nos acadêmicos

		mais protagonistas do próprio aprendizado.				
DE37	<b>*Aprendizagem em</b>	A compreensão do que está sendo apresentado fará mais sentido para o aluno, o qual poderá empregar o conhecimento em outras situações.	<b>Concreto</b>	sair do abstrato para trabalhar com algo que eles possam imaginar	<b>Aprendizagem</b>	ter um pensamento mais organizado da seqüência de eventos que acontecem no organismo
DE38	<b>Contribuição</b>	Acredito que quando existe a parceria entre docente, discente e curso a efetividade das ações tornam-se mais completas.	<b>Reflexiva</b>	cooperação, subsidio, apoio,	<b>*Participativas</b>	confirmação, execução, concretização e cumprimento
DE39	<b>*Clareza</b>	Importante para maior e menor aprendizagem	<b>Disciplina</b>		<b>Clareza</b>	
DE40	<b>*Diálogo</b>	Acredito que a prática pedagógica dialógica, possibilita que o educando exponha suas percepções e saberes, havendo interação docente-educando pautada no respeito e valorização do outro como sujeito no processo de aprendizagem.	<b>Participativas</b>	democráticas	<b>Interdisciplinaridade</b>	poder diluído
DE41	<b>Responsabilidade</b>	É importante manter uma proximidade respeitosa com os alunos em que eles sintam-se a	<b>Profissional</b>	estima, gentileza, acatamento	<b>*Responsabilidade</b>	direção, orientação, autoridade

		vontade para expor seus anseios, dificuldades e frustrações, visando construção participativa do conhecimento.				
--	--	--	--	--	--	--

\*SÃO PALAVRAS EM QUE OS PROFESSORES ACREDITAM QUE SÃO IMPORTANTES

## ANEXO D - Distribuição das palavras evocadas e tratadas (EXCEL)

DE01	Interdisciplinaridade	Participativas	*Aprendizagem
DE02	*Práticas	Diálogo	Práticas
DE03	*Aprendizagem	Práticas	Práticas
DE04	Profissional	*Crítico	Profissional
DE05	*Inovadoras	Motivadoras	Motivadoras
DE06	*Aprendizagem	Práticas	Práticas
DE07	Responsabilidade	Responsabilidade	*Dedicação
DE08	Atuais	*Participativas	Integradora
DE09	Motivadoras	Responsabilidade	*Reflexiva
DE10	Desafiadoras	*Problematizadora	Ultrapassadas
DE11	Motivadoras	*Motivadoras	Aprendizagem
DE12	Aulas	*Práticas	Feedback
DE13	Aprendizagem	*Profissional	Crítico
DE14	*Deficiente	Motivadoras	Aprendizagem
DE15	*Feedback	Interdisciplinaridade	Inovadoras
DE16	*Inovadoras	Interdisciplinaridade	Interdisciplinaridade
DE17	Profissional	*Clareza	Responsabilidade
DE18	*Aprendizagem	Aulas	Práticas
DE19	*Profissional	Básicas	Ultrapassadas
DE20	Motivadoras	*Importante	Dedicação
DE21	Diálogo	Exemplos	*Responsabilidade
DE23	*Diálogo	Exemplos	Exemplos
DE24	Inovadoras	*Inovadoras	Aprendizagem
DE25	Profissional	*Aulas	Aulas
DE26	Aprendizagem	Importante	*Práticas
DE27	Atuais	Práticas	*Aprendizagem
DE28	Aprendizagem	Crítico	*Aprendizagem
DE29	Motivadoras	Atuais	*Aprendizagem
DE30	*Participativas	Dinâmica	Interdisciplinaridade
DE31	Interdisciplinaridade	Problematizadora	*Reflexiva
DE32	Profissional	Motivadoras	*Profissional
DE33	Confiança	*Aprendizagem	Motivadoras
DE34	*Ultrapassadas	Ausência	Ultrapassadas
DE35	*Práticas	Feedback	Práticas
DE36	Aprendizagem	Aprendizagem	*Aprendizagem
DE37	*Aprendizagem	Concreto	Aprendizagem
DE38	Contribuição	Reflexiva	*Participativas
DE39	*Clareza	Disciplina	Clareza
DE40	*Diálogo	Participativas	Interdisciplinaridade
DE41	Responsabilidade	Profissional	*Responsabilidade

