

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

NÚBIA CRISTINA GONÇALVES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO COMO
PRÁTICA PEDAGÓGICA: AS VOZES DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA DO UNIPAM**

**UBERABA-MG
2019**

NÚBIA CRISTINA GONÇALVES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO COMO
PRÁTICA PEDAGÓGICA: AS VOZES DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA DO UNIPAM**

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

**UBERABA-MG
2019**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Gonçalves, Núbia Cristina.

G586r Representações sociais na relação professor/aluno como prática pedagógica: as vozes dos alunos de pedagogia do UNIPAM / Núbia Cristina Gonçalves. – Uberaba, 2019.

86 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

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

1. Professores e alunos – Relações. 2. Professores universitários. 3. Educação. 4. Representações sociais. I. Vieira, Vania Maria de Oliveira. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.1023

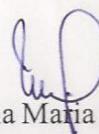
NÚBIA CRISTINA GONÇALVES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO COMO
PRÁTICA PEDAGÓGICA: AS VOZES DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA DO UNIPAM**

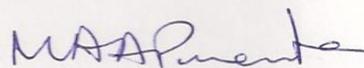
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 21/02/2019

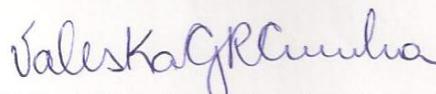
BANCA EXAMINADORA



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



Prof.ª Dr.ª Maria Alzira de Almeida
Pimenta
UNISO – Universidade de Sorocaba.



Prof.ª Dr.ª Valeska Guimarães Rezende
da Cunha
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

RESUMO

GONÇALVES, Núbia Cristina. **Representações Sociais e relação professor/aluno como prática pedagógica:** as vozes dos alunos de Pedagogia do UNIPAM. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2019.

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa *Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube. Integra uma proposta maior intitulada *Desenvolvimento profissional de professores da educação superior do Triângulo Mineiro: contribuições da Teoria das Representações Sociais*. Especificamente, esta investigação toma como objeto de estudo a relação professor/aluno, considerando-a como uma prática pedagógica. Parte do princípio de que essa relação pode influenciar a aprendizagem acadêmica, ou, de forma mais específica, colabora para que uma atmosfera positiva circunde tanto o professor, quanto os alunos. Configura-se como uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa e busca respaldo teórico-metodológico na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), e na subteoria do Núcleo Central desenvolvida por Abric (2000). Apresenta como objetivo geral identificar e compreender as representações sociais dos licenciandos dos últimos períodos do curso de Pedagogia do UNIPAM, sobre as implicações da relação professor/aluno vivenciadas por eles durante a formação acadêmica. Participaram da pesquisa 68 acadêmicas. A coleta dos dados foi realizada a partir de três instrumentos: um questionário contendo questões abertas e fechadas; a TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras e entrevistas para confirmação do Núcleo Central. Para auxiliar as análises, além da Teoria das Representações Sociais e da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), para as questões abertas do questionário, utilizou-se também o *software* EVOC, para processamento das palavras da TALP. Esse *software* busca identificar, nas Representações Sociais, os elementos centrais e periféricos. É baseado no método Vergés (2002), que tem como finalidade combinar a frequência com a ordem de emissão das palavras. Os resultados, embora apresentem alguns indícios, no sistema periférico, de representações negativas, quanto à avaliação, ao uso excessivo do “datashow” e à falta de compreensão dos docentes nas apresentações dos trabalhos, como elementos que têm prejudicado a relação professor/alunos, evidenciam, por outro lado, no núcleo central, representado pelas palavras, respeito, aprendizagem e diálogo, construções de representações positivas sobre a relação professor/aluno, como uma prática pedagógica. Esses elementos ancoram em sentimentos que possivelmente têm auxiliado o processo de aprendizagem e formação profissional dessas licenciandas. Assim, a pesquisa sugere discussões e reflexões seguidas de ações formativas, no âmbito do curso, com relação à possibilidade de os elementos negativos do sistema periférico migrarem para o núcleo central.

Palavras-chave: Relação professor/aluno. Práticas pedagógicas. Docência universitária. Representações Sociais.

ABSTRACT

This study is part of the Professional Development Research, Teaching and Teaching-Learning Research Line of the Uniube Post-Graduation Program in Education. It integrates a larger proposal entitled Professional development of teachers of higher education of the Triângulo Mineiro: contributions of Theory of Social Representations. Specifically, this research takes as object of study the teacher / student relationship, considering it as a pedagogical practice. It assumes that this relationship can influence academic learning, or, more specifically, it contributes to a positive atmosphere that surrounds both the teacher and the students. It is configured as a quantitative-qualitative research and seeks theoretical-methodological support in the Theory of Social Representations of Moscovici (2003), and in the Central Nucleus sub-theory developed by Abric (2000). It presents as a general objective to identify and understand the social representations of the graduates of the last periods of the UNIPAM Pedagogy course, on the implications of the teacher / student relationship experienced by them during the academic formation. 68 students participated in the study. Data collection was done from three instruments: a questionnaire containing open and closed questions; the TALP - Free Speech Association technique and interviews to confirm the Central Core. To support the analysis, in addition to the Social Representation Theory and Content Analysis of Bardin (2011), for the open questions of the questionnaire, the software EVOC was also used to process the words of TALP. This software seeks to identify, in Social Representations, the central and peripheral elements. It is based on the Vergés method (2002), whose purpose is to combine the frequency with the order of emission of the words. The results, although they present some indications in the peripheral system of negative representations, regarding the evaluation, the excessive use of the datashow and the lack of understanding of the teachers in the presentations of the works, as elements that have impaired the teacher / student relationship, on the other hand, the central nucleus, represented by the words, respect, learning and dialogue, constructions of positive representations about the teacher / student relationship, as a pedagogical practice. These elements anchor in feelings that possibly have aided the process of learning and professional formation of these licenciandas. Thus, the research suggests discussions and reflections followed by formative actions within the course, regarding the possibility that the negative elements of the peripheral system migrate to the central nucleus.

Keywords: Teacher / student relationship. Pedagogical practices. Universityteaching. Social Representations.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EVOC	<i>Ensemble L'analysedes programmes dese vocations Permettant de Vergés</i> (<i>Ensemble L'analysedes programas dese vocações Permettant de Vergés</i>)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OME	Ordem Média de Evocações
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Representações Sociais
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online)</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNIPAM	Centro Universitário de Patos de Minas
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TRS	Teoria das Representações Sociais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Decisões assumidas no planejamento de ensino e as possíveis implicações afetivas	23
Quadro 2 - Características sequenciais do planejamento escolar	26
Quadro 3 - Tipos de estratégias de ensino.....	28
Quadro 4 - Professor transmissor X Professor	32
Quadro 5 - Momentos percorridos para a realização da análise de Conteúdo	35
Quadro 6 - Segmentos utilizados no <i>software</i> EVOC para identificação do Núcleo Central e Sistema Periférico das Representações Sociais	40
Quadro 7 - Resumo do processamento de dados pelo EVOC	41

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- EVOC (2005)	41
Figura 2 - Quadrantes gerados pelo EVOC.....	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos.....	43
Gráfico 2 – Em relação à escolha do curso	45
Gráfico 3 – Meios utilizados para se manter informado sobre os acontecimentos atuais.....	46
Gráfico 4 – Se lê outros livros além dos que se referem às suas disciplinas.....	47
Gráfico 5 – Outros livros citados como leituras realizadas.....	47
Gráfico 6 – O planejamento de ensino	49
Gráfico 7 – Procedimentos didáticos ou estratégias de ensino mais utilizados.....	50
Gráfico 8 – Procedimentos didáticos ou estratégias de ensino utilizados pelos professores.....	51
Gráfico 9 – Avaliação da aprendizagem	52
Gráfico 10 – Características dos professores.....	53
Gráfico 11 – Características das aulas	54
Gráfico 12 – Autoridade dos professores	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR.....	19
1.1 A relação professor/aluno numa visão humanística.....	19
1.2 As práticas pedagógicas no ensino superior	24
1.2.1 O planejamento escolar	24
1.2.2 Os procedimentos didáticos.....	27
1.2.3 A avaliação da aprendizagem	311
2 PERCURSO METODOLÓGICO E PROCESSO DE PESQUISA.	36
2.1 Os procedimentos da pesquisa.....	36
2.2 A Teoria das Representações Sociais e a Subteoria do Núcleo Central	37
2.3 Metodologia de Análise de Dados	39
3 ANÁLISE DOS DADOS	42
3.1 Perfil dos participantes	42
3.2 Sobre a relação professor-aluno e as práticas pedagógicas	48
3.3 O EVOC: aplicação e resultados	56
3.3.1 O núcleo central das representações - primeiro quadrante.....	58
3.3.2 Sistema Periférico – demais quadrantes.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
Apêndice A – Questionário	74
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	79
Apêndice C – Autorização	811
Anexo A – Relatório do EVOC.....	8282

PREÂMBULO

Hoje, ao cursar um mestrado na área da educação, lembro, com carinho e admiração, todos os professores que tive durante minha trajetória escolar, desde a educação infantil até o ensino superior. Muitos deles me inspiraram a ser o que sou hoje, principalmente com relação a escolha do magistério, profissão que abracei há mais de cinco anos.

Da mesma forma que meus professores, também vejo a educação como uma desbravadora de caminhos, capaz de mudar e melhorar a realidade pessoal e profissional de todos nós.

Minha vida foi sempre um constante desafio. De origem simples, filha única de pais que não tiveram a oportunidade de continuar os estudos, pois concluíram apenas o “antigo primário”, consegui superar muitos desafios. Com esforço e espelhando-me nos professores que tive, cursei a educação básica, licenciuei em Pedagogia, especializei-me em Libras e continuo buscando uma formação continuada.

Lembro-me também, com carinho, dos professores que tive na infância. Hoje, quando os reencontro, recebo abraços, sorrisos e felicitações pelas conquistas que tenho alcançado. Demonstram que se sentem felizes não só por eu ter escolhido e cursado Pedagogia, mas também pela minha atuação profissional como professora universitária, além de estar cursando um mestrado que já caminha para a conclusão.

Essas lembranças mostram para mim o quanto tive uma relação boa com os meus professores e o quanto isso contribuiu para minha formação, não só profissional, mas pessoal também. Adorava levar flores para minhas professoras e demonstrar minha admiração e carinho por todas elas. Chamava atenção a dedicação e o cuidado de ensinar que sempre tiveram comigo. A afetividade estava presente não só nas relações de respeito e carinho, como também nos momentos de aprendizagem, em que se destacavam o empenho e a satisfação plena em ver cada aluno crescer e aprender.

Hoje sou colega de trabalho de professores que, no Ensino Superior, lecionaram para mim. A boa convivência com todos eles reforça, ainda mais, a certeza de que a relação professor-aluno é muito importante na formação acadêmica e profissional de todos nós.

Outro desafio, que também vivi e presenciei, ocorreu ainda na minha adolescência, quando, ao participar de obras assistenciais e serviços voluntários, deparei-me com uma criança de 4 anos, que conversava com as mãos. Ora, isso para mim era algo que parecia ser de outro

planeta. Espetacular demais! Como poderia alguém fazer isso? Quem ensinou essa forma tão bela de comunicar para essa criança? Uma professora? Descobri que sim, então busquei informações e encontrei a “Associação de Surdos” da cidade, onde fui apresentada a uma professora surda, oralizada e, em pouco tempo, aprendi Libras-Língua Brasileira de Sinais. Alguns meses depois, eu já atuava como intérprete de Libras e tinha muitos surdos como amigos.

Alguns anos depois, terminei a Educação Básica e era hora de ingressar na Universidade. Mas, na minha cidade, só havia faculdade particular e estudar fora, em uma universidade pública, seria igualmente caro. Mas não me faltou esforço e nem fé em Deus. Ganhei um dinheiro de presente, o suficiente para uns três meses de mensalidades do curso de Pedagogia e lá fui eu, prestei vestibular, passei e comecei a estudar. Logo surgiu uma vaga de estagiária para professora apoio, justamente para auxiliar alunos com necessidades especiais em extra turno. Nesse estágio, além de converter textos para Braille e áudio, realizava também interpretação simultânea em Libras. Aprovada no processo seletivo foi possível pagar o restante da minha graduação.

Formada em Pedagogia, consegui ser efetivada como funcionária, meu salário melhorou, permitiu-me continuar os estudos e cursar a especialização em Supervisão Escolar, Educação Especial e Libras. Com essas especializações, fui selecionada para ser professora universitária e lecionar a disciplina de Libras para os alunos regulares de todos os cursos. Nesse novo desafio, além de atuar como professora, passando aos alunos as minhas experiências formativas e profissionais, ministrava-as também aos discentes com necessidades especiais, inseridos nas turmas regulares. Essa nova profissão não foi fácil, percebi que a docência no Ensino Superior é bem diferente da Educação Infantil. Mas compreendi também que a relação professor/aluno, quando saudável, é essencial. É ela que abre portas, faz o aluno sentir-se compreendido, valorizado e, conseqüentemente, motivado para a aprendizagem.

E foi o que aconteceu comigo – a boa relação que tive com professores, durante a minha trajetória escolar, fez com que hoje eu pudesse escrever essas memórias para uma dissertação de mestrado, cujo objeto de pesquisa é a “relação professor/aluno como prática pedagógica”.

Além dessa motivação interna para pesquisar esse tema, outras inquietações sobre ele também se fazem presentes. Nesses quase 5 anos como professora universitária, tenho observado que não é fácil motivar os alunos para a aprendizagem, e umas das minhas hipóteses reside justamente na relação afetiva que estabelecemos com eles. Dessa hipótese surgiu o desejo de continuar os meus estudos e, dessa vez, cursando o mestrado na área da

educação, para investigar, a partir da Teoria das Representações Sociais, o que pensam os licenciandos de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), sobre a relação professor/aluno como prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem crescido muito a preocupação para com a educação no Ensino Superior. Os desafios parecem tomar conta tanto dos alunos que nela ingressam, quanto dos professores que assumem o papel de conduzir o processo ensino-aprendizagem e formar o futuro profissional para atuar numa sociedade que sofre desafios e mudanças vertiginosas em todos os sentidos.

Comungamos, nesse sentido, com o pensamento de Jardimino, Amaral e Lima (2010, p. 104), quando mostram os desafios dos alunos na transição do Ensino Médio para o Superior.

[...] os novos papéis que deles são esperados, a capacidade de responderem às tarefas acadêmicas na velocidade e na qualidade esperadas, o desenvolvimento **de um novo padrão de relacionamento interpessoal**, que os leva a refletirem a respeito de sua própria identidade, de sua autoestima, da sua relação com a família, a necessidade de refletirem a respeito de suas vocações e as exigências que carregam em relação ao futuro profissional que os aguarda. Enfim, a vida universitária representa para os alunos o descortinar de uma nova visão de mundo. (grifo nosso).

Os desafios com relação à prática docente também podem ser enumerados. A complexidade do exercício da docência ainda é um fenômeno que carece de estudos, no sentido de permitir uma melhor compreensão de ações que se realizam no âmbito da sala de aula. Segundo Gaeta e Masetto (2013), muitos professores chegam à universidade sem nenhuma formação pedagógica. A maioria traz apenas o conhecimento do conteúdo específico que vai lecionar.

Ademais, esse despreparo aumenta muito mais com relação à titulação necessária para o exercício da docência no Ensino Superior. A própria legislação brasileira permite essa situação. Consta, no Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96), que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado ou doutorado” (BRASIL, 1996, p.39). O que pode ser observado é que essa lei não menciona, em nenhum momento, a necessidade da formação didático-pedagógica como condição para o exercício da docência nesse nível de ensino. E, como bem lembram Soares e Cunha (2010), os cursos de Pós-Graduação, no Brasil, estão muito mais preocupados com o objeto de estudo do pós-graduando do que com a formação do professor no Ensino Superior.

Sabemos, no entanto, que são muitos os desafios que temos diante da Educação no Ensino Superior. E muitos deles com relação à formação e ao desenvolvimento profissional do professor que nele atua. E, por ser uma docente no Ensino Superior, as inquietações sobre esses desafios são ainda maiores. Pensamos que a formação pedagógica é um tema que continua merecendo atenção, não só das instituições de Ensino Superior, como também dos Programas de Pós-Graduação, no sentido de se dedicarem um pouco mais aos desenvolvimentos de estudos e pesquisas que possam contribuir para o enfrentamento desses desafios. E é isso que essa pesquisa propõe. Diante de tantos desafios com relação à adaptação do aluno na graduação e à atuação do professor universitário, é que surgiu o interesse em pesquisar sobre a relação professor/aluno nos desenvolvimentos das práticas pedagógicas no contexto da Educação Superior.

A relação professor/aluno, nesta pesquisa, é considerada como uma prática pedagógica. E, por práticas pedagógicas, compreendemos a forma como o professor planeja o seu conteúdo, escolhe os procedimentos didáticos, avalia o processo ensino-aprendizagem e se relaciona com seus alunos. Assim, ao dedicar uma pesquisa ao tema que trata da relação professor/aluno, estamos contribuindo para a adaptação do graduando no Ensino Superior e, principalmente, para a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nesse nível de ensino.

A contribuição da pesquisa se dará por meio dos dados que serão coletados; do respectivo referencial teórico; bem como dos resultados obtidos a partir das análises e considerações realizadas.

A relação professor/aluno também tem sido um tema que carece de estudos no meio acadêmico, por se tratar de uma prática pedagógica importante na construção do conhecimento, conforme abordaremos no decorrer do trabalho.

Ainda ignorados por muitos, ou compreendidos de forma simplista, os desafios que surgem dessa prática estão imbricados, principalmente, no processo de aprendizagem do aluno. Essa relação, no contexto da sala de aula, constitui não só uma prática pedagógica como também perpassa todas as outras - o planejamento, os procedimentos didáticos e a avaliação da aprendizagem.

Sobre a relação professor/aluno, vale ressaltar as observações de Gil (2011, p. 56), no sentido de que tudo que ocorre, na sala de aula, é constituído por relações interpessoais. “O professor explica, pergunta, responde, informa, admoesta, repreende, elogia, critica ou ameaça, valendo-se tanto da linguagem verbal quanto da não verbal”. Afirma, ainda, que o

relacionamento entre professor e aluno ocorre de uma forma tão intensa que perpassa todas as ações educativas.

A relação professor/aluno, numa visão humanística, define o relacionamento entre professor e estudante como um dos principais pilares para que a aprendizagem possa ocorrer. Nas palavras de Carl Rogers, um dos pioneiros da Psicologia Humanista, a facilitação da aprendizagem:

[...] não repousa nas habilidades de lecionar do líder, nem no conhecimento erudito do assunto, nem no planejamento curricular, nem na utilização de auxílios audiovisuais, nem na aprendizagem programada que é utilizada, nem nas palavras e apresentações e nem na abundância de livros, embora qualquer um dos meios acima possa, numa ocasião ou outra, ser utilizado como recurso de importância. Não, a facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades de atitude que existem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o estudante (CARL ROGERS, 1986, *apud.* GIL, 2011, p. 59).

Como podemos ver, na perspectiva da Teoria Humanista, a aprendizagem significativa dos alunos depende, prioritariamente, da relação estabelecida entre professor e aluno no contexto da sala de aula.

Libâneo (2013), embora priorize as condições didáticas, para a facilitação da aprendizagem, não deixa de considerar o pensamento de Carl Rogers. Para ele “as relações entre professor e alunos, a forma de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente, [...]” (LÍBÂNEO, 2013, p. 274). Reafirma, ainda, que, para o professor alcançar os objetivos propostos, precisa ele reconhecer que a interação professor/aluno é um aspecto fundamental na organização da “situação didática”. (*idem*).

Assim, este estudo parte do princípio de que a relação professor/aluno pode influenciar a aprendizagem acadêmica, ou, de forma mais específica, colaborar para que uma atmosfera positiva circunde tanto o professor, quanto os alunos.

Lembrando que somente uma boa relação entre professor e aluno, não garante uma aprendizagem eficaz. É preciso que ela possibilite uma mediação para que outras práticas possam ocorrer de forma a contribuir para o sucesso do como o planejamento, os procedimentos didáticos e avaliação.

Para a realização da pesquisa tomamos, como objeto de estudo, a “Relação professor/aluno como uma prática pedagógica”.

Diante da problemática que circunda o nosso objeto de estudo, procuramos identificar as representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia do UNIPAM, sobre as implicações da relação professor/aluno, durante a formação acadêmica.

Esta pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, descritiva tomou como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2000).

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa *Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube. Integra uma proposta maior intitulada “Desenvolvimento profissional de professores da educação superior do Triângulo Mineiro: contribuições da Teoria das Representações Sociais”.