## ANEXO E - Palavras evocadas e a substituição

<b>Palavra evocada</b>	<b>Trocada por</b>
Acolhedoras	
<del>Alternativas</del>	Atuais
Aluno*	
Aplicabilidade	Prática
<del>Aplicação na prática*</del>	Prática*
<del>Aprendizado</del>	Aprendizagem
<del>Aprendizado</del>	Aprendizagem
Aprendizagem*	
Apropriadas	harmonizado
Atuais	
<del>Atualização</del>	Atuais
Aulas	
Aulas	
<del>Aulas práticas</del>	Práticas
Básicas	fundamental
Clareza*	
Competência	
<del>Compreensão*</del>	Aprendizagem*
Comprometimento	Responsabilidade
<del>Compromisso</del>	Responsabilidade
Concreto (tirar as moléculas do “abstrato”)	efetivação
Confiança	
<del>Conhecimento*</del>	Aprendizagem*
<del>Contextualiza teoria/prática*</del>	Prática*
Constrói conhecimentos	Aprendizagem*
Contribuição	
Crítica	
<del>Cumplicidade*</del>	Responsabilidade*
Debates	
Dedicação*	
Deficiente*	
Desafiadora	provocadora
<del>Despertar interesse*</del>	Interesse*
<del>Dialogicas*</del>	Diálogo*
Diálogo	
Didática	
Dinâmica	
Disciplina	
Discussão*	
Diversificadas*	
Efetivação	efetivação
Enfermagem*	
Enriquecedoras	
<del>Ensino*</del>	Aprendizagem*
<del>Ensino aprendizagem*</del>	Aprendizagem*
Envolvimento	
<del>Espírito crítico*</del>	Crítico*
Ética	
Excelência	
exemplos	
Exemplos reais	
<del>Exercício profissional</del>	Profissional
Extensão	

Facilita o aprendizado*	Aprendizagem*
Feedback*	
Feedback	
Filmes	
Formação qualificada*	Formação*
Formas de avaliação	Avaliação
Fortalecedoras*	
Fundamentais	fundamental
Gosto muito	valorizar
Horizontalizadas	
Igualitárias	
Inovação*	Inovadoras*
Inovadoras	
Integradora	
Interativa	Interativa
Interatividade	Interativa
Interdisciplinaridade	
Interdisciplinaridade	
Liderança	
Me satisfazem (satisfação)	
Melhoramento	
Motivadora	
Mutáveis*	
O aluno muda após o mesmo*	Aprendizagem*
Objetivos*	
Objetividade	Clareza
Parcerias*	
Participação	Participativas
Participativa	Participativas
Participativas*	
Participativas*	
Pedagogia	
Pertinentes e pautadas em pesquisa	
Pesquisa	
Plano de ensino*	Planejamento*
Podem melhorar	Aprendizagem
Pouca inovadora*	Ultrapassadas*
Pouco contato dos alunos	Relação
Práticas	
Problematizadora*	
Professor	
Provocativa	Problematizadora
Raciocínio*	
Raciocínio	
Realização pessoal	
“re”-construção de conhecimento	Aprendizagem
Reflexiva*	
Reflexiva*	
Reforço positivo	estímulo
Regular*	
Replanejamento	planejamento
Respeito	Responsabilidade
Responsabilidade*	
Responsabilidade	
Satisfatórias	
Segurança*	

Seminário	
Séria	Responsabilidade
Sinto <del>importante</del> importância (importante)*	Importante*
Suficiente	
Terapêutica	
Trabalho em equipe	compartilhar
Transição	mudança
Versalidade	mudança
Visão crítica	crítico

## ANEXO F - Relatório do EVOC

**RELATÓRIO EVOC****Fichier initial:** EVOCM.CSV**Fin de la transformation****nombre de lignes du fichier initia :** 40**nombre de lignes du fichier final:** 40**Fichier initial:** C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCM\EVOCM.TXT

Fin creation mots

**nombre de ligne en entree:**40**nombre de mots:**120**Fichier Initial:** C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCM\EVOCM.tm1

NOUS ALLONS MAINTENANT TRIER LE FICHER

FIN TRI SANS PROBLEME

Nombre d enregistrements en entree : 120

Nombre d enregistrements en sortie : 120

**Fichier Initial:** C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCM\EVOCM.tm2

Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCM\EVOCM.tm2

**LISTE DES MOTS DANS LEUR CONTEXTE****MOT : Aprendizagem**

1*Aprendizagem	2Práticas	3Práticas
1*Aprendizagem	2Aulas	3Práticas
1 Interdisciplinaridade	2Participativas	3*Aprendizagem
1Aprendizagem	2Crítico	3*Aprendizagem
1*Deficiente	2Motivadoras	3Aprendizagem
1Aprendizagem	2Crítico	3*Aprendizagem
1Inovadoras	2*Inovadoras	3Aprendizagem
1Motivadoras	2*Motivadoras	3Aprendizagem
1Motivadoras	2Atuais	3*Aprendizagem
1*Aprendizagem	2Práticas	3Práticas
1Aprendizagem	2Importante	3*Práticas
1Aprendizagem	2*Profissional	3Crítico
1Atuais	2Práticas	3*Aprendizagem
1Confiança	2*Aprendizagem	3Motivadoras
1*Aprendizagem	2Concreto	3Aprendizagem
1Aprendizagem	2Aprendizagem	3*Aprendizagem
1Aprendizagem	2Aprendizagem	3* Aprendizagem
1*Aprendizagem	2Concreto	3Aprendizagem
1Aprendizagem	2Aprendizagem	3*Aprendizagem

**MOT : Atuais**

1Motivadoras	2Atuais	3*Aprendizagem
1Atuais	2Práticas	3*Aprendizagem
1Atuais	2*Participativas	3Integradora

**MOT : Aulas**

1*Aprendizagem	2Aulas	3Práticas
1Profissional	2*Aulas	3Aulas
1Profissional	2*Aulas	3Aulas
1Aulas	2*Práticas	3Feedback

**MOT : Ausência**

1*Ultrapassadas	2Ausência	3Ultrapassadas
-----------------	-----------	----------------

**MOT : Básicas**

1*Profissional	2Básicas	3Ultrapassadas
----------------	----------	----------------

**MOT : Clareza**

1Profissional	2*Clareza	3Responsabilidade
1*Clareza	2Disciplina	3Clareza
1*Clareza	2Disciplina	3Clareza

**MOT : Concreto**

1*Aprendizagem	2Concreto	3Aprendizagem
----------------	-----------	---------------

**MOT : Confiança**

1Confiança	2*Aprendizagem	3Motivadoras
------------	----------------	--------------

**MOT : Contribuição**

1Contribuição	2Reflexiva	3*Participativas
---------------	------------	------------------

**MOT : Crítico**

1Aprendizagem	2*Profissional	3Crítico
1Aprendizagem	2Crítico	3*Aprendizagem
1Profissional	2*Crítico	3Profissional

**MOT : Dedicção**

1Motivadoras	2*Importante	3Dedicção
1Responsabilidade	2Responsabilidade	3*Dedicção

**MOT : Deficiente**

1*Deficiente	2Motivadoras	3Aprendizagem
--------------	--------------	---------------

**MOT : Desafiadoras**

1Desafiadoras	2*Problematizadora	3Ultrapassadas
---------------	--------------------	----------------

**MOT : Dinâmica**

1*Participativas	2Dinâmica	3Interdisciplinaridade
------------------	-----------	------------------------

**MOT : Disciplina**

1*Clareza	2Disciplina	3Clareza
-----------	-------------	----------

**MOT : Diálogo**

1*Diálogo	2Exemplos	3Exemplos
1*Práticas	2Diálogo	3Práticas
1Diálogo	2Exemplos	3*Responsabilidade
1*Diálogo	2Participativas	3Interdisciplinaridade

**MOT : Exemplos**

1*Diálogo	2Exemplos	3Exemplos
1Diálogo	2Exemplos	3*Responsabilidade
1*Diálogo	2Exemplos	3Exemplos

**MOT : Feedback**

1Aulas	2*Práticas	3Feedback
1*Feedback	2Interdisciplinaridade	3Inovadoras
1*Práticas	2Feedback	3Práticas