Para subsidiar os estudos referentes ao tema, relação professor/alunos, apoiamos-nos em: Almeida (1999), Leite (1997, 2006), Leite e Tassoni (2002) e Morales (2006). E para o tema práticas pedagógicas no Ensino Superior, em: Cunha (2010), Abreu (1990), Franco (2012), Gaeta (2013), Libâneo (2013), Oliskovicz e Piva (2012), Gil (2011) e outros. E, para o referencial teórico-metodológico, apoiamos-nos em Moscovici (2003), Jodelet (2001), Abric (2000) e Sá (1996).

Espera-se que os resultados finais deste estudo possam subsidiar discussões e reflexões com relação às práticas pedagógicas dos professores do Ensino Superior, principalmente, no tocante à relação professor/aluno e às implicações dessa relação na aprendizagem acadêmica.

O texto está organizado em três seções. A primeira, intitulada *A relação professor/aluno como prática pedagógica no ensino superior*, discute o objeto de pesquisa, *a relação professor/aluno no Ensino Superior*, a partir de autores que tratam desse tema. Procurou-se, para tanto, compreender a importância dessa relação para o processo ensino-aprendizagem, com vistas a obter subsídios para as análises dos dados que foram coletados.

A segunda seção, *Percursos metodológico e processo de pesquisa*, mostra os caminhos percorridos para o desenvolvimento do estudo. Para isso, apresenta os procedimentos metodológicos utilizados e, em seguida, o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e da subteoria do Núcleo Central de Abric (2000).

A terceira seção, *Análise de dados*, traz a análise do material coletado, a partir de um questionário, contendo questões abertas e fechadas e a TALP, com o intuito de responder ao

problema da pesquisa. Procurou-se, desse período, verificar e discutir, nessa seção, se as representações sociais das licenciadas do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM) evidenciam as implicações da relação professor/aluno na aprendizagem do curso.

E, por fim, considerando o desenvolvimento da pesquisa, bem como o problema, a hipótese, os objetivos, a metodologia e o referencial teórico-metodológico utilizado, traçamos nossas considerações finais, sugerindo discussões e reflexões sobre as representações sociais que foram identificadas.

1 A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, discutiremos o objeto de estudo desta pesquisa – *a relação professor/aluno no Ensino Superior*.

Pretendemos, a partir de estudos de autores que discutem essa questão, conhecer a importância dessa relação, considerando-a como uma prática pedagógica importante no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do aluno no Ensino Superior.

Embora este estudo não diga respeito, especificamente, à formação de professores no Ensino Superior, trataremos também dessa questão, neste capítulo, por considerarmos a discussão oportuna para a compreensão do objeto de estudo. Da mesma forma investigamos também outras práticas pedagógicas, como o planejamento, os procedimentos didáticos e a avaliação da aprendizagem, para compreendermos como tem sido a relação professor/aluno diante dessas práticas. Assim, este capítulo se organiza a partir dos seguintes itens: i) A relação professor/aluno numa visão humanística; ii) As práticas pedagógicas no ensino superior - o planejamento, os procedimentos didáticos e a avaliação da aprendizagem.

1.1 A relação professor/aluno numa visão humanística

A relação professor-aluno, numa visão humanística, tem sido uma das preocupações do contexto escolar. Desde a década de 1950, Dante Moreira Leite, em suas publicações, já demonstra a importância das relações interpessoais na educação (LEITE, 1997).

Segundo Leite (1997), embora o campo de estudos das relações interpessoais seja relativamente amplo, esse tema ainda tem sido analisado apenas de maneira casual. Acresce, ainda, que, apesar de tais dificuldades, “a educação não pode deixar de lado a tentativa de preparar o indivíduo para esse aspecto de sua vida” (LEITE, 1997, p. 304). Reforça essa ideia, afirmando que:

[...] na escola encontramos de maneira bem explícita, a significação do universo das relações interpessoais. O professor vence ou é derrotado na profissão não apenas pelo seu saber maior ou menor, mas principalmente pela sua capacidade de lidar com os alunos e ser aceito por eles. (LEITE, 1997, p. 304).

Nesse sentido, vale ressaltar que “[...] grande parte de nossa vida decorre num universo de relações interpessoais, e as grandes dificuldades de ajustamento se explicam como resultados de um despreparo para viver com os outros” (LEITE, 1997, p. 304-5).

Concordamos ainda com Leite quando afirma que “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” (LEITE, 2006, p. 26). Isso nos permite inferir que a postura do professor em sala de aula influencia a aprendizagem dos alunos.

Dito de outra forma, Leite e Tassoni (2002, p. 116) mostram que os fenômenos afetivos, embora de natureza subjetiva, “estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. Desta maneira, pode-se supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo”.

Assim, pode-se pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos (LEITE; TASSONI, 2002, p. 124). Os autores afirmam, ainda, que, embora o compromisso maior da escola seja com o processo ensino-aprendizagem, não se podem desconsiderar as relações afetivas que nela se estabelecem e influenciam a produção do conhecimento.

Sobre isso, Almeida (1999, p. 51) esclarece que, para Wallon, “a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas, e, quando integradas, permite [...] atingir níveis de evolução cada vez mais elevados”. Essa autora aclara, também, que, mesmo sendo a escola um lugar de transmissão de conhecimentos, “as relações afetivas se evidenciam, pois, a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas” (ALMEIDA, 1999, p. 107).

Pode-se dizer, assim, que a relação professor/aluno é inevitável, já que ambos ocupam e dividem o mesmo meio. Nesse aspecto, Libâneo (2013) mostra que a didática poderá tornar-se uma prática pedagógica a ser usada, mas adverte que a afetividade, presente nas relações, deve ter um caráter pedagógico, ou seja, voltada para a aprendizagem do aluno:

Não estamos falando da afetividade do professor para com determinados alunos, [...]. Na sala de aula o professor se relaciona como grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula. (LIBÂNEO, 2013, p. 276).

Na concepção de Morales (2006, p. 10):

Pensar na sala de aula como lugar de relação pode abrir para nós um horizonte de possibilidades, inclusive didáticas, que talvez não estejamos utilizando em todo o seu potencial. O modo como se dá nossa relação com os alunos pode e deve incidir positivamente tanto no aprendizado deles, e não só das matérias que damos, como em nossa própria satisfação pessoal e profissional, porque nossa relação com os alunos deve ser considerada uma relação profissional. Precisamente por se tratar de uma tarefa profissional, não podemos deixar de lado um aspecto que diz respeito diretamente a eficácia do que fazemos.

Ainda segundo Libâneo (2013, p. 276), nas interações que ocorrem na sala de aula, o professor utiliza uma autoridade, que é “fruto de suas qualidades intelectuais, morais e técnicas. Ela é um atributo da condição profissional do professor e é exercida como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos”. É a partir dessa autoridade que o professor, segundo o autor, pode estabelecer os objetivos sociais e pedagógicos a serem alcançados; bem como selecionar e organizar os conteúdos e, ainda, escolher métodos de ensino. No entanto, considerando a importância das relações estabelecidas, Libâneo (2013, p. 276) mostra que “essas ações docentes devem orientar os alunos para que respondam a elas como sujeitos ativos e independentes”. Com relação a isso, o autor adverte que “a autoridade deve fecundar a relação educativa e não cerceá-la”.

E é nesse sentido que devemos também nos desfazer do professor que atua de forma superior, incoerente e que tende a humilhar os alunos. Na concepção de Libâneo (2013, p. 275):

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

Já os estudos de La Taille (1992, p.65) mostram que a afetividade na relação professor/aluno:

[...] é comumente interpretada como uma energia, portanto como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetivos ou situações.

Para La Taille, a afetividade na relação professor/aluno toma aspectos positivos no sentido de motivar e impulsionar ações para o alcance dos objetivos educacionais.

Para Leite e Tassoni (2002, p. 129), “a afetividade também se expressa através de outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula”. Afirmam que ela pode estar presente nas diferentes etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. Isso significa dizer que a afetividade pode ser considerada nas condições de ensino que são planejadas e desenvolvidas pelos professores. E são esses os aspectos que pretendemos discutir nesta pesquisa. Identificamos, nela, elementos de afetividade na relação professor/aluno, que possam estar presentes nas práticas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia do UNIPAM.

Com relação à afetividade nas condições de ensino, Leite e Tassoni (2002, p. 130-1) apresentam alguns pressupostos para se discutir essa temática. São eles:

- a) analisar a questão da afetividade em sala de aula, seja através da interação professor-aluno e/ou das dimensões de ensino, significa analisar [...] a própria relação sujeito-objeto [...] ou seja [...] o efeito afetivo das experiências vivenciadas pelo aluno, em sala de aula, na relação com os diversos objetos de conhecimento;
- b) [...] a natureza da experiência afetiva (prazerosa ou aversiva) depende da qualidade da mediação vivenciada, pelo sujeito, na relação com o objeto [...];
- c) [...] a qualidade da mediação determina, em grande parte, a qualidade da relação sujeito-objeto;
- d) [...] as condições de mediação também são da natureza essencialmente afetiva [...] o ser humano pensa e sente simultaneamente e isto tem inúmeras implicações nas práticas educacionais;
- e) umas das principais implicações desses processos relacionam-se com o planejamento educacional: as condições do ensino incluindo a relação professor-aluno [...].

A partir desses pressupostos, segundo Leite e Tassoni (2002, p. 131-6), podem-se identificar cinco decisões assumidas pelos professores, ao realizarem o planejamento de ensino, que certamente terão implicações afetivas na relação professor/aluno e o objeto de conhecimento. O quadro seguinte sintetiza essas decisões:

Quadro 1: Decisões assumidas no planejamento de ensino e as possíveis implicações afetivas.

DECISÕES		
Para onde ir?	A escolha dos objetivos de ensino	A escolha dos objetivos de ensino nunca foi uma questão técnica; ao contrário, é uma decisão que sempre reflete valores, crenças e determinadas concepções de quem decide [...] Um das implicações marcadamente afetivas, [...] refere-se à escolha de objetivos não relevantes para uma determinada população [...]. O conhecimento [...] deve estar disponível para que as pessoas melhorem suas condições de exercício da cidadania e de inserção social. Uma escola voltada para a vida implica objetivos e conteúdos relevantes [...] o que aumenta a chance de se estabelecerem vínculos afetivos entre sujeito e objetos.
De onde partir?	O aluno como referência	[...] planejar o ensino, a partir do que o aluno já sabe sobre o objeto em questão, aumenta as possibilidades de se desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso do aluno em apropriar-se daquele conhecimento. [...] a decisão sobre o início do ensino só deve ser assumida após o professor realizar uma avaliação diagnóstica sobre o que os alunos já sabem sobre o tema e não partir de decisões burocráticas ou de pressupostos irreais.
Como caminhar?	A organização dos conteúdos	Quando os conteúdos de um curso são organizados de forma aleatória, não respeitando a lógica da organização do conhecimento na área, dificulta-se sobremaneira o processo de apropriação do referido conhecimento pelo aluno [...] como consequência [...] a deterioração das relações entre aluno e o referido objeto em questão.
Como ensinar	A escolha dos procedimentos e atividades de ensino	A escolha das atividades de ensino é um aspecto bastante discutido, pois envolve a relação professor-aluno naquilo que ela tem de mais visível. [...] são indiscutíveis os aspectos afetivos envolvidos. [...] a questão da adequação/inadequação da atividade escolhida, em função do objetivo que se tem. É até possível identificar situações de ensino que apresentam objetivos relevantes, porém com atividades inadequadas ou “desmotivadoras” para os alunos.
Como avaliar?	Uma decisão contra ou a favor do aluno?	[...] a questão da avaliação escolar tem sido [...] um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso escolar. [...] A avaliação torna-se profundamente aversiva quando o aluno discrimina que as consequências do processo podem se direcionadas contra ele próprio. Luckesi (1984) propõe que se resgate a função diagnóstica da avaliação [...] deve ser planejada e desenvolvida como um instrumento sempre a favor do aluno e do processo de apropriação do conhecimento.

Fonte: Leite e Tassoni (2002, p. 131-6).

Dessa maneira, com as palavras de Leite e Tassoni (2002), é possível perceber que a afetividade caminha lado a lado com as principais decisões que são tomadas para a realização de um planejamento escolar. Para esses autores, “o ato de ensinar e de aprender envolvem

certa cumplicidade do professor a partir do planejamento das suas decisões de ensino assumidas” (p. 137). Nesse sentido, afirmam, também, que “as relações feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, precisam ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro” (LEITE; TASSONI 2002, p. 136).

Para compreender melhor essas decisões, com relação às condições de ensino, tratadas até aqui, discutimos a seguir as práticas pedagógicas no Ensino Superior, ou seja, o planejamento de ensino, os procedimentos didáticos e a avaliação da aprendizagem. E, finalmente, de uma forma breve, tratamos da formação do professor no Ensino Superior.

1.2 As práticas pedagógicas no ensino superior

Concordamos com Franco (2012, p. 171) quando afirma que “a sala de aula sempre será uma múltipla rede educativa, portanto, campo de tensões, de riqueza e de complexidade de sentido”. Isso nos faz pensar sobre a relação professor/aluno, como prática pedagógica presente nas condições de ensino. As práticas pedagógicas, para Franco (2012, p. 173), são as que “se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. Sintetizando, a autora acresce que “decisões, princípios, ideologias, estratégias de negociação e adesão são ingredientes estruturantes das práticas pedagógicas” (FRANCO, 2012, p. 175). Concordamos, mais uma vez, com a autora quando mostra que “as práticas pedagógicas precisam ser explicitadas em sua intencionalidade” (Idem, p.175). Nesse sentido justificamos a importância desse estudo ao enfatizar a relação professor/aluno como uma prática pedagógica. Se as práticas pedagógicas são práticas que se constroem para organizar determinadas expectativas de um grupo social, como afirma Franco (2012), quais são, portanto, essas expectativas? A relação professor/aluno, presente nas práticas pedagógicas dos professores, considera as expectativas ou as necessidades do grupo? O que os autores que se dedicam ao estudo das práticas pedagógicas dizem sobre elas? Quais são elas? É o que apresentamos a seguir.

1.2.1 O planejamento escolar

Para Menegolla (2009, p.13), quando pensamos, até mesmo sobre nosso dia-a-dia, estamos desenvolvendo planos, que podem ser desde a realização de simples atividades às

mais complexas. Para esse autor, “A pessoa que pensa sobre o seu dia está planejando o seu dia. [...] Pensar nosso dia a dia é planejar nossa ação para atingir nossos desejos”.

Mas, o que é planejar? Gandin (1983, p. 18-19), um clássico sobre esse tema, elenca alguns pontos essenciais que responde a essa questão. São eles:

a) Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida. b) [...] é organizar a própria ação. c) [...] é implantar “um processo de intervenção da realidade”. d) [...] é agir racionalmente. e) [...] é dar clareza e precisão a própria ação [...]. f) [...] é explicitar os fundamentos da ação do grupo. g) [...] é por em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação. h) [...] é realizar um conjunto orgânico de ações, proposto para aproximar uma realidade a um ideal. i) [...] é realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver... se isso for essencial (importante).

Sintetizando, para Gandin (1983, p. 22), planejar é elaborar, executar e avaliar. Ao elaborar, o sujeito decide que tipo de sociedade e de homem se quer formar. Decide também quais ações são necessárias para isso e se há possibilidades para o alcance do objetivo final. Ao executar, age de acordo com o que foi proposto. E, por fim, ao avaliar, faz ele uma revisão dos momentos, das ações e dos documentos deles derivados.

Nessa mesma linha de pensamento, encontramos nas palavras de Coroacy (1972, p. 79) a definição de planejamento. Para essa autora:

O planejamento é um processo que se preocupa com ‘para onde ir’ e ‘quais as maneiras adequadas de chegar lá’, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto às do indivíduo.

Já para Libâneo (2013, p. 247) planejamento escolar “é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas [...] quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. Planejamento, por conseguinte, para esse autor, não é apenas um meio para se programar as ações docentes, mas também um momento de avaliação, realizada a partir de pesquisa e reflexão.

Cabe lembrar que existem três modalidades de planejamento escolar: o Planejamento Educacional, o Planejamento Curricular e o Planejamento do ensino. Segundo Reis e Carvalho (2017, p. 41), o primeiro “consiste em um processo de abordagem racional e científica dos problemas de educação, incluindo definição de prioridades e levando em conta a relação entre os diversos níveis do contexto educacional”. Já o segundo, de caráter multidisciplinar, é a previsão dos componentes que devem ser desenvolvidos durante o período letivo. Organizados de forma lógica para facilitar o processo ensino-aprendizagem. O

terceiro consiste numa “previsão inteligente e bem articulada de todas as etapas do trabalho escolar que envolve as atividades docentes e discentes, de modo a tornar o ensino seguro, econômico e eficiente” (idem, p. 41).

Com relação ao planejamento escolar, Libâneo (2013, p. 247) atribui a ele sete funções; a saber:

- a) Explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente [...].
- b) Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar em sala de aula [...].
- c) Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente [...].
- d) Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da realidade social dos alunos [...].
- e) Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente [...].
- f) Atualizar o conteúdo do plano sempre que é previsto [...].
- e) Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil [...].

Como podem ser observadas, as funções de um planejamento, para Libâneo (2013), remetem à compreensão de que efetivamente são instrumentos para a ação pedagógica que permitem pensar e avaliar o processo ensino-aprendizagem. Imbricadas nesse processo estão também a relação professor/aluno e demais práticas pedagógicas.

Ainda de acordo com Libâneo (2013, p. 248-249), o planejamento escolar necessita ter as características expressas no quadro 2:

Quadro 2: Características sequenciais do planejamento escolar.

Sequência	Característica	Ações
1º lugar	Orientação	Estabelecer as diretrizes e meios de realização do trabalho.
2º lugar	Ordem progressiva	Seguir vários passos de modo que a ação docente obedeça a uma sequência lógica.
3º lugar	Objetividade.	Considerar a correspondência do plano com a realidade,
4º lugar	Coerência	Estabelecer coerência entre objetivos gerais, específicos, conteúdos, métodos e avaliação.
5º lugar	Flexibilidade	Permitir, no decorrer do curso, organizar e reorganizar o trabalho docente.

Fonte: Libâneo (2013, p. 248-249).

Comungando com as características de um planejamento escolar, expressas por Libâneo (2013), Sobrinho (1994, p. 3) assevera que “Planejamento é um processo de busca de

equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, na busca da melhoria do funcionamento do sistema educacional”.

O autor lembra, ainda, que o processo de realização de um planejamento não deve ocorrer em um momento único do ano, mas de modo processual, considerando o dinamismo da realidade educacional. Para Sobrinho (1994, p. 3), “os problemas, as reivindicações não têm hora nem lugar para se manifestarem. Assim, decide-se a cada dia a cada hora”.

Desse modo, pensar na relação professor/aluno implica também considerar a forma como o professor planeja e realiza seu conteúdo. As funções, as características e as ações que envolvem um planejamento, efetivamente, guardam em si sentimentos e ações que podem favorecer ou não o processo de ensino-aprendizagem.

1.2.2 Os procedimentos didáticos

Embora, neste estudo, tenhamos optado por descrever, no subtítulo, a expressão “procedimentos didáticos”, vamos trazer também outras expressões sinônimas como: “estratégias de ensino”, “metodologias de ensino”, “métodos de ensino”, ou “procedimentos de ensino” para sermos fiel à opção adotada pelo autor a que estivermos referindo.

Abreu (1990, p. 50) conceitua estratégias de ensino como sendo “os meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso”. Nessa mesma linha de pensamento, Libâneo (2013, p.149) refere-se aos métodos de ensino como os “meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos”.

Detalhando um pouco mais a definição de estratégias de ensino, Abreu (1990, p.50) acrescenta que elas “constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, de modo a favorecer o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz”. Para a autora, quando nos referimos às estratégias, estamos falando de toda a organização da sala de aula, que tem como objetivo facilitar a aprendizagem do aluno. Essa organização abrange “a arrumação dos móveis na classe, o material a ser utilizado, seja um simples giz e lousa, seja textos, perguntas ou caso seja complicados recursos audiovisuais”.

O quadro 03 mostra os tipos de estratégias de ensino, apresentados na pesquisa de Almeida (2016, p. 32) e disponíveis no Portal do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, campo de aula. São elas com suas respectivas descrições:

Quadro 3: Tipos de estratégias de ensino

Estratégia	Descrição
a) Aplicação, resolução e correção de exercícios.	Aplicação de exercícios aos alunos ao fim de uma unidade de estudos, com o objetivo de fixar a aprendizagem de determinadas competências e habilidades.
b) Atendimento em grupo.	É o encontro entre o aluno e o professor responsável por orientar o grupo de alunos na produção de atividades individuais/coletivas”.
c) Atendimento individual	É o encontro entre o aluno e o professor responsável por orientar a produção de uma atividade que requer a demonstração de competências e habilidades individuais.
d) Aula expositiva	É uma exposição do conteúdo, com as participações ativas dos estudantes, cujos conhecimentos prévios precisam ser considerados e podem ser tomados como ponto de partida.
e) Discussão	Consiste na troca de ideias entre as pessoas de um grupo, em que cada uma reflete sobre a questão ou problema para encontrar soluções ou respostas.
f) Ensino com pesquisa:	Concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise.
g) Estudo de texto:	O estudo de texto é a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados.
h) Estudo do meio:	É o estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar.
i) Eventos (seminários, congressos, palestras etc.):	São caracterizados com atividades realizadas pelos cursos com o intuito de incentivar a produção e a disseminação do conhecimento acadêmico/científico, bem como a melhoria das práticas profissionais dos participantes.
j) Fórum:	Essa estratégia consiste em um espaço onde todos os alunos participam do debate sobre um determinado tema.
k) Júri simulado:	É a simulação de um júri a partir de um problema. São apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real.
l) Lista de discussão (meio eletrônico)	Baseia-se na oportunidade de um grupo de pessoas poder debater, a distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico.
m) Mapa conceitual	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo.
n) Oficina (<i>workshop</i>)	Reunião de um pequeno número de pessoas com interesses

	comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos.
o) Portfólio	É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação.
p) Prática didática	É a prática e/ou demonstração feita em laboratório, ou diretamente na natureza, com o auxílio ou não de recursos. Consiste em provar uma teoria, um fenômeno, uma afirmação, o funcionamento de um aparelho, a execução de uma operação qualquer.
q) Prova/Teste:	Baseia-se em “um instrumento de avaliação indicado para verificar a aprendizagem de conteúdos relevantes ao final de processos, unidades ou etapas. As provas podem ser escritas ou orais e constituídas de questões objetivas e/ou dissertativas/discursivas.
r) Solução de problemas:	É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas.
s) Vídeo em aula (filmes, documentários etc.):	Consiste em utilizar vídeo em aula, projeção de vídeos no ambiente escolar, relacionados ao assunto da aula ou da unidade em estudo.
t) Visita técnica:	São as atividades esporádicas, desenvolvidas em outros espaços de aprendizagem, com o objetivo de complementar os conteúdos abordados em sala de aula e/ou de apresentar a realidade de futuros locais de atuação.

Fonte: Almeida (2016, p. 32-39)

Como pode ser observado, são muitas as estratégias de ensino. Dizer que uma é melhor que outra, sem relacioná-la com o conteúdo e o objetivo a que se destina, não é correto. Para Oliskovicz e Piva (2012, p.116), a escolha adequada de um método ou de uma estratégia de ensino depende, principalmente, dos objetivos estabelecidos. Em razão disso, as autoras sugerem observar os seguintes aspectos básicos quanto aos critérios de seleção de métodos ou estratégias:

- a) Adequação aos objetivos estabelecidos para o ensino e a aprendizagem
- b) A natureza do conteúdo a ser considerado e o tipo de aprendizagem a efetivar.
- c) As características dos alunos, como, por exemplo, sua faixa etária, o nível de desenvolvimento, o grau de interesse, suas expectativas de aprendizagem.
- d) As condições físicas e o tempo disponível.

Assim, conforme Oliskovicz e Piva (2012), a partir desses critérios é que se pode definir o tipo de estratégia ou procedimentos de ensino mais adequado.

Nessa mesma linha de pensamento, acrescenta-se às ideias de Oliskovicz e Piva (2012) a observação de Gil (2011) quanto à utilização de estratégias de ensino que possam facilitar a aprendizagem do aluno. Esse autor lembra a importância de o professor variar frequentemente os tipos de estratégias, para que a monotonia não prejudique a motivação da aprendizagem. Nas palavras de Gil (2011, p. 88): “A monotonia na apresentação da matéria é uma das principais causas da não concentração dos estudantes, variar as estratégias de ensino contribui para que os estudantes se tornem mais atentos”. Ainda sobre isso, Gil (2011) explica que há muitas formas para desenvolver uma aula e o professor precisa aproveitar essa diversidade para motivar o aluno a permanecer atento e interessado no conteúdo. Para isso, ele sugere:

[...] iniciar a aula com a indicação dos objetivos que se pretende alcançar. Ou, então, com a apresentação de um caso pitoresco, com uma observação acerca do ambiente que nos rodeia ou com um diálogo sobre um problema emergente. Também pode ir apresentando dados que estimulem o estudante a identificar o tema que vai abordar. Ou aplicar uma técnica de dinâmica de grupo. (GIL, 2011, p. 88).

Discutir sobre os procedimentos didáticos ou estratégias de ensino na Educação Superior implica também pensar questões, não só no âmbito da didática como também no da relação professor e aluno, que se estabelece durante a realização de uma aula. Muitas vezes, é comum encontrar queixas, de alunos e professores, de que a sala de aula é um ambiente entediante e sem atrativos para o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre isso, Schwarts (2014) mostra que essa interação se constitui, principalmente, pelas mensagens verbais e não verbais dirigidas pelos professores no transcorrer das aulas, ou na forma como desenvolvem os procedimentos didáticos no processo ensino-aprendizagem.

Fatores inerentes à maneira que o professor entra na sala de aula, à maneira como organiza e planeja as atividades, ao material que confecciona para isso, ao entusiasmo (ou ausência dele) que tem a ver com a conotação da voz que utiliza para desencadear a tarefa, todas essas são mensagens que os alunos observam e influenciam no modo como vão se envolver (ou não) na atividade proposta. (SCHWARTS, 2014, p. 56)

Sendo assim, como aponta Schwarts (2014, p. 56), é preciso considerar que as representações sociais que os alunos constroem sobre essas mensagens, verbais e não verbais,

ou a própria relação professor/aluno, objeto de estudo desta pesquisa, podem contribuir ou não para “o pensamento dos alunos avançar”.

1.2.3 A avaliação da aprendizagem

O termo avaliar, segundo Haydt (2003, p.8), durante muito tempo, principalmente, na década de 40, foi compreendido e empregado como sinônimo de medida. Isso aconteceu “devido ao aperfeiçoamento dos instrumentos de medida em educação, incluindo grande impulso dado à elaboração e aplicação de testes”. No entanto, percebeu-se que essa concepção apresentava limitações, pois nem tudo na educação pode ser medido.

Com relação às limitações da avaliação, Freire (1997, p. 202) mostra também o quanto é complexo o ato de avaliar. Para esse autor:

A avaliação, qualquer que seja o instrumento adotado, apresenta inúmeras limitações. Se for um instrumento quantitativo, logo se poderá perceber que a atividade humana é imensurável e que só poderá fornecer alguns dados que ajudem numa avaliação também quantitativa. Se for um instrumento qualitativo, faltar-lhe-á objetividade, o que exigirá, de quem o aplicar, um conhecimento mais amplo do sujeito avaliado.

Mesmo a avaliação sendo uma atividade complexa, difícil, ela não pode deixar de perseguir o seu objetivo, que é o de auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Concordamos com Haydt (2003, p.9) quando afirma que avaliar não é simplesmente testar ou submeter a um teste ou experiência, não é apenas “verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa (um material, uma máquina etc.). Nem tampouco medir que significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais”. Avaliar, para Haydt (2003), é conferir se os resultados desejados foram alcançados ou não. Nas suas palavras, avaliar “é verificar até que ponto as metas previstas foram atingidas [...] os objetivos devem ser formulados claramente e de forma operacional, para que sejam um guia na definição do que avaliar e na escolha e elaboração dos instrumentos mais adequados de avaliação.” (HAYDT, 2003, p.21).

Quando falamos sobre avaliação, pensamos, muitas vezes, em prova, que, para muitos, é uma atividade angustiante por se tratar de algo que resultará em uma nota, aprovará ou reprovará. Sobre isso Villas Boas (2009, p.36), expressa o caráter classificatório da avaliação, a qual “costuma penalizar as que apresentam desempenho mais fraco”.

Segundo Vasconcellos (2000, p.44): “a prova é apenas uma das formas de se gerar nota, que, por sua vez, é apenas uma das formas de se avaliar. Assim, podemos atribuir nota sem ser por prova, bem como podemos avaliar, sem ser por nota”.

É possível sim, avaliar sem que essa seja feita através de uma folha de papel no fim do período, sendo que a mesma pode ser feita diariamente através do olhar atento do professor que percebe a incompreensão do aluno e direciona o seu método de ensino.

Segundo Depresbiteris e Tavares (2009, p.17) “[...] cai-se na rotina quando se avalia sempre com os mesmos instrumentos [...]”. Para esses autores a avaliação deve ser um diagnóstico diário, em que a relação professor e o aluno possa ser realizada como medidor de aprendizado e não o tradicional modelo final de uma prova que dita, aprovado ou reprovado, como afirma Villas Boas (2010, p. 29); “Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem”

Vasconcellos (2000) recomenda ainda que a avaliação deva ser desenvolvida num clima favorável, tranquilo, sem ameaça de punições por parte do professor. O autor questiona a postura do professor, se deve ser “do policial que fica procurando o culpado, o errado, o fora do padrão, ou do pedagogo que acompanha o crescimento do aluno, procurando dar-lhe as melhores condições de desenvolvimento?” (p. 44).

A avaliação que auxilia tanto o aluno quanto o professor no processo de ensino-aprendizagem é a que tem como finalidade acompanhar, remediar e rever métodos de ensino, de forma que se tornem eficazes. A avaliação não é um método de punição, mas um processo que acompanha a aprendizagem do aluno e o planejamento do professor.

Ainda de acordo com Vasconcellos (2000, p.46), “o sentido dado pelo professor à avaliação está intimamente relacionado à sua concepção de educação”, como pode ser observado nas características descritas no quadro 4:

Quadro 4: Professor transmissor X Professor educador.

Professor	Transmissor	Transmitir e fiscalizar a absorção do transmitido Avaliação = Controle/Coerção
	Educador	Ensinar e fazer tudo para que o aluno aprenda Avaliação = Acompanhamento e ajuda

Fonte: Vasconcellos (2000, p.46).

A partir dessas concepções de educação, é possível verificar com qual finalidade estamos avaliando os nossos alunos. Para fiscalizar e controlar o que foi transmitido? Ou para acompanhar o seu processo ensino-aprendizagem?

Por meio da avaliação o professor pode também se auto-avaliar, pois, é nos resultados que ele pode rever suas estratégias de ensino e avaliação, dispondo então criar outras dinâmicas para que seus alunos aprendam, pois, a finalidade da avaliação é “fornecer informações que permitam a reorganização do trabalho pedagógico em atendimento às diferenças individuais observadas” VILLAS BOAS (2011, p. 17).

Esse pensamento também é reforçado por Morales (2006), quando afirma que a avaliação não é somente para medir o aprendizado do aluno, mas também o desempenho do professor. Para a definição de uma boa ou má prática pedagógica, é necessário verificar os resultados, ou seja, avaliar a aprendizagem.

[...] a motivação é interna e floresce, cresce quando os alunos veem satisfeitas suas necessidades psicológicas. [...] os alunos têm necessidades, embora não tenham uma consciência clara delas e não as expressem, e até presumam não tê-las. Nós professores, seremos eficazes na medida em que levamos em conta essas necessidades. Essas não podem reduzir-se à necessidade de ser aprovado na matéria; é algo mais profundamente humano. (MORALES, 2006, p.53)

A relação com o outro não é tarefa fácil e, quando se trata de uma sala de aula com dezenas de alunos e suas particularidades, a situação se torna ainda mais desafiadora, principalmente diante do ato de avaliar. Com relação a isso, Morales (2006, p.161) afirma que:

[...]nosso relacionamento pessoal com os alunos na sala de aula abarca tudo o que já fazemos como professores, e talvez mais do que poderíamos fazer mediante o que já fazemos. Nossa relação com os alunos (e alunos de qualquer idade) pode ser o vínculo para que nossa tarefa como professor transcenda nossa própria matéria e os alunos possam aprender coisas importantes para sua própria vida. Podemos ser bons professores sem aceitar tudo isso? O que posso dizer, ao término destas páginas, é que descuidar do nosso relacionamento com os alunos pode ser nossa grande oportunidade perdida.

Segundo Vianna (1997, p. 49): na década de 60, Cronbach (1982) destaca a avaliação “formativa” que avalia ao longo do período letivo e possibilita verificar o que o aluno aprendeu, o que não compreendeu auxiliando o professor na compressão do processo ensino-aprendizagem.

A Avaliação formativa visa a compreensão durante o processo, podendo assim ser direcionada pelo professor, onde ele verifica se o aluno aprendeu e aprofunda a referida temática caso seja necessário “todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem utilizadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico” (BLACK e WILLIAN, 1998, p. 7 apud VILLAS BOAS, 2009).

Segundo Antunes (2013.p 52), nessa perspectiva, “mudar é preciso, ainda que permanecer seja sempre mais fácil, avaliar plenamente é imprescindível, ainda que medir seja extremamente confortável.”

A avaliação precisa ir além em prol do aprendizado, ela não deve ser um momento de compreensão e troca “baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor” (VILLAS BOAS, 2010, p. 30).

O ato de avaliar envolve sim, a parceria e a compreensão do professor em relação as dificuldades de cada aluno, porém não podemos deixar de lado o rigor e seriedade que a mesma deva ter, pois é imprescindível que o professor forme seres pensantes, autônomos e capazes.

Segundo Morales (2006), se os alunos saírem bem nas avaliações é sinal de que os objetivos foram alcançados. Se não, pode ser um indicativo de que as práticas pedagógicas (dentre elas, a avaliação da aprendizagem) necessitam ser repensadas.

Conforme Moretto (2005, p.71) nos processos avaliativos “[...] a linguagem utilizada precisa ser clara, precisa e contextualizada para que o aluno saiba com bastante precisão, o que se está solicitando que ele responda [...]”, sendo assim não é somente avaliar, mas elaborar bem os instrumentos de avaliação de forma clara e objetiva.

Ainda, conforme Moretto (2010, p.153). “Preparar instrumentos de avaliação, sobretudo as provas escritas, exige do professor conhecimento específico, habilidade para contextualizar e o uso da linguagem que torne a questão clara e precisa.

A construção da aprendizagem do aluno e as capacidades que possui são normalmente medidas através das avaliações as quais é submetido, e por isso a importância de se elaborar bem as avaliações. No decorrer da vida escolar, o aluno é sempre submetido a avaliações cada vez mais complexas, para que possa desenvolver suas capacidades, habilidades e autonomia.

Para uma melhor compreensão de complexidade, podemos nos embasar nos estudos de Benjamin Bloom (1971) e na respectiva “Taxionomia de Bloom” ou “Taxionomia dos objetivos educacionais” que se refere a classificação através da avaliação.

Ao se avaliar é necessário estabelecer os objetivos de cada questão, pois além do conteúdo básico, o aluno também precisa desenvolver habilidades, como raciocínio lógico, interpretação, percepção e assim a autonomia para que posteriormente seja até mesmo capaz de repassar o que aprendeu.

Os objetivos da taxionomia de Bloom, onde visam a construção do conhecimento, são divididos em níveis e grau de complexidade, como mostra o quadro seguinte apresentado por Moretto (2010, p.155-184).

Quadro 5: Níveis e grau de complexidade segundo a Taxionomia de Bloom

Níveis	Habilidade
a) Reconhecimento	Identifique, nomeie, cite, complete a coluna, relacione as colunas.
b) Compreensão	Explique, descreva, apresente características, dê significado.
c) Aplicação	Resolva, determine, calcule, aplique, com base no texto.
d) Análise	Analise, faça uma análise, examine os fatos, decomponha a sentença.
e) Síntese	Faça uma síntese, generalize, apresente uma frase síntese.
f) Julgamento (avaliação)	Julgue, justifique a resposta, apresente argumentos a favor (ou contra).

Fonte: Moretto (2010, p.155-184).

Como abordado no quadro 5, são vários os níveis e habilidades a avaliar, não com um olhar punitivo ou atestar fracasso, pois ele necessita sim, ser formativo e diagnóstico, pois esse tem negável valor no processo ensino-aprendizagem.

Como pode ser observado na discussão desse item, a avaliação da aprendizagem como uma prática pedagógica tem uma relação muito estreita com as relações que se estabelecem entre professor e aluno. Concordamos com Leite e Tassoni (2002) quando mostram que avaliar pode ser uma decisão contra ou a favor do aluno. Como dito anteriormente, segundo Luckesi (1996) a avaliação deve ser planejada, organizada e desenvolvida como um instrumento sempre a favor do aluno e do seu processo de aprendizagem.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E PROCESSO DE PESQUISA.

Nesta seção, mostramos os caminhos metodológicos percorridos para a realização deste estudo.

Inicialmente, apresentamos o tipo da pesquisa, o *locus*, os participantes, o instrumento de coleta de dados e os procedimentos de análise.

Na sequência, dedicamos um estudo sobre a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2000), tomadas, nesta pesquisa, como referencial teórico-metodológico para a coleta e a análise dos dados.

E, por fim, apresentamos os caminhos que foram percorridos também para as análises dos dados.

2.1 Os procedimentos da pesquisa

Esta pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, descritiva apropria-se dos fundamentos da Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (2003), Jodelet (2001); e da subteoria do Núcleo Central de Abric (2000), como suporte teórico-metodológico para a coleta e análise dos dados.

A pesquisa quanti-qualitativa, como o próprio nome diz, é a junção da pesquisa quantitativa com a qualitativa, nomeada também como pesquisa mista.

A pesquisa mista ou os métodos mistos, como afirma Creswell (2007), citado por Dal-Farra e Lopes (2013, p. 70):

[...] combinam os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais. Neste caso, os instrumentos de coleta de dados podem ser ampliados com observações abertas, ou mesmo, os dados censitários podem ser seguidos por entrevistas exploratórias com maior profundidade. No método misto, o pesquisador baseia a investigação supondo que **a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado.** (grifo nosso).

Bem como observa Dal-Farra e Lopes (2013, p. 77), quanto ao emprego do método misto, “atualmente, no lugar da anterior oposição entre quantitativa e qualitativa, há uma tendência maior a pensar em como tais práticas de pesquisa podem ser coadunadas”.

O *locus* da pesquisa foi o Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Participaram da pesquisa 68 alunas dos últimos semestres do referido curso. Todas foram convidadas a participar e todas aceitaram.

Para a coleta dos dados, utilizamos um questionário, contendo questões abertas e fechadas; e a Técnica de Associação Livre de Palavras. Essa técnica foi tratada pelo *software* EVOC, com base no método Vergés (2002), que apresenta, como finalidade, combinar a frequência com a ordem de emissão das palavras. O EVOC busca identificar, nas Representações Sociais, os elementos centrais e periféricos.

Os questionários foram aplicados no mês de agosto de 2018, no próprio curso, ocasião em que foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UNIUBE.

O estudo foi desenvolvido em dois anos e contou com os seguintes momentos: pesquisa teórico-bibliográfica, pesquisa de campo e análise dos dados.

2.2 A Teoria das Representações Sociais e a Subteoria do Núcleo Central

A escolha da Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Subteoria do Núcleo Central, para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa, *a relação professor/aluno no Ensino Superior*, permitiu-nos não só conhecer as construções sociais da realidade pesquisada, que influenciam e guiam o comportamento das pessoas, como também a construção de conhecimentos, que permite discussões e reflexões acerca dos questionamentos apontados neste estudo. Neste caso, procuramos identificar e compreender as representações sociais das licenciandas dos últimos semestres do Curso de Pedagogia da UNIPAM, sobre as implicações provenientes da relação professor/aluno vivenciadas por elas durante a formação acadêmica.

A TRS foi desenvolvida por Serge Moscovici, na década de 60. Essa teoria teve uma forte influência de Emile Durkheim (2004) sobre as representações coletivas, porém com algumas diferenças.

Segundo Durkheim (1898 *apud* Vieira; Resende, 2013, p. 149), “as representações são coletivas, permanentes, tradicionais, amplamente distribuídas, ligadas à cultura, transmitidas lentamente por gerações”. Já para Moscovici (1961), “as representações são sociais, dinâmicas, típicas de culturas modernas, espalham-se rapidamente por toda a população, possuem curto período de vida”. As autoras acrescentam, ainda, que para Durkheim o fenômeno social não depende da natureza pessoal dos indivíduos e para Moscovici o indivíduo tem um papel atuante e particular na construção das representações sociais.

Segundo 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. Compreendemos, assim, que as representações sociais são “conjuntos de explicações, crenças, ideias que nos permitem recordar ou evocar acontecimento, pessoa ou objeto” (VIEIRA et al, 2013, p.58).