**MOT : Importante**

1Motivadoras	2*Importante	3Dedicação
1Aprendizagem	2Importante	3*Práticas

**MOT : Inovadoras**

1*Inovadoras	2Interdisciplinaridade	3Interdisciplinaridade
1*Feedback	2Interdisciplinaridade	3Inovadoras
1Inovadoras	2*Inovadoras	3Aprendizagem
1Inovadoras	2*Inovadoras	3Aprendizagem
1*Inovadoras	2Motivadoras	3Motivadoras

**MOT : Integradora**

1Atuais	2*Participativas	3Integradora
---------	------------------	--------------

**MOT : Interdisciplinaridade**

1Interdisciplinaridade	2Participativas	3*Aprendizagem
1Interdisciplinaridade	2Problematizadora	3*Reflexiva

1*Feedback	2Interdisciplinaridade	3Inovadoras
1*Participativas	2Dinâmica	3Interdisciplinaridade
1*Inovadoras	2Interdisciplinaridade	3Interdisciplinaridade
1*Inovadoras	2Interdisciplinaridade	3Interdisciplinaridade
1*Diálogo	2Participativas	3Interdisciplinaridade

**MOT : Motivadoras**

1Motivadoras	2*Motivadoras	3Aprendizagem
1Motivadoras	2Atuais	3*Aprendizagem
1*Inovadoras	2Motivadoras	3Motivadoras
1*Inovadoras	2Motivadoras	3Motivadoras
1*Deficiente	2Motivadoras	3Aprendizagem
1Motivadoras	2*Importante	3Dedicação
1Motivadoras	2*Motivadoras	3Aprendizagem
1Confiança	2*Aprendizagem	3Motivadoras
1Profissional	2Motivadoras	3*Profissional
1Motivadoras	2Responsabilidade	3*Reflexiva

**MOT : Participativas**

1Interdisciplinaridade	2Participativas	3*Aprendizagem
1*Participativas	2Dinâmica	3Interdisciplinaridade
1Atuais	2*Participativas	3Integradora
1Contribuição	2Reflexiva	3*Participativas
1*Diálogo	2Participativas	3Interdisciplinaridade

**MOT : Problematicadora**

1Desafiadoras	2*Problematicadora	3Ultrapassadas
1Interdisciplinaridade	2Problematicadora	3*Reflexiva

**MOT : Profissional**

1Profissional	2*Aulas	3Aulas
1Aprendizagem	2*Profissional	3Crítico
1*Profissional	2Básicas	3Ultrapassadas
1Profissional	2*Crítico	3Profissional
1Profissional	2Motivadoras	3*Profissional
1Profissional	2*Crítico	3Profissional
1Profissional	2Motivadoras	3*Profissional
1Profissional	2*Clareza	3Responsabilidade
1Responsabilidade	2Profissional	3*Responsabilidade

**MOT : Práticas**

1Atuais	2Práticas	3*Aprendizagem
1Aprendizagem	2Importante	3*Práticas

1*Práticas	2Feedback	3Práticas
1*Práticas	2Diálogo	3Práticas
1Aulas	2*Práticas	3Feedback
1*Práticas	2Diálogo	3Práticas
1*Aprendizagem	2Aulas	3Práticas
1*Aprendizagem	2Práticas	3Práticas
1*Práticas	2Feedback	3Práticas

**MOT : Reflexiva**

1Motivadoras	2Responsabilidade	3*Reflexiva
1Interdisciplinaridade	2Problematizadora	3*Reflexiva
1Contribuição	2Reflexiva	3*Participativas

**MOT : Responsabilidade**

1Responsabilidade	2Responsabilidade	3*Dedicação
-------------------	-------------------	-------------

**MOT : Responsabilidade**

1Responsabilidade	2Responsabilidade	3*Dedicação
1Motivadoras	2Responsabilidade	3*Reflexiva
1Diálogo	2Exemplos	3*Responsabilidade
1Profissional	2*Clareza	3Responsabilidade
1Responsabilidade	2Profissional	3*Responsabilidade
1Responsabilidade	2Profissional	3*Responsabilidade