As representações são saberes do senso comum que ganham forma nas relações entre os indivíduos. No dia-a-dia, as pessoas pensam, conversam, analisam, sobre os mais diferentes temas e elaboram suas representações. Estas, por sua vez, passam a influenciar seus comportamentos e, conseqüentemente, suas relações sociais. Podemos afirmar que é por meio da identificação das representações que nos inserimos no contexto do mundo mental e físico. Assim, o que era abstrato torna-se concreto. Neste estudo, procuramos tornar familiares as representações sociais dos alunos do Curso de Pedagogia do UNIPAM, sobre a relação professor/aluno e a implicação dessa relação na aprendizagem escolar.

A identificação das representações sociais é realizada por meio de dois processos: a ancoragem e a objetivação. Ancorar, para Moscovici (2003, p. 71), é o mesmo que “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Nesse sentido, ancorar é compreendido como tornar familiar algo estranho. Já o processo de objetivação é um mecanismo de tornar a realidade concreta. A imagem torna-se concreta, física, cópia da realidade concebida (MOSCOVICI 2003).

Sobre esses processos, ancoragem e objetivação, Chamon (2006) esclarece que eles são complementares. O primeiro busca criar verdades óbvias para todos, enquanto o segundo, ao contrário, refere-se à intervenção de determinismos na gênese e transformação dessas verdades.

Quanto a Subteoria do Núcleo Central de Abric (2000), ela parte do princípio de que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. “O núcleo central está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças [...] O sistema periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação” (MACHADO e ANICETO 2010, p. 352).

Dito de outra forma, para Abric (2000), o núcleo central diz respeito às representações construídas a partir de condições históricas, sociológicas e ideológicas particulares de um determinado grupo social. Nesse sentido, pode-se dizer que as representações são construídas pelo grupo em função do sistema de normas ao qual o próprio grupo está sujeito.

Já o Sistema Periférico diz respeito às adaptações individuais dessas representações, em função da história de vida de cada membro do grupo. Desse modo, enquanto o sistema central é essencialmente “normativo”, orientado para a avaliação ou julgamento, o sistema periférico é “funcional”, isto é, está ligado à ação e sua principal função é a de concretização e proteção do sistema central.

2.3 Metodologia de Análise de Dados

Para a análise dos dados, esta pesquisa buscou respaldo teórico-metodológico na teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), na subteoria do Núcleo Central de Abric (2000) e na Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Para a identificação do perfil dos participantes, foram computados os resultados dos questionários a partir de uma análise descritiva e explicativa, incluindo também o cálculo de medidas estatísticas nas situações em que foram possíveis.

Para orientação do processo de categorização das respostas das questões abertas, foram utilizados os fundamentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Para a realização dessa análise, foram percorridos três momentos, como mostra o quadro 6:

Quadro 6: Momentos percorridos para a realização da análise de Conteúdo.

Etapas		Descrição
Primeira etapa:	Pré-análise	Momento em que se organiza o material – escolhem-se os documentos que serão analisados, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores;
Segunda etapa:	Exploração do material	É a etapa mais longa e cansativa, que 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;
Terceira etapa:	Tratamento dos resultados:	Compreende a inferência e a interpretação dos dados.

Fonte: Bardin (2011).

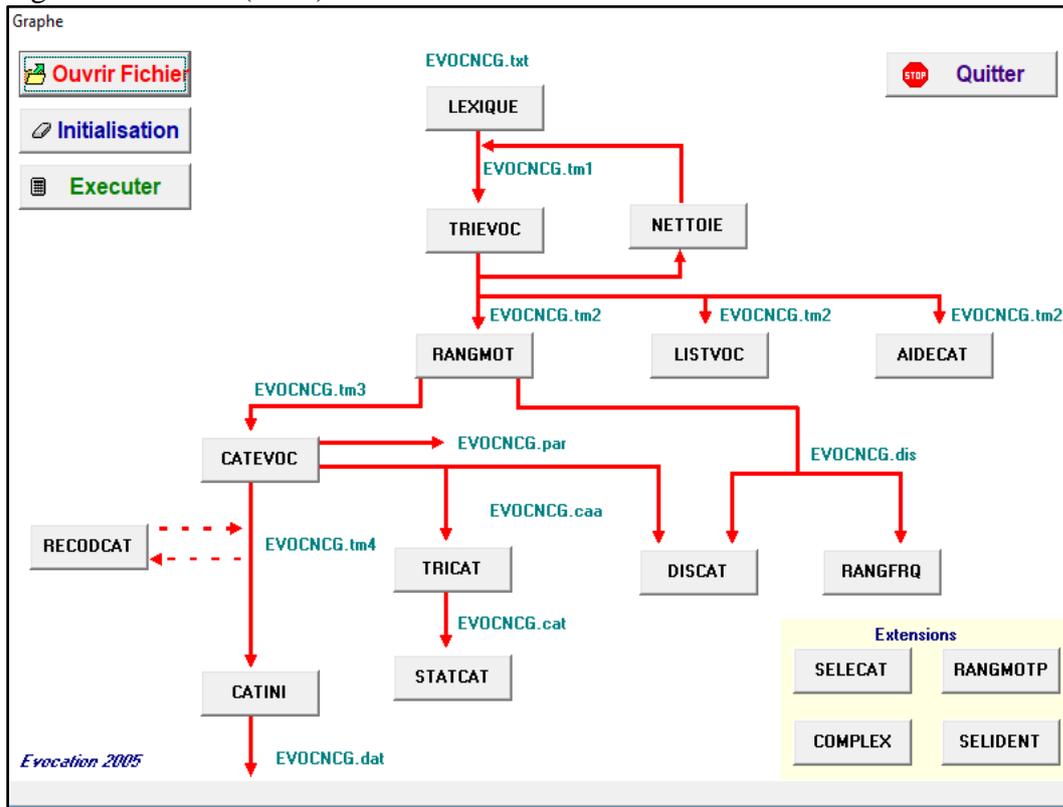
Utilizamos, também, para auxiliar as análises, um programa de computador denominado EVOC, que foi desenvolvido por Vergès (2002).

Esse programa contém 13 segmentos com a finalidade de organizar as evocações de acordo com a ordem de aparecimento das evocações. Calcula também as médias simples e ponderadas e registra as palavras constituintes do núcleo central e os elementos periféricos das representações.

Neste estudo, processamos as palavras da TALP, que foram evocadas no questionário, em 5 segmentos do *software* EVOC, como mostra a figura 01 e o quadro 07.

Essas palavras foram inicialmente tratadas, isto é, substituímos as que tinham o mesmo significado.

Figura 1 – EVOC (2005)



Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 7: Segmentos utilizados no *software* EVOC para identificação do Núcleo Central e Sistema Periférico das Representações Sociais

SEGMENTO	FINALIDADE
Lexique	Preparação e depuração do <i>corpus</i> 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
Rangfrq	Identificação das palavras que compõem o núcleo central e elementos periféricos das representações sociais.

Fonte: Sarubbi Jr *et al.* (2013)

3 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, dialogaremos com os dados que foram coletados a partir de um questionário aplicado a 68 estudantes dos últimos períodos do Curso de Pedagogia do UNIPAM de Patos de Minas/MG.

Para uma melhor organização e compreensão das análises, embora sem a intenção de fragmentar o diálogo com os dados, organizamos o texto em três subtítulos, a saber: perfil dos participantes, sobre a relação professor-aluno, as práticas pedagógicas, o EVOC: aplicação e resultados.

3.1 Perfil dos participantes

Estudos que procuram identificar representações sociais de algum fenômeno, seja ele do campo da educação ou não, utilizam dados e análises referentes ao perfil dos participantes envolvidos, uma vez que as características de um grupo podem influenciar o processo de construção das respectivas representações.

E foi isso que buscamos. Procuramos identificar, nas características do grupo pesquisado, elementos que pudessem estar influenciando as representações dos alunos dos últimos períodos de Pedagogia, sobre a relação professor/aluno e as implicações desta na aprendizagem acadêmica.

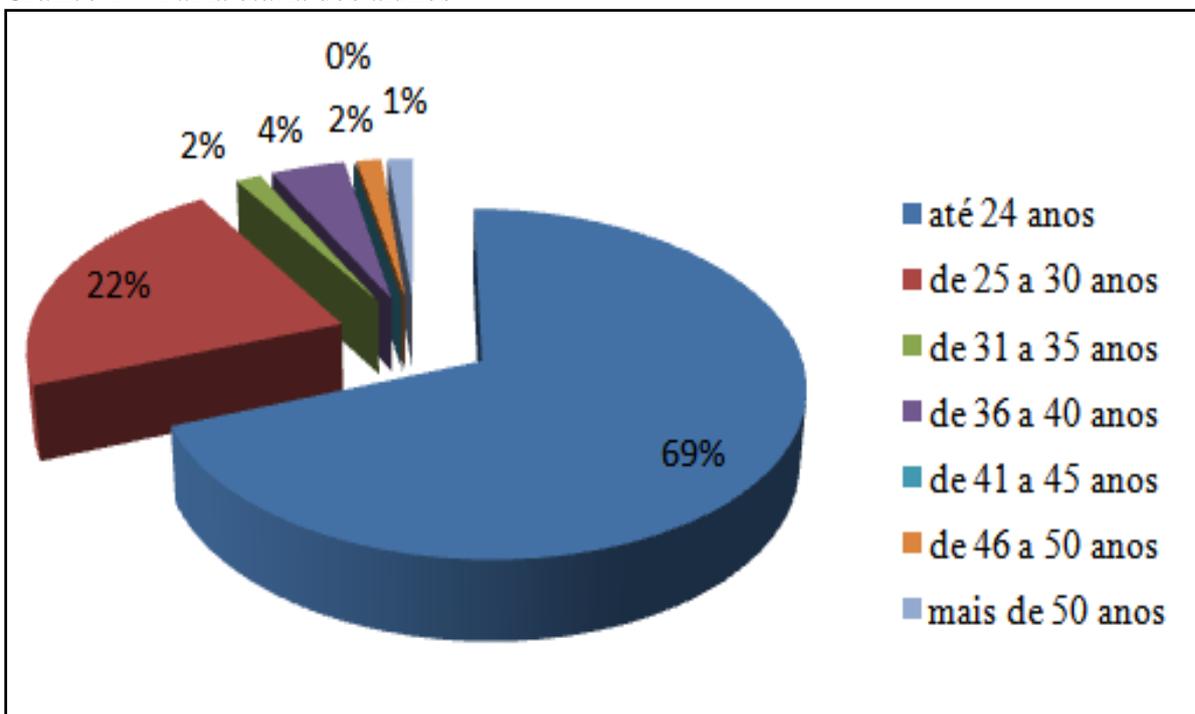
Indagamos sobre: qual era o sexo, idade, motivo da escolha do curso, os meios que utilizam para obter informações e os tipos de livros que leem.

Sobre o sexo, o que era de se esperar, todos os participantes são do sexo feminino. Nitidamente é visível o grande interesse, por parte das mulheres, em cursarem Pedagogia. Sobre isso, Gatti e Barreto (2009, p.24) apontam que:

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83, 1% *versus* 16, 9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes da educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88, 3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1^a. e 4^a.

Quanto à faixa etária, podemos observar, no gráfico 01, que a maioria possui até 24 anos de idade, representando 69% das participantes. Esse dado evidencia ser esse grupo constituído, principalmente, por alunas jovens; o que pode ser reforçado também por 22% desse grupo apresentarem idade entre 25 a 30 anos. Esse resultado difere dos estudos apresentados por Gatti (2010, p. 1.362), sobre a formação de professores no Brasil, quando mostram que menos da metade, ou seja, 46% dos futuros pedagogos, estão entre 25 e 29 anos, o que, para a autora, seria uma faixa etária ideal. Dessa forma, podemos afirmar que o grupo de participantes da nossa pesquisa, constituído por jovens, até 24 anos, encontram-se numa faixa etária ideal para a formação, conforme Gatti (2010).

Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa

No que diz respeito aos motivos da escolha do curso, das alternativas apresentadas, como pode ser observado no gráfico 02, a opção “ao desejo de ser educador” foi a mais assinalada, por 60,3% dos participantes. Em seguida, aparece, com 14,7%, a opção “ao mercado de trabalho”. E, na sequência, 10,3% por “influência de familiares”. Apenas 2,9% assinaram a opção “pela realização profissional”.

Os estudos de Farias (2009, p.65) evidenciam que elementos decisivos, tanto para a escolha da profissão docente quanto ao modo de vivê-la emergem “das trajetórias de vida de

professores”. É o que parece ocorrer também com os nossos participantes, quando afirmam que a escolha pelo curso de Pedagogia deve-se, principalmente, ao desejo de ser professor e por influências familiares.

Do amálgama de vários fatores presentes nas trajetórias pessoais dos professores emergem elementos decisivos, tanto em sua inserção no magistério quanto no modo de viver a profissão. Muito do que eles acreditam e tornam-se capazes de realizar como pessoas e profissionais é proveniente dos aprendizados que compõem suas histórias de vida.

Vale ressaltar que 8, 8% dos participantes assinalaram a opção “outros” e justificaram, citando que os motivos foram:

¹Dom (4P12²).

Aptidão(4P16).

Criação dos filhos (4P21 e 4P26).

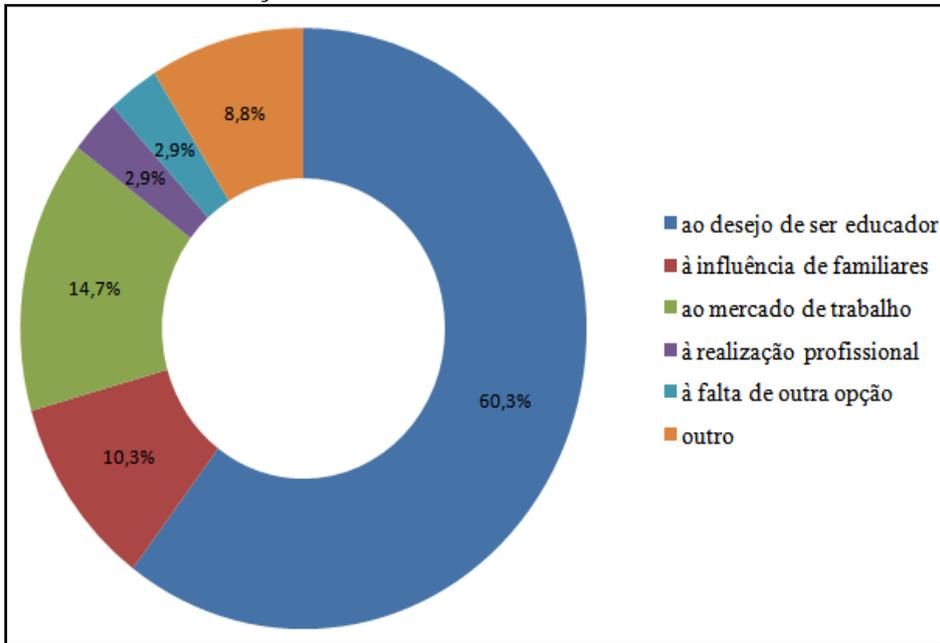
Complementação (6P53).

Amo crianças (6P59).

¹ As falas das participantes serão transcritas na forma de citação direta, conforme as normas da ABNT, porém, em itálico, para diferenciá-las de citações de autores referenciados.

²Para manter o anonimato, as participantes serão identificadas, nas citações, a partir de um número de 4 a 6, sendo o 4 alunas matriculadas no 4º período, 5, no quinto e 6 no sexto período. Em seguida, constará a letra P de Pedagogia e, por último, um número de 1 a 68.

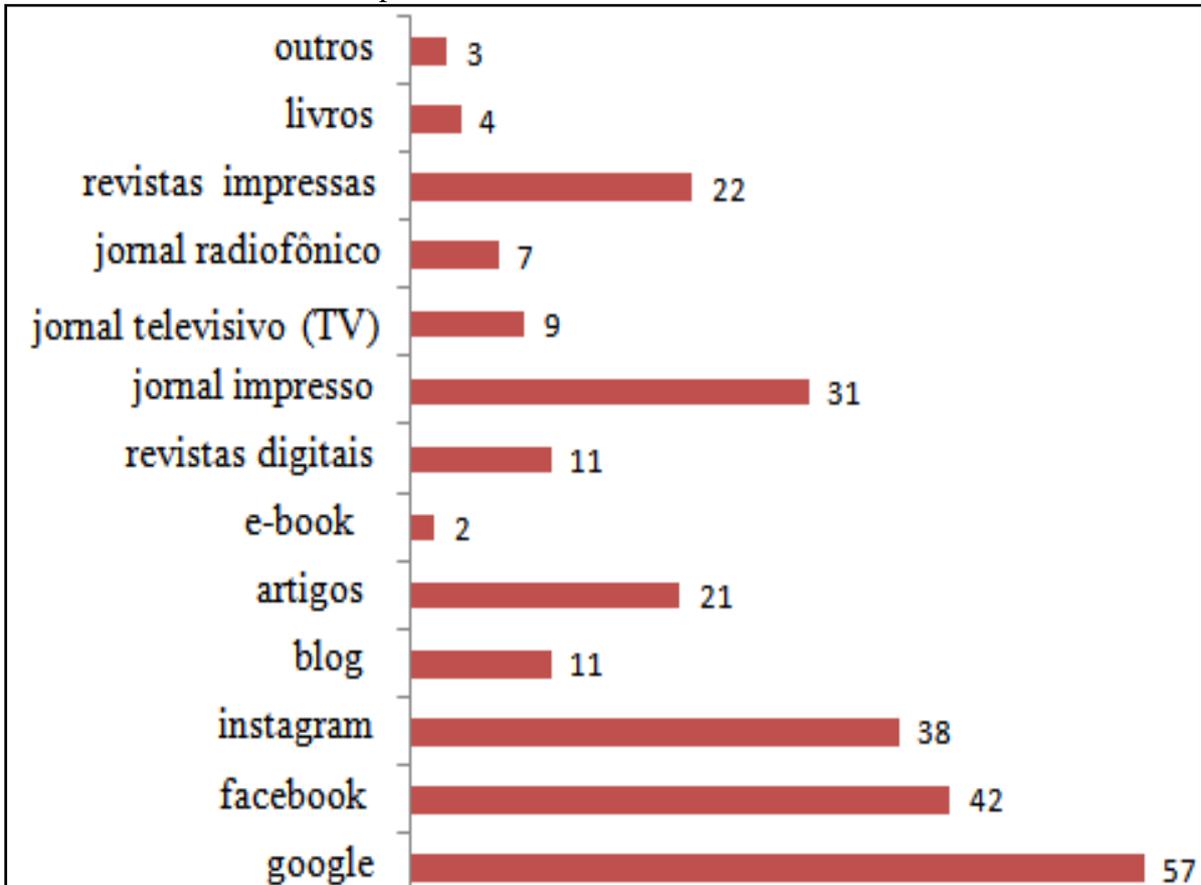
Gráfico 2 – Em relação à escolha do curso



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação aos meios de informação utilizados pelas alunas, como pode ser observado pelo gráfico 03, a opção “*google*” foi a mais assinalada, isto é, foi escolhida por 57 participantes, demonstrando, assim, que os *sites* de busca lideram os meios para se manterem informadas. Reforçam essa análise as opções: “*facebook*”, escolhida por 42 participantes; “*instagram*”, por 38, e “*blog*”, por 11. Outros meios de informação citados foram *Youtube* (4P18) e *Pinterest* (4P21 e 4P26).

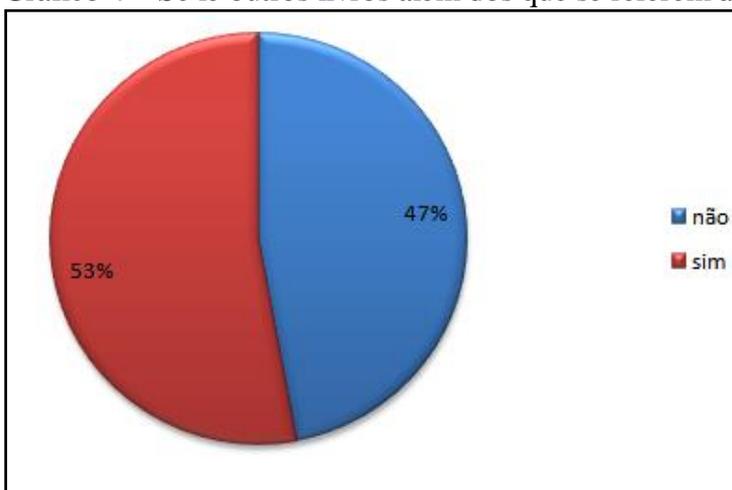
Gráfico 3 – Meios utilizados para se manter informado sobre os acontecimentos atuais



Fonte: Dados da pesquisa

Quando questionadas sobre a leitura ou não de outros livros, além dos indicados nas propostas curriculares das disciplinas, 47% afirmaram não ler outros livros e 53% afirmaram ler outros livros além dos indicados pelos professores em suas respectivas disciplinas.

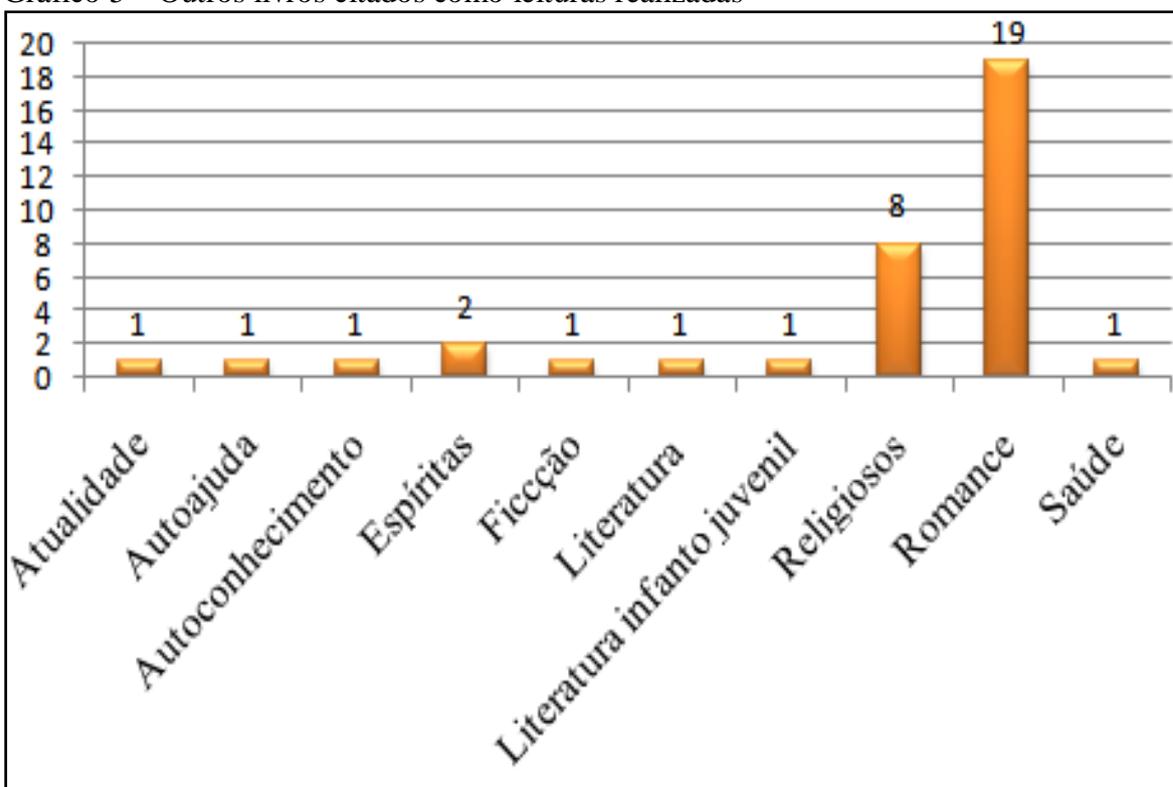
Gráfico 4 – Se lê outros livros além dos que se referem às suas disciplinas



Fonte: Dados da pesquisa

Com relação a esses outros livros, que não são os indicados pelas disciplinas, o gráfico 5 mostra quais as categorias a que pertencem e a incidência de cada uma.

Gráfico 5 – Outros livros citados como leituras realizadas



Fonte: dados da pesquisa

Como pode ser verificado, o romance e os livros religiosos lideram as opções de leitura.

Sintetizando, podemos dizer que o perfil dos participantes desta pesquisa se caracteriza a partir das seguintes afirmações – são todas do sexo feminino, a maioria jovens, com idade até 24 anos; escolheram o curso de Pedagogia, principalmente, pelo “desejo de ser educador”; o *google* e as redes sociais lideram o modo como se mantêm informadas dos acontecimentos atuais; realizam também leituras de romances e obras religiosas, além dos livros indicados pelas disciplinas do curso.

De modo geral, essas características contêm elementos que podem favorecer a construção de representações positivas referentes à relação professor/aluno no curso, com destaque para o “desejo de ser educador”.

3.2 Sobre a relação professor-aluno e as práticas pedagógicas

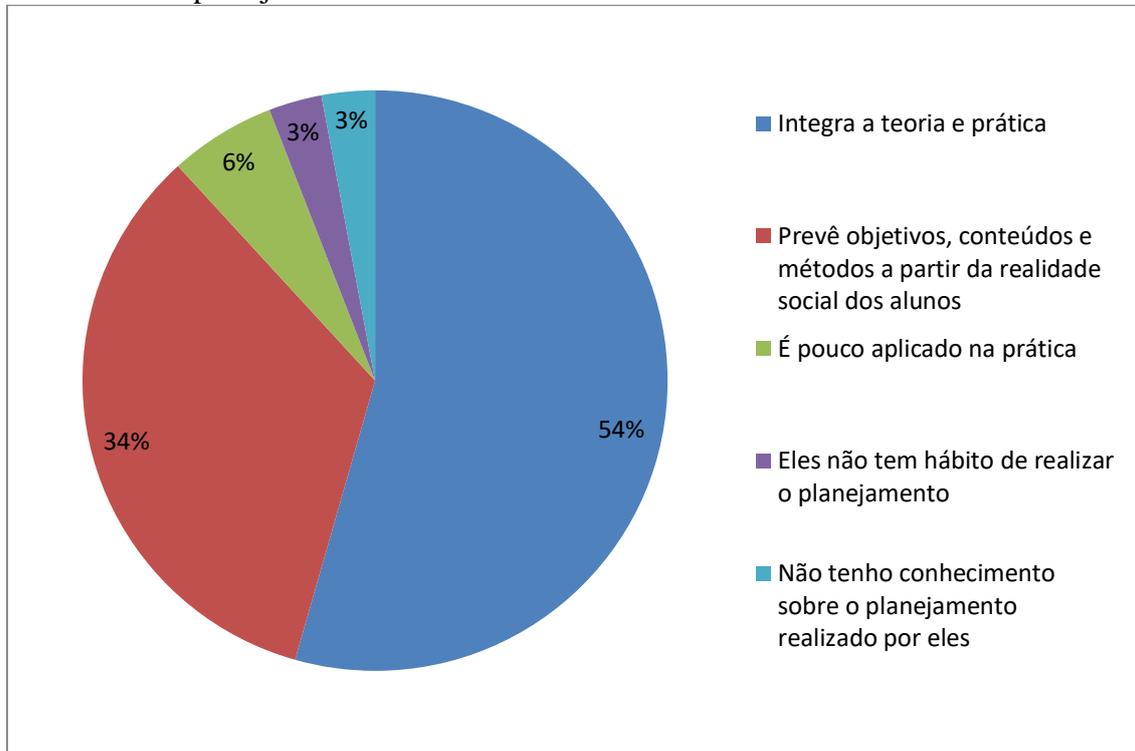
Pensar na relação professor/aluno implica também considerar a forma como o professor realiza suas práticas pedagógicas em sala de aula, isto é, como planeja o seu conteúdo, escolhe os procedimentos didáticos e avalia o processo ensino-aprendizagem. E foi com foco nesses princípios que procuramos investigar as representações sociais das alunas dos últimos períodos do curso de Pedagogia, sobre as implicações das práticas pedagógicas dos professores na relação professor/aluno e, conseqüentemente, a influência dessas na aprendizagem acadêmica.

Sobre o planejamento de ensino (Gráfico 06), a maioria das alunas mostra uma representação positiva acerca dessa prática pedagógica. A opção “o planejamento dos meus professores integra a teoria com a prática” foi assinalada por 54% das participantes. Corrobora esses dados positivos a opção “Prevê objetivos, conteúdos e métodos a partir da realidade social dos alunos”, citado por 34%. A minoria, as demais, 6% apontam que o planejamento de ensino “é pouco aplicado na prática”, 3% dizem que os professores “não têm o hábito de planejar” e os outros 3% não tem conhecimento sobre o planejamento realizado pelos professores.

Assim como evidenciam as representações da maioria das participantes, os estudos de Scarinci e Pacca (2015, p. 260), sobre o planejamento de ensino, mostram que:

O processo de planejamento do ensino é entendido como um processo de pensar o ensino e a aprendizagem, seus objetivos e suas condições de concretização, levando-se em conta tanto o que se pretende como formação cidadã, quanto o ponto de partida para a realização da prática docente.

Gráfico 6 – O planejamento de ensino

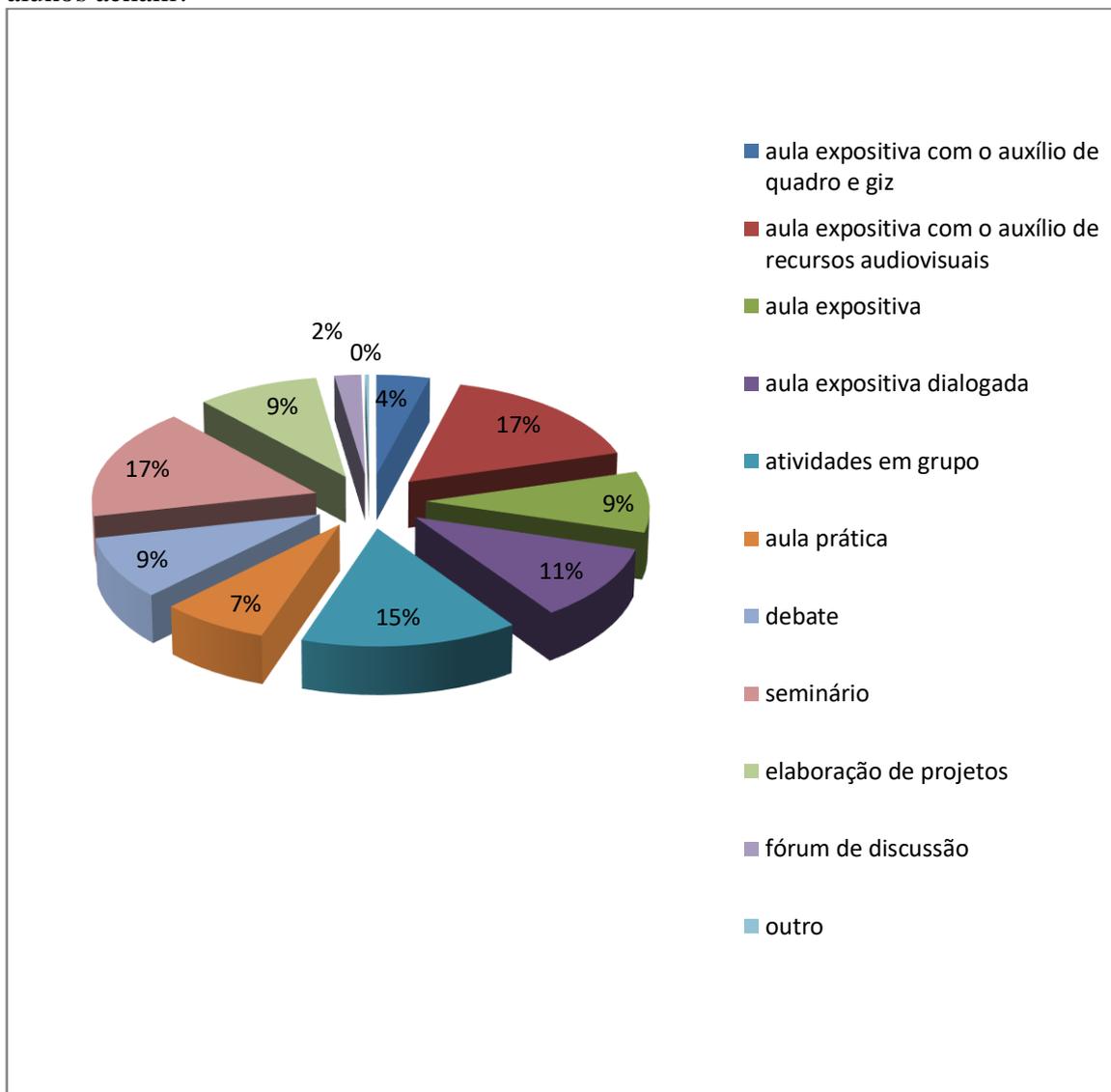


Fonte: Dados da pesquisa

Quanto aos procedimentos didáticos utilizados pelos professores, os dados mostram aulas bem diversificadas; o que pode indicar representações positivas com relação ao tipo de aula escolhida pelos professores. Como pode ser visto no gráfico 07, destacam-se com o mesmo percentual, as opções “seminário” e “aulas expositivas com a utilização de recursos visuais”, com 17% dos participantes. Em seguida, com 15%, aparecem as “atividades em grupo”. Uma minoria cita a “aula expositiva” e a “elaboração de projetos”, com 9% e “aulas práticas”, com 7%. Apenas 4% citaram a “aula expositiva com auxílio de quadro e giz”.

Concordamos com Massetto (2003, p.100) quando destaca a “necessidade de várias técnicas no decorrer de um curso” [considerando que são] “um forte elemento de atuação sobre a motivação dos alunos”.

Gráfico 7 – Procedimentos didáticos ou estratégias de ensino mais utilizados – o que os alunos acham?



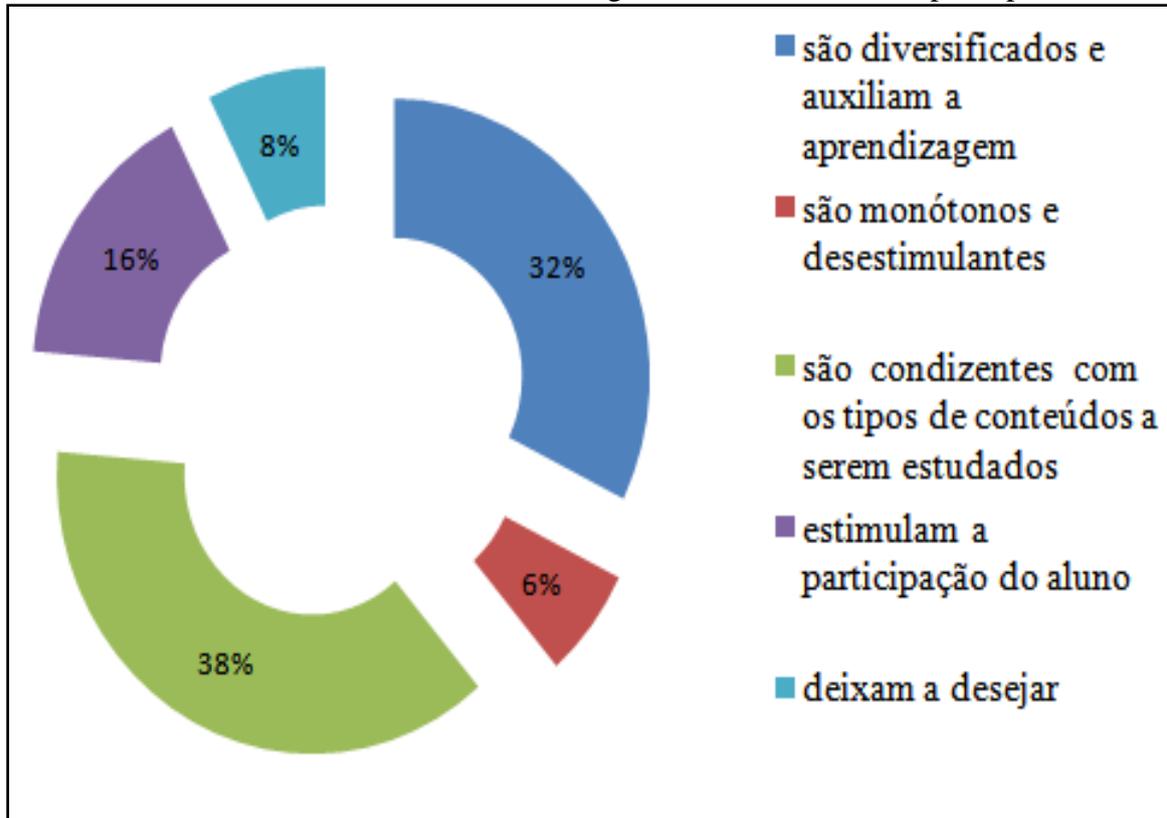
Fonte: Dados da pesquisa

Quando questionados sobre o que acham dos procedimentos didáticos ou estratégias de ensino utilizadas pelos professores, os dados reforçam as análises apresentadas na questão anterior. As opções mais assinadas (gráfico 8), “são condizentes com os tipos de conteúdos a serem estudados” (38%), “são diversificados e auxiliam a aprendizagem” (32%) e “estimula a participação do aluno” (16%), demonstram positividade com relação ao que pensam sobre as estratégias utilizadas pelos seus professores.

As palavras de Haydt (2000, p.144) corroboram as análises quando mostra que o aluno deve participar ativamente da aprendizagem e receber estímulos para essa participação:

Os procedimentos de ensino devem, portanto, contribuir para que o aluno mobilize seus esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente das experiências de aprendizagem, observando, lendo, escrevendo, experimentando, propondo hipóteses, solucionando problemas, comparando, classificando, ordenando, analisando, sintetizando, etc.

Gráfico 8 – Procedimentos didáticos ou estratégias de ensino utilizados pelos professores

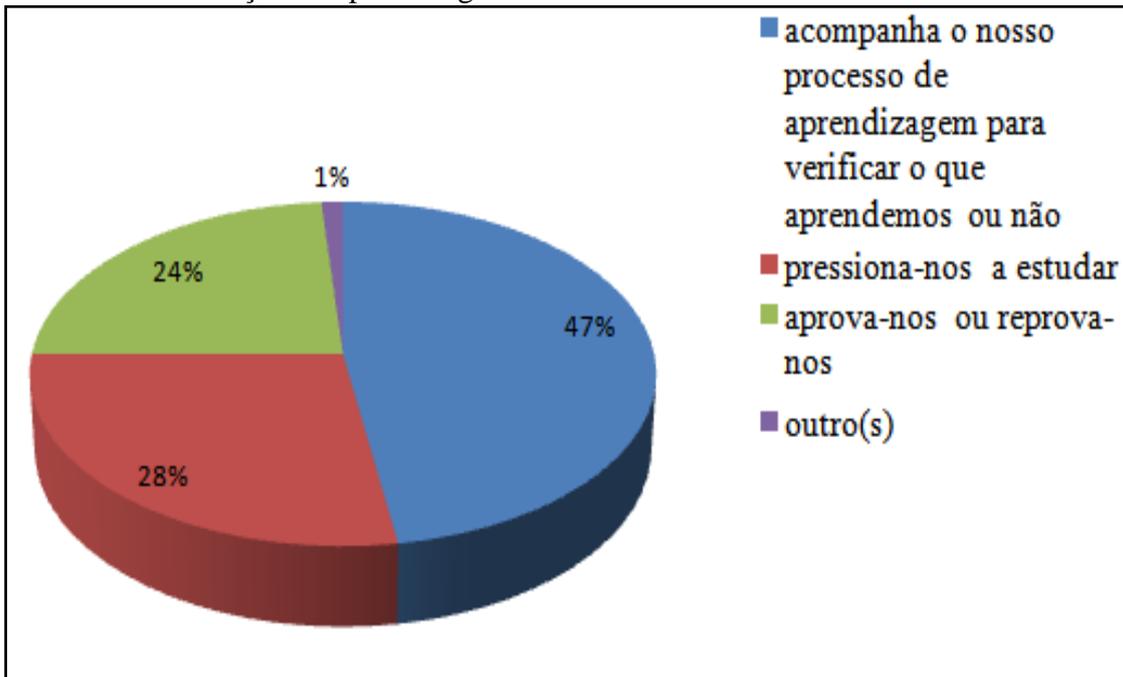


Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a avaliação da aprendizagem, de acordo com gráfico09, 47% das alunas afirmam que a avaliação “acompanha o processo de aprendizagem para verificar o que aprenderam ou não”, 28% afirmam que os “pressionam a estudar”, e 24% para “aprovar ou reprovar”. Apenas 1% citou outros, dizendo que a avaliação a deixa confusa (6P11).