**MOT : Ultrapassadas**

1*Ultrapassadas	2Ausência	3Ultrapassadas
1Desafiadoras	2*Problematizadora	3Ultrapassadas
1*Ultrapassadas	2Ausência	3Ultrapassadas
1*Profissional	2Básicas	3Ultrapassadas
1*Profissional	2Básicas	3Ultrapassadas

**Fichier initial:** C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCM\EVOCM.Tm2

NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS

Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCM\EVOCM.Tm2

ON CREE LE FICHER : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCM\EVOCM.dis et

C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOCM\EVOCM.tm3

ENSEMBLE DES MOTS RANGS:FREQ.: 1 \* 2 \* 3 \* 4 \* 5 \*

Aprendizagem: 19: 8\* 2\* 9\*      moyenne: 2.05

Atuais: 3: 2* 1*	moyenne: 1.33
Aulas: 4: 1* 2* 1*	moyenne: 2.00
Ausência: 1: 0* 1*	
Básicas: 1: 0* 1*	
Clareza: 3: 1* 1* 1*	moyenne: 2.00
Concreto: 1: 0* 1*	
Confiança: 1: 1*	
Contribuição: 1: 1*	
Crítico: 3: 0* 2* 1*	moyenne: 2.33
Dedicação: 2: 0* 0* 2*	
Deficiente: 1: 1*	
Desafiadoras: 1: 1*	
Dinâmica: 1: 0* 1*	
Disciplina: 1: 0* 1*	
Diálogo: 4: 3* 1*	moyenne: 1.25
Exemplos: 3: 0* 2* 1*	moyenne: 2.33
Feedback: 3 : 1* 1* 1*	moyenne: 2.00
Importante: 2: 0* 2*	
Inovadoras: 5: 3* 1* 1*	moyenne: 1.60
Integradora: 1: 0* 0* 1*	
Interdisciplinaridade: 7 : 2* 2* 3*	moyenne: 2.14
Motivadoras: 10 : 4* 4* 2*	moyenne: 1.80
Participativas: 5 : 1* 3* 1*	moyenne: 2.00
Problematizadora: 2 : 0* 2*	
Profissional: 9 : 5* 2* 2*	moyenne: 1.67
Práticas: 12 : 2* 4* 6*	moyenne: 2.33
Reflexiva: 3 : 0* 1* 2*	moyenne: 2.67
Responsabilidade: 1 : 0* 1*	
Responsabilidade: 6 : 2* 1* 3*	moyenne: 2.17
Ultrapassadas: 4 : 1* 0* 3*	moyenne: 2.50

**DISTRIBUTION TOTALE: 120 :** 40\* 40\* 40\* 0\* 0\*  
RANGS 6 ... 15 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\*  
RANGS 16 ... 25 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\*  
RANGS 26 ... 30 0\* 0\* 0\* 0\* 0\*

**Nombre total de mots differents: 31**

**Nombre total de mots cites: 120**

**moyenne generale: 2.00**

### **DISTRIBUTION DES FREQUENCES**

freq*	nb. mots	* Cumul	evocations	et cumul inverse
1 *	11	11	9.2 %	120 100.0 %
2 *	3	17	14.2 %	109 90.8 %
3 *	6	35	29.2 %	103 85.8 %
4 *	3	47	39.2 %	85 70.8 %
5 *	2	57	47.5 %	73 60.8 %

6 *	1	63	52.5 %	63	52.5 %
7 *	1	70	58.3 %	57	47.5 %
9 *	1	79	65.8 %	50	41.7 %
10 *	1	89	74.2 %	41	34.2 %
12 *	1	101	84.2 %	31	25.8 %
19 *	1	120	100.0 %	19	15.8 %

Quadrante do EVOC analisado:

STOP Fermer

Editar

Fréquence Minimale

Fréquence Intermediaire

Rang moyen

4
↑
↓

9
↑
↓

2,0
↑
↓

Rang < 2

Motivadoras	10	1,800
Profissionais	9	1,667

Rang >= 2

Aprendizagem	19	2,053
Práticas	12	2,333

Fréquence >= 9

9

Fréquence <= 8

8

Diálogo	4	1,250
Inovadoras	5	1,600

Aulas	4	2,000
Interdisciplinaridade	7	2,143
Participativas	5	2,000
Responsabilidade	6	2,167
Ultrapassadas	4	2,500