Embora quase a metade dos participantes (47%) atribuam, sentimentos positivos com relação à avaliação da aprendizagem, afirmando que ela é realizada para “acompanhar o processo de aprendizagem e para verificar o que aprenderam ou não”, os demais, 53%, a maioria, caracterizam-na como uma prática negativa, isto é, ancoram em sentimentos que podem torná-la um instrumento que pune e classifica, uma vez que a utilizam para, unicamente, pressioná-los a estudar e para apenas aprovar ou reprovar.

Gráfico 9 – Avaliação da aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre a avaliação da aprendizagem, Luckesi (1996, p. 172) mostra que toda avaliação deve ter por base “acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário”. Parece-nos que 53% das participantes estão construindo representações sobre a avaliação relacionada com punição e classificação, contrariando as afirmações de Luckesi (1996).

Quanto às características dos professores, conforme aponta o gráfico 10, 34% das participantes afirmaram que eles “são disponíveis para esclarecer as dúvidas”, 31% “dão oportunidade para expor as opiniões nas aulas”, 14% “mostram interesse pelo aprendizado dos alunos”, 14% “explicam de forma diferenciada para que o conteúdo seja compreendido” e 7% “procuram saber sobre os interesses dos alunos”. Vale lembrar, nesse aspecto, que a participante podia tanto assinalar qualquer afirmativa, quanto não assinalar nenhuma, o que poderia, nessa última, significar a não concordância com as afirmações. Porém, todas responderam a essa questão assinalando a que julgavam mais condizente com seus professores.

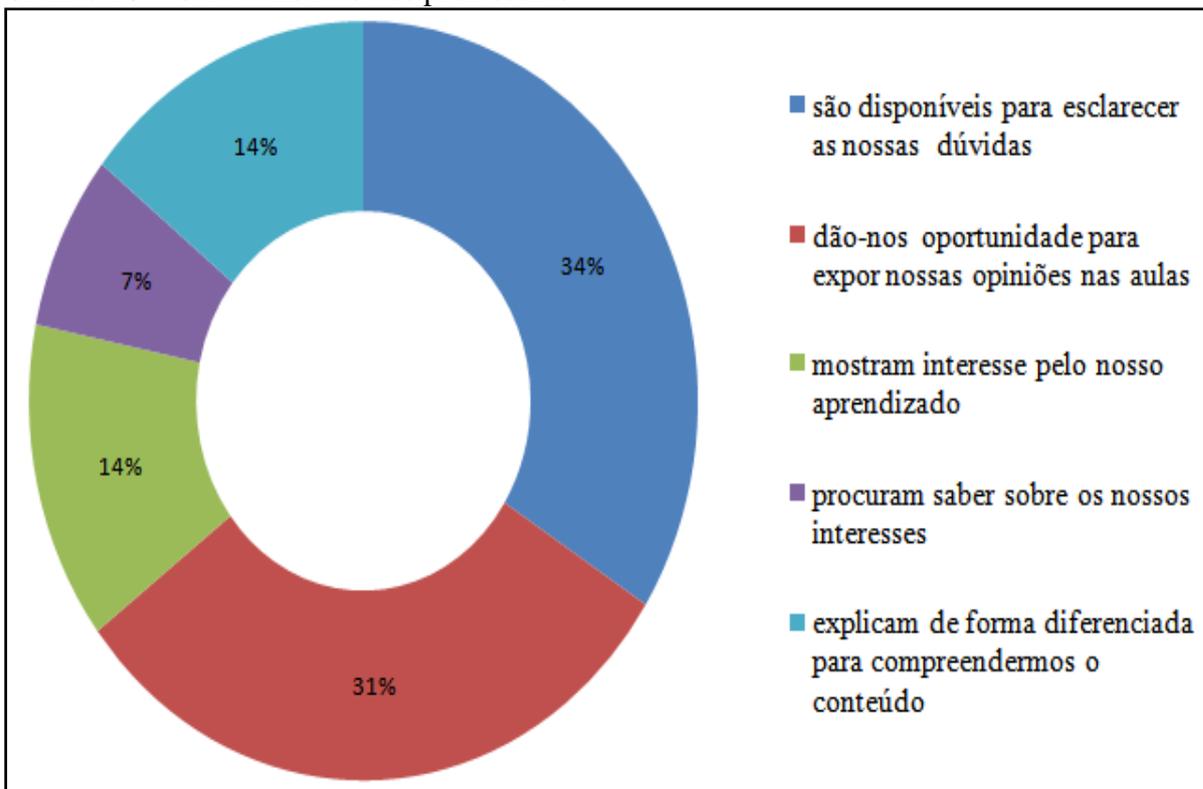
Pode-se perceber pelas porcentagens que a característica dos professores mais acentuada pelos participantes foi “são disponíveis para esclarecer as dúvidas”. Já o “interesse pela aprendizagem do aluno” não teve uma incidência importante, visto que apenas 14%

percebem essa característica. Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, esse percentual se mostra preocupante, pois é na relação professor/aluno que o interesse pela aprendizagem se faz presente.

A pesquisa de Aroeira e Merlo (2012, p. 2642) discute também essa questão, reforçando a ideia da importância de o professor se preocupar não só com outros aspectos, mas, principalmente, com a aprendizagem do seu aluno, “[...] a motivação, o fato de conhecer os alunos e preocupar-se com a sua aprendizagem, o domínio de conteúdos, a disciplina, autoridade e as qualidades morais dos professores são aspectos [...] relevantes, para a relação professor e aluno [...]”.

Os autores afirmam, ainda, que “a relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorre a partir de vínculos entre as pessoas. No decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos vão se ampliando e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem” (AROEIRA; MERLO, 2012, p. 2636).

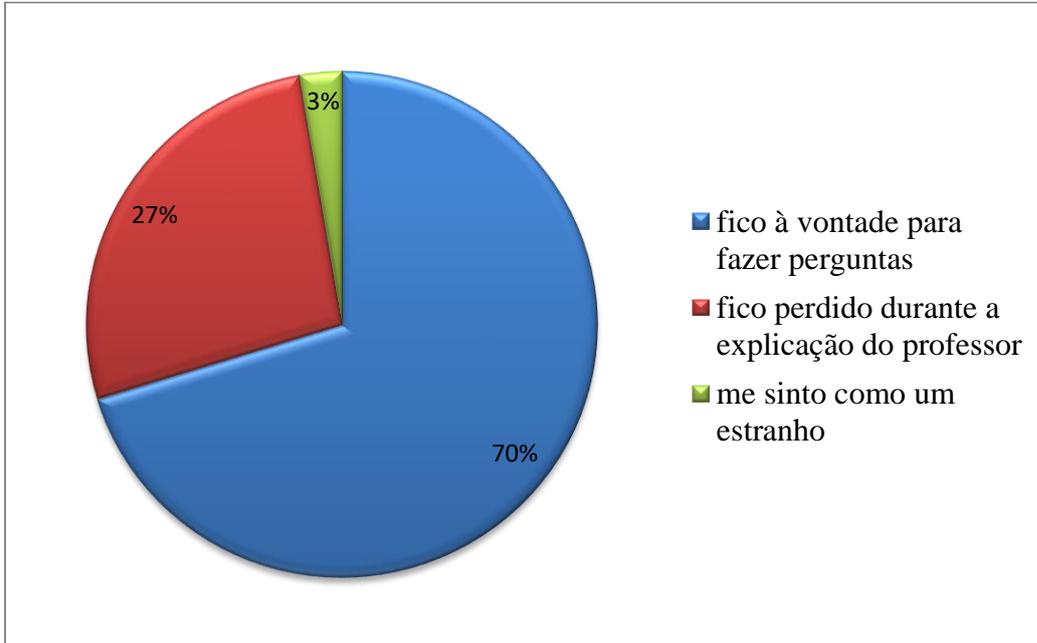
Gráfico 10 – Características dos professores



Fonte: Dados da pesquisa

Sobre as características das aulas, conforme mostra o gráfico 11, 70% das alunas “ficam à vontade para fazer perguntas” e 27% “ficam perdidos durante a explicação do professor” e 3% “sentem-se como estranhos”.

Gráfico11 – Características das aulas



Fonte: Dados da pesquisa.

Ora, permitir oportunidades de esclarecimento de dúvidas e demonstrar interesse pelo aprendizado do aluno, segundo Freitas (2007, p.14) é importante para o processo de aprendizagem do aluno.

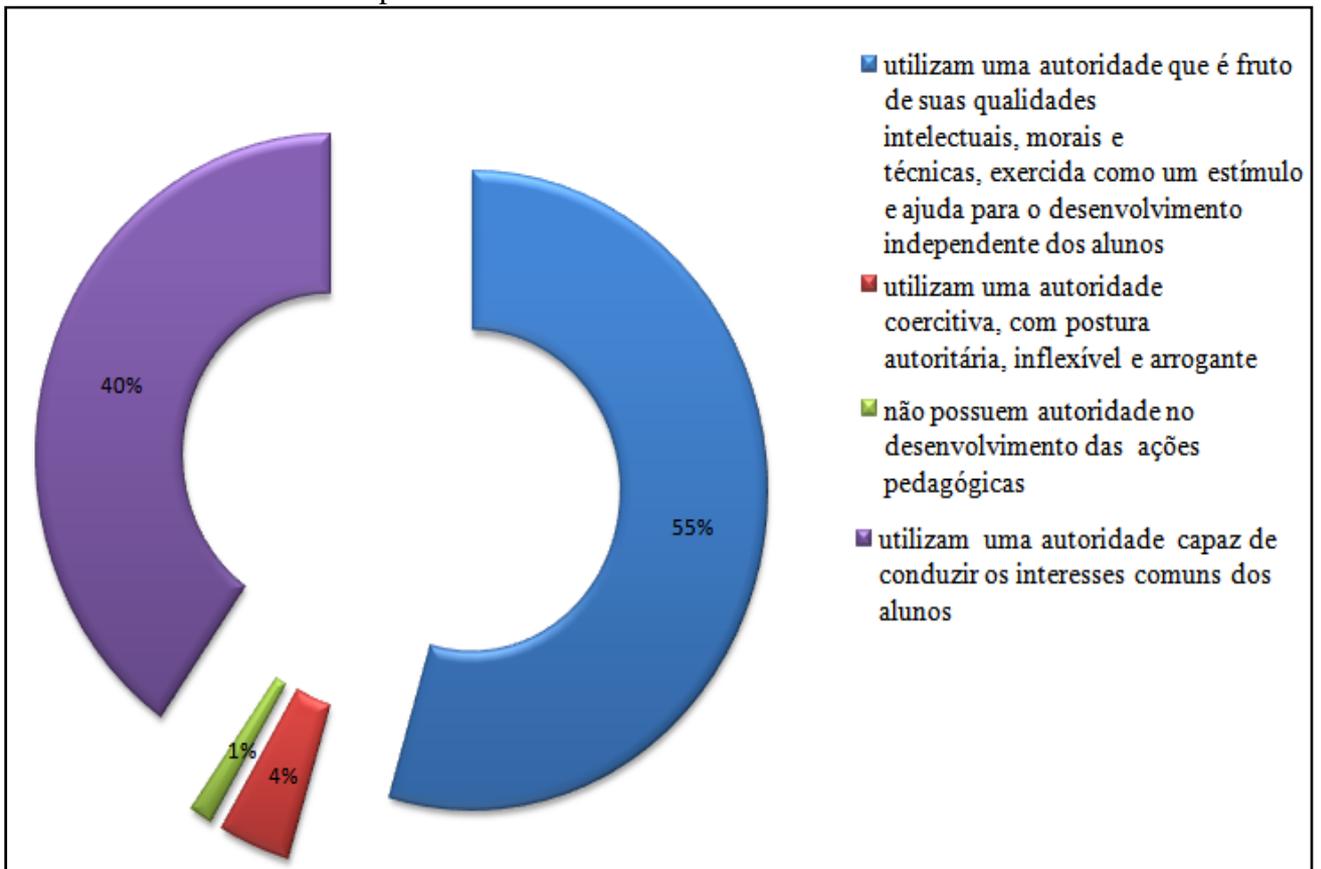
A meta de que os alunos possam ser sujeitos de sua própria formação implica construir um objetivo idêntico para o processo de formação dos professores, uma vez que o educador só pode dar sua tarefa por realizada quando ele coloca seu trabalho a serviço da aprendizagem de todos os alunos. Desse modo, o alvo da formação precisa ser o de construir e consolidar caminhos que permitam a conquista, pelo professor, de autonomia nas dimensões social e pedagógica.

No que diz respeito ao que pensam as participantes sobre a autoridade dos professores (gráfico 12), 55% afirmam que eles a “utilizam como fruto de suas qualidades intelectuais, morais e técnicas, exercida como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos”; 40% afirmam que seus professores “utilizam uma autoridade capaz de conduzir os interesses comuns dos alunos”, e 4% assinalaram que “utilizam uma autoridade coercitiva,

com postura autoritária, inflexível e arrogante”. Apenas 1% afirma que os professores “não possuem autoridade no desenvolvimento das ações pedagógicas”.

O que pode ser observado, a partir desses dados, é que, para a maioria, os professores adotam uma postura de autoridade positiva, que pode estar contribuindo para a aprendizagem das alunas.

Gráfico 12 – Autoridade dos professores



Fonte: Dados da pesquisa

Com relação a essa análise, concordamos com Pitanos (2014, p. 165), quando afirma que:

A autoridade pode ser presença negativa, isto é, a presença que inibe a busca inquieta do educando, a que nega a possibilidade da curiosidade epistemologicamente humana. Mas pode, essa mesma autoridade, conforme defende Freire, ser presença desafiadora, competente e ética capaz de produzir formação autônoma, mas comprometida com a construção de uma vida humanamente digna para todos.

Sintetizando sobre a relação professor-aluno e as práticas pedagógicas, discutidas até aqui, podemos dizer que as alunas dos últimos períodos do Curso de Pedagogia, do UNIPAM estão construindo representações sociais ancoradas em elementos positivos e negativos. Os elementos positivos, possivelmente, têm contribuído para a aprendizagem acadêmica desse grupo. Já os negativos sugerem um repensar e uma discussão sobre eles.

- O planejamento dos professores integra a teoria e a prática e prevê os objetivos, conteúdos e métodos a partir da realidade social dos alunos.
- Os procedimentos didáticos utilizados são diversificados e condizentes com os tipos de conteúdos a serem estudados, e, conseqüentemente, auxiliam e estimulam a aprendizagem.
- Embora 47% dos professores avaliem para verificar o que os alunos aprenderam ou não, 53% avaliam para pressionar os alunos a estudar ou apenas para aprovar ou reprovar; o que pode sinalizar avaliações que classificam e punem.
- A maioria reconhece que os professores são “disponíveis para esclarecer as dúvidas”. No entanto, poucas percebem nesses professores o “interesse pela aprendizagem do aluno”.
- A maioria das alunas “fica à vontade para fazer perguntas” aos professores.
- Percebem que os professores “utilizam uma autoridade que é fruto de suas qualidades intelectuais, morais e técnicas, exercida como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos”, isto é, conduzem essa autoridade para os interesses comuns dos alunos.

3.3 O EVOC: aplicação e resultados

Considerando que este estudo adota, como referencial teórico-metodológico, a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), orientado pela abordagem cognitiva-estrutural de Abric (2000), aplicamos a TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras) e processamos os resultados no *software* EVOC.

A abordagem cognitiva-estrutural de Abric (2000), nas palavras de Irineu (2014) *apud* Ribeiro (2016, p, 70), propõe uma representação entendida “como uma organização de informações no nível da cognição, ou seja, um conjunto estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes”.

Segundo Abric (2000), essa abordagem ou Subteoria do Núcleo Central, assim também denominada, apresenta a ideia de que as representações sociais são conjuntos organizados e estruturados a partir de um núcleo central e o sistema periférico. E, nesse sentido, essa abordagem permite o estudo da organização nuclear das representações em que serão delimitados o núcleo central e o sistema periférico das representações.

Como já dito anteriormente, a TALP foi umas das questões presentes no questionário. Solicitamos às participantes que, ao lerem a frase indutora: “*A relação professor/aluno como uma prática pedagógica no meu curso*”, escrevessem as 5 primeiras palavras que viessem à mente. Na sequência, pedimos para assinalarem a mais importante e justificarem a escolha.

Da TALP surgiram 340 palavras evocadas pelas 68 participantes. Dessas palavras, 100 foram diferentes, isto é, não repetiram, como pode ser observado no quadro 8.

Quadro 8 – Resumo do processamento de dados pelo EVOC

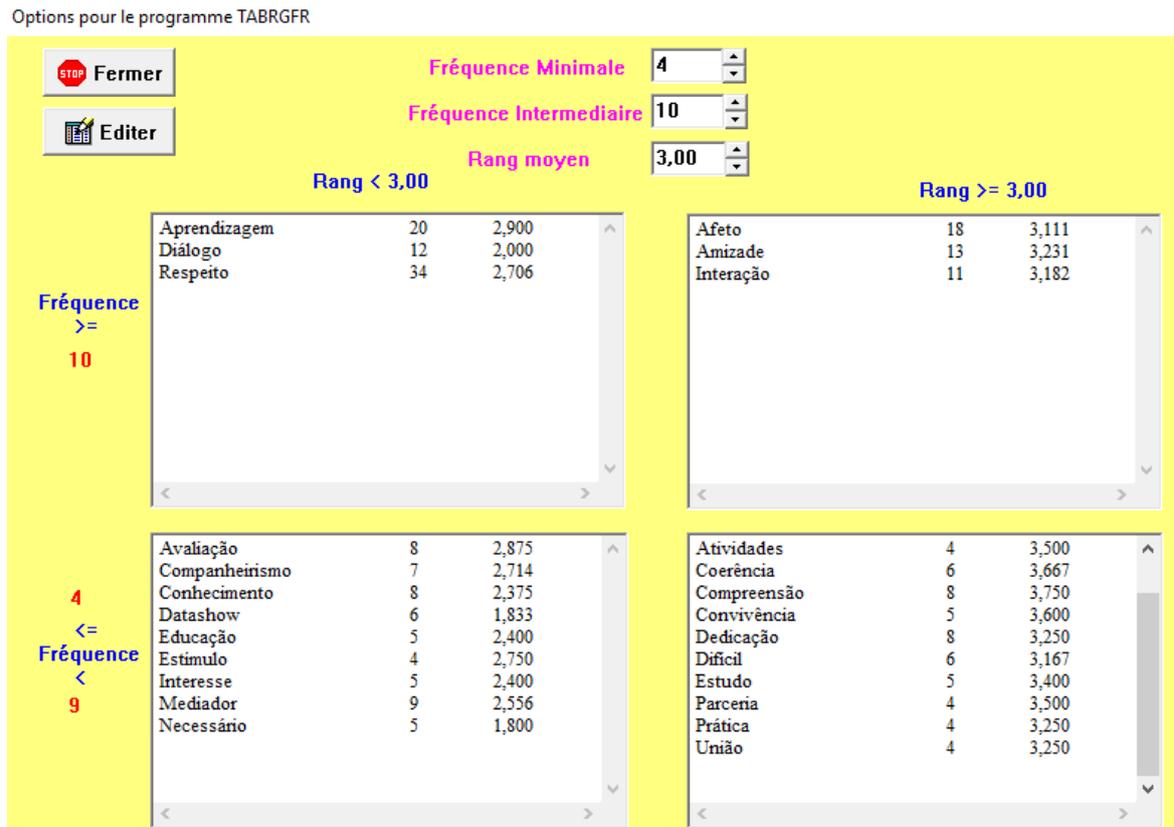
Número de palavras inseridas	340
Número de palavras diferentes	100
Total de participantes	68

Fonte: Dados da pesquisa

Após o processamento dessas palavras no EVOC, originou-se o quadro de quatro casas. Esse quadro possui as seguintes características:

- Primeiro quadrante: elementos mais relevantes e os mais evocados e citados com frequência elevada.
- Segundo quadrante: elementos citados com frequência elevada.
- Terceiro quadrante: elementos citados numa frequência baixa. Evocados primeiramente.
- Quarto quadrante: elementos menos citados e menos evocados

Figura 2 – Quadrantes gerados pelo EVOC



Fonte: Dados da pesquisa

3.3.1 O núcleo central das representações - primeiro quadrante

O primeiro quadrante, superior esquerdo, contém as palavras que, provavelmente, formam o núcleo central das representações. Essas palavras apresentam uma frequência maior ou igual a 10 e a ordem de evocação menor que 3. A palavra “**respeito**” tem a maior frequência, 34 evocações e média da ordem de evocação de 2,706. A palavra “**aprendizagem**” tem a média da ordem de evocação de 2,900 e frequência igual a 20. Já a palavra “**diálogo**” apresenta-se com uma média da ordem de evocação de 2,000 e frequência igual a 12. Para Sá (2002, p. 118), esse quadrante “engloba as cognições mais suscetíveis de constituir o núcleo central da representação, na medida em que são aquelas mais frequentes e prontamente evocadas pelos participantes”.

De acordo com Abric (2000), o núcleo central caracteriza-se por ser sistema de natureza estável, coerente, rígido e resistente à mudança; o que assegura a função de continuidade e permanência da representação. Para esse autor, os elementos desse núcleo

estão diretamente ligados à memória coletiva e à história do grupo. Eles são influenciados pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas das participantes.

A palavra “**respeito**”, a mais evocada, mostra, no conjunto das justificativas, que a *relação professor/aluno como uma prática pedagógica*, para as participantes dessa pesquisa, tem relação com sentimentos positivos como: gentileza e aceitação (6P47), consideração (4P22), cordialidade (6P37), atencioso (6P51), companheirismo (6P40), como pode ser observado também nas afirmações seguintes:

*Os professores são bastante éticos nessa questão, sabem como deixar as aulas divertidas sem fugir do contexto, sempre que ocorrem conversas paralelas sabem como intervir de forma **respeitosa** e profissional. (grifo nosso). (6P49).*

*Porque para mim onde o meu **respeito** encaixa no outro é possível haver uma relação saudável de aprendizagem e trocas de informações.(grifo nosso). (6P55).*

*Cada ser deve ser tratado com **respeito**, identificando e ajudando cada um de acordo com as limitações que possuem. (grifo nosso). (4P21).*

*Toda relação social deveria ser guiada pelo **respeito** e a empatia. É necessário entender o nosso lugar e nossas atitudes mediante as situações em que somos colocados e perceber que o próximo tem sentimentos como você e eu.(grifo nosso). (6P67).*

A segunda palavra mais citada no núcleo central foi “**aprendizagem**”, com 20 evocações. Essa palavra, no contexto das justificativas e sinônimos das participantes, evidencia que a *relação professor/aluno como uma prática pedagógica* diz respeito a conhecimento (4P02) e aprendizado (6P62). Estas, por sua vez constituem o motivo da realização do curso, isto é, de maneira agradável, conhecer e aprender para ser um bom profissional. É o que mostram as justificativas das participantes:

*É o motivo pelo qual estamos aqui, **aprender** para sermos bons educadores. (grifo nosso). (4P02).*

É através dela [aprendizagem] que nos tornaremos bons profissionais (4P12).

*É o mais necessário no curso, pois **aprender** é adquirir conhecimento. (grifo nosso). (4P14).*

É onde escutamos os professores e temos a relação. (4P18).

Acontece de maneira mais agradável e fácil (4P15).

Quando se tem uma boa sintonia ela acontece e é recíproca. (4P32).

A palavra “**diálogo**”, evocada 12 vezes, também compõe o núcleo central. Para as referidas alunas, o diálogo é importante, pois permite expor opiniões, esclarecer dúvidas e demonstra a preocupação do professor para com o aprendizado dos seus alunos. Dentre as justificativas, destacamos:

Através dele podemos expor nossas opiniões e com isso também esclareceremos as frequentes dúvidas (4P26).

Mostra que o professor se preocupa com nossa aprendizagem e maneira de pensar (4P27).

*Através do **diálogo** o professor descobre se aluno está aprendendo. (grifo nosso). (4P34).*

Através dele o aluno pode tirar suas dúvidas e o professor pode identificar as dificuldades. Dessa forma professor e aluno podem estreitar relações. (4P47).

Assim, o núcleo central das representações sociais ancora-se em elementos positivos, nomeados/categorizados pelas palavras “respeito”, “aprendizagem” e “diálogo”. Esses elementos permitem-nos inferir que as alunas dos últimos períodos do curso de Pedagogia do UNIPAM compreendem a relação professor/aluno como uma prática pedagógica que se mostra respeitosa, realizada a partir de um diálogo que permite esclarecer as dúvidas com relação à aprendizagem, além de demonstrar preocupação do professor para com o aprendizado dos seus alunos.

Sobre o diálogo na prática educativa, Freire (2001, p. 135) esclarece que:

A relação dialógica rompe as práticas educacionais e culturais domesticadoras, substituindo-as por um trabalho cultural humanizado. A prática educativa desenvolve-se não pela subordinação, mas por meio do diálogo, da comunicação e solidariedade autêntica entre educador e educando.

Corroborando Freire (2001), encontramos nas palavras de Murphy (1988), discutidas por Tunes; Tacca; Bartholo Júnior (2005, p. 693-4) que:

O ensino é, fundamentalmente, diálogo: o importante, para o professor, não é falar do ou sobre o aluno, mas com o aluno, um diálogo verdadeiro que implica a aptidão daquele para o relacionamento pessoal com este, que é outro. Admitida como função primordial da educação o nutrir possibilidades relacionais, a relação professor-aluno deve, necessariamente, pautar-se na confiança mútua, na presença exemplar e na inteireza do professor, pela

palavra, e na maneira com que o professor, efetivamente, promove métodos disciplinados, críticos e reflexivos de questionamento e indagação [...]essenciais para a aprendizagem e o conhecimento autênticos.

Apoiados nos autores citados, concordamos que o diálogo bem intencionado, na relação professor/aluno e presente nas práticas pedagógicas, está intimamente relacionado com o respeito e a aprendizagem do aluno.

3.3.2 Sistema Periférico – demais quadrantes

Os outros quadrantes representam o sistema periférico, que também contribui para a compreensão do núcleo central. Segundo Sá (2002, p. 82), não há como compreender o funcionamento do núcleo central sem estabelecer uma relação dialética contínua com a periferia. “[...]. É por contraste com a condicionalidade periférica [...] que os esquemas incondicionais aparecem como incontornáveis e constituindo o núcleo central”. (SÁ, 2002, p. 82).

No quadrante superior direito, estão os elementos da primeira periferia - “**afeto**”, “**amizade**” e “**interação**”. São palavras intermediárias, com alta frequência e denotam um conteúdo positivo das participantes no que diz respeito a *relação professor/aluno como uma prática pedagógica no curso*.

As palavras evocadas nesse quadrante também influenciam na construção das representações sociais e são passíveis de migrar para o núcleo central. Há um elo forte entre os elementos da periferia e do núcleo central. Pode-se dizer também que as palavras desse quadrante apontam para uma expressiva afetividade dos discentes em relação à forma como o professor realiza suas práticas pedagógicas em sala de aula. É o que apontam as afirmações seguintes:

*Sem amor e **afeto** entre ambos, nem o professor e nem o aluno se sobressaem (6P45).*

*É de extrema importância o contato entre professor e aluno sempre embasado na **afetividade**(6P59).*

*Quando se mostram **amigos**, temos a liberdade de procurá-los para uma conversa e esclarecer dúvidas. (4P23).*

*Na relação deve ter uma **amizade** recíproca no que se diz referente a colaboração. O aluno tem que colaborar com o professor, tendo um bom comportamento, sabendo fazer críticas construtivas, tirando suas dúvidas,*

participando das aulas, etc. O professor colabora com o aluno ajudando a planejar suas aulas com atividades e métodos diversificados e ouvir o aluno (4P02).

*Através da **interação** o professor-aluno [...] pode compartilhar conhecimentos, adquirir saberes, unir teoria prática, criando um desenvolvimento coletivo e individual. (4P06).*

*O professor deve estar interessado no perfil, nas necessidades e nas expressões de seus alunos. Ele deve chamar a atenção do aluno, cativá-lo e deve avaliar na própria aula, o que o aluno tem a dizer sobre o conteúdo que está sendo apresentado. A aprendizagem não é transmissão, mas é **interação** (4P09).*

O terceiro quadrante inferior esquerdo contém as palavras: “mediador”, “avaliação”, “conhecimento”, “companheirismo”, “datashow”, “necessário”, “interesse”, “educação” e “estímulo”.

Esse quadrante constitui a zona de contraste e seus elementos possuem uma frequência de evocação inferior à frequência média das palavras. Destacam-se, nesse contexto, alguns elementos com sentidos negativos, contrastando com a positividade do núcleo central. São eles: avaliação, datashow e educação.

*As **avaliações** às vezes são difíceis (4P04).*

*Passam muitos slides no **Datashow**(4P04)*

*Falta de **educação** (6P55)*

O quarto quadrante, localizado no lado inferior à direita, ou segunda periferia, contém os elementos menos citados e menos evocados. São eles: “dedicação”, “compreensão”, “coerência”, “difícil”, “convivência”, “estudo”, “atividades”, “parceria”, “prática” e “união”. Como dito anteriormente, esses elementos ainda não são considerados representações sociais, mas se firmam como indícios de representações que podem estar sendo construídas. Nesse aspecto, também, como no terceiro quadrante (contraste), há indícios de representações negativas que podem migrar para o núcleo central, como pode ser observado nas justificativas e/ou sinônimos das palavras: “compreensão”, “coerência”, “difícil” e “prática”.

***Compreensão.** Eles serem compreensivos em relação a trabalhos, questão de materiais didáticos, devido ao nervosismo nos momentos em que estamos apresentando os trabalhos, etc. (6P51).*

*Falta **coerência**, clareza - não ser claro. (4P43).*

*È **difícil**, complicado (6P44).*

Difícil, porque há brigas no trabalho em grupo. (4P31).

Há pouca prática. (6P50).

Há mais aula expositiva do que trabalho de prática. (4P27).

Com relação à aula expositiva, citado pelos participantes, embora concordemos com Libâneo (1998), quando diz não descartar esse tipo de aula por considerá-la importante no conjunto das formas didáticas, corroboramos também com Madeira (2015, p.36016) quando mostra que “Professores conservadores preferem manter a aula naquele seu padrão linear, ortodoxo, como sempre foi, [pois acreditam que] a aula dialógica sai do ritmo, dá trabalho, consome tempo e cria confusão na sala, por isso a rejeitam”.

Pensamos como os autores acima, o problema não está na aula expositiva, ou no uso do datashow, mas sim na coerência com os objetivos propostos para a aprendizagem ou o seu uso abusivo, como citou uma participante da pesquisa.

A avaliação também tem sido reconhecida, ainda, como um problema no processo de aprendizagem do aluno. Embora muito se tenha pesquisado e discutido sobre a importância da avaliação ter como finalidade “acompanhar o processo de aprendizagem para verificar o que o aluno aprendeu ou não³”, esse princípio ainda não tem sido considerado nas práticas pedagógicas da maioria dos professores.(VIEIRA, 2006).

Sintetizando quanto aos resultados dos quadrantes produzidos pelo *software* EVOC, podemos dizer que:

Por um lado, o sistema periférico apresenta indícios de representações negativas presentes nas justificativas e/ou sinônimos das palavras, “avaliação”, “datashow”, “educação”, “compreensão”, “coerência”, “difícil” e “prática”, quando evidenciam significados ancorados em sentimentos que denotam ser a relação professor/aluno, uma prática pedagógica difícil em razão de:

- Carência de educação e compreensão por parte dos professores, principalmente nas apresentações dos trabalhos dos alunos;
- falta de coerência e clareza nas aulas;
- excesso de aulas expositivas;
- uso excessivo do datashow;
- poucas aulas práticas;
- avaliações difíceis;

³ Item da pergunta 9 do questionário desta pesquisa.

- e brigas nos trabalhos em grupo.

Por outro lado, porém, o núcleo central, representado pelas palavras, **respeito, aprendizagem e dialogo**, evidencia construções de representações positivas sobre a relação professor/aluno, como uma prática pedagógica. Esses elementos ancoram em sentimentos que possivelmente têm auxiliado o processo de aprendizagem e formação profissional dessas licenciandas.

Assim, a pesquisa sugere discussões e reflexões seguidas de ações formativas, no âmbito do curso, com relação à possibilidade de os elementos negativos do sistema periférico migrarem para o núcleo central.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigamos nesta pesquisa as representações sociais das licenciandas dos últimos períodos do curso de Pedagogia do UNIPAM, sobre as implicações da relação professor/aluno vivenciadas por elas durante a formação acadêmica. Especificamente, foi analisada a relação professor/aluno como uma prática pedagógica, levando em consideração que essa relação influencia a aprendizagem acadêmica, assim como colabora para que um ambiente positivo ou negativo circunde tanto o professor quanto os alunos.

Nesse sentido, na perspectiva dos licenciandos foram analisadas as práticas pedagógicas dos seus professores, ou seja, a forma como o professor planeja o seu conteúdo, escolhe os procedimentos didáticos, avalia o processo ensino-aprendizagem e se relaciona com seus alunos.

Assim, para responder aos nossos questionamentos e compreender as representações sociais das participantes da pesquisa, sobre a relação professor/aluno como uma prática pedagógica utilizada pelos seus professores em sala de aula, identificamos, inicialmente, o perfil das licenciandas. Em seguida, perguntamos sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos seus professores e, por fim, realizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras, tratadas pelo *software* EVOC, para identificarmos o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais construídas pelos participantes.

Com relação ao perfil das 68 participantes, observamos que se constitui exclusivamente por mulheres e a faixa etária predominante é de até 24 anos de idade.

No que diz respeito aos motivos da escolha do curso, das alternativas apresentadas, a opção “ao desejo de ser educador” foi a mais assinalada, por 60,3% dos participantes.

Com relação às questões do questionário, referentes às práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, as análises nos permitiram identificar alguns elementos que podem estar contribuindo para construções de representações sociais sobre o nosso objeto de pesquisa – a relação professor/aluno no curso de Pedagogia do UNIPAM.

Esses elementos permitiram também compreender como essas representações se ancoram e objetivam para esse grupo de participantes.

Sobre a relação professor aluno e as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, os dados mostram que, de modo geral, essas práticas têm atendido às expectativas da maioria. Sobre o planejamento de ensino, a maioria das alunas mostra uma representação positiva

acerca dessa prática pedagógica. A opção “o planejamento dos meus professores integra a teoria com a prática” foi assinalada por 54% das participantes.

Quanto aos procedimentos didáticos utilizados pelos professores, os dados mostram aulas bem diversificadas; o que pode indicar representações positivas com relação ao tipo de aula escolhida pelos professores.

Sobre a avaliação, segundo a maioria, ela acompanha o processo de ensino aprendizagem e busca verificar o que o aluno aprendeu ou não, evidenciando, assim, uma prática fundada nos princípios de uma avaliação formativa.

Com relação às características dos professores, a maioria ressaltou que são disponíveis, esclarecem as dúvidas e dão oportunidade para que os alunos possam expor suas opiniões durante aulas e, sendo assim, também se sentem à vontade para fazer perguntas.

Os participantes ressaltam, também, que os professores utilizam uma autoridade que é fruto de suas qualidades intelectuais, morais e técnicas, exercida como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos, isto é, conduzem essa autoridade para os interesses comuns das alunas.

Com relação ao Núcleo Central das representações sociais, a Técnica de Associação Livre de Palavras, tratadas pelo *software* EVOC, mostra que as alunas têm construído suas representações ancoradas, principalmente, em elementos positivos. As palavras que sobressaíram foram “respeito”, “aprendizagem” e “diálogo”. Desse modo, para essas licenciandas, a relação professor/aluno, no curso de Pedagogia, tem sido compreendida a partir de sentimentos ancorados em elementos que a identificam como sendo uma relação, sobretudo, de respeito. Esse **respeito** facilita a **aprendizagem** necessária para constituírem-se professoras e serem boas profissionais. Por sua vez, o respeito e a aprendizagem ocorrem a partir do **diálogo** que permite esclarecer as dúvidas com relação à aprendizagem, além de demonstrar preocupação do professor para com o aprendizado dos seus alunos. Como já dito antes, o Núcleo Central das representações, aqui instituído, está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação. Portanto, os sentimentos de que a relação professor/aluno é constituída de respeito, aprendizagem e diálogo são sentimentos estáveis e resistentes a mudanças. (MACHADO e ANICETO 2010).

Quanto ao Sistema periférico, no quadrante superior direito, estão os elementos da primeira periferia - “afeto”, “amizade” e “interação”. São palavras intermediárias, com alta frequência e denotam um conteúdo positivo das participantes no que diz respeito a relação professor/aluno como uma prática pedagógica no curso.

Já o terceiro quadrante inferior esquerdo apresenta alguns elementos com sentidos negativos, contrastando com a positividade do núcleo central. Ele qual contém as palavras: “mediador”, “avaliação”, “conhecimento”, “companheirismo”, “datashow”, “necessário”, “interesse”, “educação” e “estímulo”.

O quarto quadrante, localizado no lado inferior, à direita, ou segunda periferia, contém os elementos menos citados e menos evocados. São eles: “dedicação”, “compreensão”, “coerência”, “difícil”, “convivência”, “estudo”, “atividades”, “parceria”, “prática” e “união”.

Lembramos que os elementos da periferia ainda não constituem uma representação social, mas que podem vir a ser. De acordo com Abric (2000), os elementos da periferia dizem respeito às adaptações individuais das representações, em função da história de vida de cada membro do grupo. Estão ligados à ação e sua principal função é a de concretização e proteção do sistema central. Porém, mesmo que tais elementos periféricos não possam ser considerados ainda uma representação social, é preciso levar em conta que eles podem vir a ser um dia, e, com relação a isso algumas questões podem ser preocupantes. É o que mostra alguns elementos do terceiro quadrante ou zona de contraste em que as palavras “avaliação”, “*datashow*” e “educação” trazem sentimentos negativos. Para algumas participantes, a avaliação, às vezes, tem sido difícil; o “*datashow*” tem sido usado de forma incorreta, com muitos “slides”; e falta, ainda, educação de alguns professores para com os alunos. Também, no quarto quadrante, há elementos que sinalizam possíveis construções de representações negativas; são eles: “compreensão”, “coerência”, “difícil” e “prática”. Isto é, para algumas licenciandas, a relação professor/aluno tem sido pautada por: pouca compreensão dos professores com relação aos momentos de apresentação de trabalhos; falta de coerência e clareza nas explicações dos conteúdos; relações difíceis e complicadas devido a brigas na sala de aula e nos trabalhos em grupo bem como por poucas aulas práticas.

Embora este estudo reconheça que o objeto de pesquisa, aqui discutido, ainda carece de um aprofundamento, devido ao pouco tempo que um curso de mestrado oferece, algumas contribuições podem ser registradas no sentido de auxiliar discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas de professores no Ensino Superior, principalmente no tocante à relação professor/aluno. Essas contribuições procuram reforçar a preocupação deste estudo quanto à

possibilidade de alguns elementos negativos da periferia migrarem para o Núcleo Central; em razão disso sugerimos algumas ações que podem ser desenvolvidas em momentos formativos de professores, oferecidos pela instituição. São elas:

- Reconhecer a importância de uma saudável relação professor/aluno na busca de uma aprendizagem de qualidade para os alunos.
- Tornar o processo de avaliação uma prática formativa, de modo que não pareça difícil e nem punitiva.
- Atentar para o uso do “*datashow*” de forma didática, sem exagerar na quantidade dos “*slides*”.
- Promover um ambiente harmonioso na sala de aula, tanto com relação ao diálogo com os alunos durante as aulas quanto nas apresentações dos trabalhos.
- Ter coerência e clareza nas explicações dos conteúdos;
- Oferecer mais aulas práticas para que os conteúdos teóricos possam ser mais bem compreendidos.

Assim, finalizamos este estudo com um sentimento de dever cumprido e crentes de que a pesquisa possa contribuir para a reflexão, bem como para o aprimoramento da arte de ensinar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C. de. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8 ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990. p.130.
- ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. Paredes (org.), OLIVEIRA, D. C. (Org). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- ALMEIDA, W. S. **As Estratégias de Ensino como Prática Pedagógica: as Representações Sociais dos alunos do Ensino Superior de Patos de Minas**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba. Uberaba. MG. 2016. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/6320473/wesley-sebastiao-de-almeida#!> Acesso em: 2 Abr. 2019.
- ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 2013. 53 p.
- AROEIRA, K. P.; MERLO, F. W. Relação professor e aluno no ensino superior: reflexões no contexto de formação de professores de Educação Física. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas**. Junqueira & Marin Editores. 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.acessaber.com.br/literaturas/lei-939496-ldb-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-2/> Acesso em: 2 Abr. 2019.
- CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação Social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, Ano 6, n. 2, jul. 2006. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v6n2/v6n2a03.pdf&ved=2ahUKEwjR0bKutK_hAhUgIrkGHASwCYkQFjAGegQICBAB&usg=AOvVaw3eh8dETB6QPEa-xdVZ6S37 Acesso em: 2 Abr. 2019.
- COROACY, J. O Planejamento como processo. **Revista Educação**. Ano I, nº 4. Brasília. 1972. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/6091&ved=2ahUKEwiS3dOMtq_hAhUWEbkGHASwUmCX4QFjAAegQIAxAB&usg=AOvVaw0SmdLtGhwYcTv7CwIF5A3D&ccshid=1554139877765 Acesso em: 2 Abr. 2019.
- 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/2698/2362> Acesso em: 2 Abr. 2019.

DEPRESBITERIS, Lea, TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...** Instrumentos e Técnicas de avaliação da Aprendizagem. São Paulo: Senac, 2009. 192 p.

FARIAS, I. M. S. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livros, 2009.
FRANCO, A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBANEO, J. C.;

ALVES, N. **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Editora Cortez, 2012, p. 169-188.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro:** Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo, SP: Scipione, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, A. S. de. Os desafios da formação de professores do século XXI: competências e solidariedade. In: **Formação continuada de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GAETA, M. C. D; MASETTO, M, T. **O professor iniciante no ensino superior:** aprender, atuar e inovar. 1. ed. São Paulo: Editora Senac, 2013.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 1983.

GATTI, B. A. (Coord); BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília, UNESCO, 2009.

_____, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010. Disponível em:
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf&ved=2ahUKEwixtict6_hAhW1IbkGHTOLCfwQFjAAegQIAxAB&usq=AOvVa w3WkJf5-NFNE83dh6m6PTOI Acesso em: 2 Abr. 2019.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2011.

HAYDT, R. C. **Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem.** São Paulo: Ática S.A., 2003.

_____. **Curso de didática geral.** São Paulo, Ática, 2000.

JARDILINO, J. R. L.; AMARAL, D. J. do; LIMA, D. F. A interação professor-aluno em sala de aula no ensino superior: o curso de administração de empresas. Ver. **Diálogo Educ.,** Curitiba, v.10, n.29, p.101-119, jan./abr. 2010. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3064> Acesso em: 2 Abr. 2019.

JODELET, Denise (Org). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

LA TAILLE, Y.de; OLIVEIRA, M. K.de; DANTAS, H.. **Piaget, Vygotski, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

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

LEITE, S. A.S.. Educação e Relações interpessoais. In: PATTO, M. H. S. (Org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

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

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

_____. **Didática**. 16ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1998, p.161.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, L. B; ANICETO, R. A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 2 Abr. 2019.

MADEIRA, M. C. Situações em que a aula expositiva ganha eficácia. **EDUCERE**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21752_10083.pdf. 2015. Acesso em: 28/10/2018.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. Martins. **Por que planejar? Como planejar?** : currículo, área, aula. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MORETTO, Pedro Vasco. **Prova** um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A,. 2005. 150 p.

_____, Pedro Vasco. **Prova** um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A,. 2010. 150 p.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLISKOVICZ, K; PIVA, C. D. As Estratégias Didáticas no Ensino Superior: Quando é o momento certo para se usar as Estratégias Didáticas no Ensino Superior? **Revista Educação**. V. 15. N. 19. 2012. p. 111-127. Disponível em:
<file:///C:/Users/Vania%20Vieira/Downloads/1710-6585-1-PB.pdf>. Acesso em: 7 Jul. 2018.

PITANOS, S. C. Autoridade e liberdade no “mundo da escola”: reflexões a partir da filosofia de Paulo Freire. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 157-172, jan./jun. 2014. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://educacaoem perspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article/view/354&ved=2ahUKEwjY1tW4ua_hAhXRHrkGHVfPCKQ QFjAVegQIBhAB&usg=AOvVaw1LZH1d-kqAFkYks9oiGIob&cshid=1554140766389
Acesso em: 2 Abr. 2019.

REIS, J. C. B.; CARVALHO, A.F. **Didática no Brasil**: planejamento de ensino e avaliação escolar. Revista de Estudos Literários da UEMS -REVELLv.1, nº 15. 2017. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/1473> Acesso em: 2 Abr. 2019.

RIBEIRO, Luiz Paulo. **Representações sociais de educandos do curso de licenciatura em educação do campo sobre a violência**. Tese doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. revista. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

SCARINCI, A. L.; PACCA, J. L.A. O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 253-279, Abril-Junho 2015.

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

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de Pós-Graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília**, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/18/14&ved=2ahUKEwi3gtODuq_hAhV5DrkGHa1DAIcQFjADe gQIBBAB&usg=AOvVaw1UVVfKEqhJxdIMJDcfOdIw Acesso em: 2 Abr. 2019.

SOBRINHO, J. **Reflexões sobre os planos decenais municipais de educação**. São Paulo: Editora Vozes, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000. Cadernos pedagógicos do Libetad; v.3)

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. *In*: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. e JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

VERGÉS, 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.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. (org.) **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional e o Avaliador**. Tese de Doutorado. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1997, (p. 110-116). Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/2072416/heraldo-marelim-vianna> Acesso em: 2 Abr. 2019.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Aluno(a),

Este questionário pretende coletar informações para uma pesquisa que estamos realizando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, intitulada *Representações Sociais e relação professor/aluno como prática pedagógica: as vozes dos alunos de Pedagogia do UNIPAM*.

Os dados coletados permitirão analisar e discutir as representações sociais que estão sendo construídas sobre a *relação professor/aluno como uma prática pedagógica*, e as possíveis implicações dessa relação na formação acadêmica do aluno.

Responda as questões com liberdade. Em algumas, pode ser assinalado mais de um item. Não é necessário identificar-se.

Agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Prof.^a Núbia Cristina Gonçalves
(Orientanda)

Prof.^a Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira
(Orientadora)

A. PERFIL DOS ALUNOS**1. Sexo:**

a. () feminino b. () masculino.

2. Idade:

a. () até 24 anos b. () de 25 a 30 anos

c. () de 31 a 35 anos d. () de 36 a 40 anos

e. () de 41 a 45 anos f. () de 46 a 50 anos

g. () mais de 50 anos

3. Sua opção pelo curso de Pedagogia deve-se:

- a. () ao desejo de ser educador.
- b. () à influência de familiares.
- c. () ao mercado de trabalho.
- d. () à realização profissional.
- e. () à falta de outra opção.
- f. () Outro: _____

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

- a. internet: () *Google* () *facebook* () *instagram* () *blog* () artigos () *e-book* () revistas.
- b. () jornal impresso
- c. () jornal televisivo (TV)
- d. () jornal radiofônico
- e. () revistas impressas
- f. () livros
- g. () outros _____

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

- a. () Não
- b. () Sim. Quais? _____

B. SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Pensar na relação professor/aluno implica também considerar a forma como o professor realiza suas práticas pedagógicas em sala de aula, isto é, como planeja o seu conteúdo, escolhe os procedimentos didáticos, e avalia o processo ensino-aprendizagem. Sobre isso, referem-se as questões de 5 a 8.

6. O planejamento de ensino dos meus professores:

- a. () Prevê objetivos, conteúdos e métodos a partir da realidade social dos alunos.
- b. () Integra teoria e prática.
- c. () É pouco aplicado na prática.
- d. () Eles não têm hábito de realizarem o planejamento.
- e. () Não tenho conhecimento sobre o planejamento realizado por eles.

7. Os procedimentos didáticos ou estratégias de ensino mais utilizados pelos meus professores:

- a. aula expositiva com o auxílio de quadro e giz.
- b. aula expositiva com o auxílio de recursos audiovisuais.
- c. aula expositiva.
- d. aula expositiva dialogada.
- e. atividades em grupo.
- f. aula prática.
- g. debate.
- h. seminário.
- i. elaboração de projetos.
- j. fórum de discussão.
- k. outro. Qual? _____

8. Os procedimentos didáticos ou estratégias de ensino mais utilizados pelos meus professores:

- a. são diversificados e auxiliam a aprendizagem.
- b. são monótonos e desestimulantes.
- c. são condizentes com os tipos de conteúdos a serem estudados.
- d. estimulam a participação do aluno.
- e. deixam a desejar.

9. A avaliação da aprendizagem realizada pelos meus professores:

- a. acompanha o nosso processo de aprendizagem para verificar o que aprendemos ou não.
- b. pressiona-nos a estudar.
- d. aprova-nos ou reprova-nos.
- e. Outro(s) _____

10. Os professores do meu curso:

- a. são disponíveis para esclarecer as nossas dúvidas.
- b. dão-nos oportunidade para expor nossas opiniões nas aulas.
- c. mostram interesse pelo nosso aprendizado.
- d. procuram saber sobre os nossos interesses.
- e. explicam de forma diferenciada para compreendermos o conteúdo.

11. Durante as aulas no meu curso:

- a. () fico à vontade para fazer perguntas.
- b. () fico perdido durante a explicação do professor.
- c. () me sinto como um estranho.

12. Sobre a autoridade na relação professor/aluno, no meu curso, os professores:

- a. () utilizam uma autoridade que é fruto de suas qualidades intelectuais, morais e técnicas, exercida como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos.
- b. () utilizam uma autoridade coercitiva, com postura autoritária, inflexível e arrogante.
- c. () não possuem autoridade no desenvolvimento das ações pedagógicas.
- d. () utilizam uma autoridade capaz de conduzir os interesses comuns dos alunos.

C.TÉCNICAS DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS**13. a) Escreva 5 (cinco) palavras que vêm a sua mente ao ler a frase em destaque:**

A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO COMO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO MEU CURSO

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____
- 5. _____

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

c) Justifique sua resposta.

d) Dê os significados (sinônimos) das outras quatro palavras.

Obrigada pela colaboração.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

_____, ____/____/____
Local Data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do sujeito da pesquisa

Identificação (RG) do sujeito da pesquisa

Identificação (RG) do responsável: MG 13.945.814

Título do projeto: **Representações Sociais e relação professor/aluno como prática pedagógica: as vozes dos alunos de Pedagogia do UNIPAM.**

Instituição onde será realizado: Universidade de Uberaba

Pesquisador Responsável: Núbia Cristina Gonçalves - e-mail: nubia@unipam.edu.br

Identificação (conselho), telefone e e-mail:

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500

Uberaba/MG, tel: 34-3319-8959

e-mail: cep@uniube.br

Você,

_____,
(colocar o nome) está sendo convidado para participar da pesquisa: *Representações Sociais e relação professor/aluno como prática pedagógica: as vozes dos alunos de Pedagogia do UNIPAM*, de responsabilidade da pesquisadora Núbia Cristina Gonçalves, e orientada pela professora Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira.

Esse projeto integra a RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores. Integra também o CIERS-ed – Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas.

Especificamente, essa investigação toma como objeto de estudo a relação professor/aluno, considerando-a como uma prática pedagógica. Parte do princípio de que essa relação pode influenciar a aprendizagem acadêmica, ou, de forma mais específica, colaborar

para que uma atmosfera positiva circunde tanto o professor, quanto os alunos. Portanto, interessa-nos saber quais são e onde ancoram as representações sociais dos alunos, do Curso de Pedagogia, do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), sobre a *relação professor/aluno como uma prática pedagógica*, e as possíveis implicações dessa relação na formação acadêmica do aluno.

Se aceitar participar desse estudo, você irá responder a um questionário contendo questões abertas e fechadas. 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 sua voz ou qualquer outra identificação jamais aparecerão.

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 por não participar, nenhuma penalidade lhe será imposta.

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

Nome do sujeito da pesquisa

Núbia Cristina Gonçalves – pesquisadora responsável

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO



Uberaba, 10 de julho de 2018.

Exmo. Sr. Henrique Carivaldo de Miranda Neto
Pró-Reitor do Ensino Superior do Centro Universitário de Patos de Minas.

Eu, Núbia Cristina Gonçalves, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – Uniube e orientanda da Prof.^a Dr.^a. Vania Maria de Oliveira Vieira, pretendo desenvolver um projeto de pesquisa, intitulado: **Representações Sociais e relação professor/aluno como prática pedagógica: as vozes dos alunos de Pedagogia do UNIPAM.**

Esse projeto integra a RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores. Integra também o CIERS-ed – Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas.

Especificamente, esta investigação toma como objeto de estudo a relação professor/aluno, considerando-a como uma prática pedagógica. Parte do princípio de que essa relação pode influenciar a aprendizagem acadêmica, ou, de forma mais específica, colaborar para que uma atmosfera positiva circunde tanto o professor, quanto os alunos. Portanto, interessa-nos saber quais são e onde ancoram as representações sociais dos alunos, do Curso de Pedagogia, do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), sobre a *relação professor/aluno como uma prática pedagógica*, e as possíveis implicações dessa relação na formação acadêmica do aluno.

Assim, solicitamos a sua autorização para a efetivação do referido estudo, junto a 60 alunos dos últimos períodos do Curso de Pedagogia dessa Instituição. A opção pela participação de alunos dos últimos períodos na pesquisa se justifica pelo fato de eles possuírem uma experiência maior relacionada ao objeto de estudo dessa investigação.

Esclarecemos que:

- os dados obtidos serão utilizados somente para a pesquisa à qual se vinculam;
- não existem riscos ou desconfortos associados com 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 sujeitos da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas;
- os resultados desse estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais. As informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

Sobre os benefícios para a Instituição, esperamos que a realização dessa pesquisa possa contribuir para subsidiar discussões e reflexões com relação às práticas pedagógicas dos professores do Ensino Superior, principalmente no tocante à relação professor/aluno e as implicações dessa relação na aprendizagem acadêmica.

Antecipadamente, agradecemos a sua atenção.


Núbia Cristina Gonçalves
Mestranda


Vania Maria de Oliveira Vieira
Coordenadora do projeto

De acordo: _____


UNIPAM
Centro Universitário de Patos de Minas
Prof. Me. Henrique C. M. Neto
Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão

ANEXO A – RELATÓRIO DO EVOC

fichierinitial : C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOCNCG\EVOCNCG.Tm2
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
 Nousavonsentreele fichier :
 C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOCNCG\EVOCNCG.Tm2
 ON CREE LE FICHER : C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOCNCG\EVOCNCG.dis
 et C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOCNCG\EVOCNCG.tm3

ENSEMBLE DES MOTS RANGS

:FREQ.:1 *2 *3 *4 *5 *

Acontece : 1 : 0* 0* 1*

Admiração: 3 : 0* 1* 1* 0* 1*

Afetividade: 1 : 1*

Afeto:18 : 5* 1* 4* 3* 5*

moyenne : 3.11

Ajuda: 2 : 1* 0* 0* 1*

Alteridade : 7 : 0* 1* 3* 0* 3*

moyenne : 3.71

Amizade:13 : 1* 1* 7* 2* 2*

moyenne : 3.23

Apoio: 1 : 0* 0* 0* 0* 1*

Apredizagem: 1 : 1*

Aprendizagem :20 : 3* 6* 4* 4* 3*

moyenne : 2.90

Aprovar: 1 : 0* 0* 0* 0* 1*

Aproximação: 1 : 0* 0* 1*

Atenção: 4 : 0* 0* 1* 1* 2*

Atividades : 4 : 0* 0* 3* 0* 1*

Autonomia: 2 : 0* 0* 0* 1* 1*

Auxílio: 2 : 0* 0* 1* 1*

Avaliação: 8 : 1* 2* 3* 1* 1*

moyenne : 2.88

Bons : 1 : 0* 1*

Cansativo: 1 : 1*

Capacitação: 2 : 0* 0* 1* 0* 1*

Coerência: 6 : 0* 1* 1* 3* 1*
 moyenne : 3.67
 Coletivo : 1 : 0* 0* 1*

Companheirismo : 7 : 1* 3* 0* 3*
 moyenne : 2.71
 Compreensão: 8 : 1* 0* 0* 6* 1*
 moyenne : 3.75
 Confiança: 1 : 1*

Conhecimento : 8 : 2* 3* 2* 0* 1*
 moyenne : 2.38
 Construção : 1 : 0* 1*

Conteúdo : 3 : 0* 1* 0* 0* 2*

Convivência: 5 : 0* 2* 0* 1* 2*
 moyenne : 3.60
 Cooperação : 1 : 0* 0* 0* 1*

Cordialidade : 1 : 0* 0* 0* 1*

Cuidado: 1 : 0* 0* 0* 0* 1*

Datashow : 6 : 2* 3* 1*
 moyenne : 1.83
 Dedicção: 8 : 1* 1* 3* 1* 2*
 moyenne : 3.25
 Desenvolvimento: 3 : 0* 0* 1* 1* 1*

Difícil: 6 : 0* 2* 2* 1* 1*
 moyenne : 3.17
 Dinâmica : 2 : 1* 1*

Direta : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*

Direção: 1 : 0* 0* 0* 1*

Disciplina : 1 : 1*

Distante : 1 : 1*

Diversificados : 1 : 1*

Diálogo:12 : 5* 4* 2* 0* 1*
 moyenne : 2.00
 Educação : 5 : 1* 1* 3*
 moyenne : 2.40
 Eficiência : 1 : 0* 0* 1*

Esforço: 2 : 0* 1* 0* 1*

Essencial: 1 : 1*

Estudo : 5 : 1* 1* 0* 1* 2*
 moyenne : 3.40
 Estímulo : 4 : 1* 1* 0* 2*

 Exemplo: 2 : 1* 0* 0* 0* 1*

 Expositiva : 3 : 1* 2*

 Exposição: 2 : 1* 0* 0* 0* 1*

 Flexibilidade: 2 : 0* 0* 1* 1*

 Gratidão : 1 : 0* 0* 0* 1*

 Harmonia : 1 : 0* 1*

 Hierarquia : 1 : 0* 1*

 Humildade: 2 : 0* 1* 0* 1*

 Importante : 2 : 0* 1* 0* 0* 1*

 Inspiração : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*

 Interação:11 : 3* 2* 0* 2* 4*
 moyenne : 3.18
 Interesse: 5 : 2* 1* 1* 0* 1*
 moyenne : 2.40
 Interpessoalidade: 1 : 0* 0* 1*

 Liberdade: 1 : 0* 0* 0* 1*

 Ludicidade : 2 : 0* 1* 0* 1*

 Mediador : 9 : 1* 5* 1* 1* 1*
 moyenne : 2.56
 Metodologia: 1 : 1*

 Monótona : 1 : 0* 0* 1*

 Motivação: 2 : 1* 0* 1*

 Mudança: 1 : 0* 1*

 Metodologia: 1 : 0* 0* 0* 0* 1*

 Necessário : 5 : 3* 1* 0* 1*
 moyenne : 1.80
 Obrigatório: 1 : 0* 1*

 Opinião: 1 : 0* 0* 0* 0* 1*

 Oportunidade : 1 : 0* 0* 1*

 Parceria : 4 : 0* 1* 1* 1* 1*

Perguntas: 1 : 0* 0* 0* 1*
 Perseverança : 1 : 0* 0* 0* 1*
 Possível : 1 : 0* 0* 1*
 Prazer : 2 : 0* 1* 0* 0* 1*
 Profissionalismo : 2 : 0* 1* 1*
 Proximidade: 2 : 1* 0* 0* 0* 1*
 Prática: 4 : 1* 0* 0* 3*
 Receptor : 1 : 0* 0* 0* 1*
 Reciprocidade: 3 : 0* 1* 0* 2*
 Respeito :34 :13* 3* 6* 5* 7*
 moyenne : 2.71
 Responsabilidade : 3 : 0* 0* 2* 0* 1*
 Resultados : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
 Sabedoria: 3 : 1* 0* 0* 0* 2*
 Segurança: 3 : 0* 1* 0* 1* 1*
 Seminário: 3 : 0* 0* 0* 3*
 Silde: 1 : 1*
 Solidariedade: 2 : 0* 2*
 Teoria : 2 : 1* 0* 1*
 Tolerância : 1 : 0* 0* 0* 1*
 União: 4 : 1* 0* 1* 1* 1*
 Valor: 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
 Valorização: 1 : 0* 0* 0* 1*
 Verdadeiro : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
 Vivência : 2 : 0* 0* 1* 1*
 Ética: 1 : 0* 1*

DISTRIBUTION TOTALE : 340 :68*68*68*68*68*

```

RANGS6 ...15 0*0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
RANGS16 ... 25 0*0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
RANGS26 ... 30 0*0* 0* 0* 0*

```

Nombre total de motsdifférents : 100
 Nombre total de motscites: 340

moyennegénérale des rangs : 3.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

```

freq. * nb.mots * Cumulevocationsetcumulinverse
1 *454513.2 %340100.0 %
2 *198324.4 %295 86.8 %
3 * 9 11032.4 %257 75.6 %
4 * 6 13439.4 %230 67.6 %
5 * 5 15946.8 %206 60.6 %
6 * 3 17752.1 %181 53.2 %
7 * 2 19156.2 %163 47.9 %
8 * 4 22365.6 %149 43.8 %
9 * 1 23268.2 %117 34.4 %
11 * 1 24371.5 %108 31.8 %
12 * 1 25575.0 % 97 28.5 %
13 * 1 26878.8 % 85 25.0 %
18 * 1 28684.1 % 72 21.2 %
20 * 1 30690.0 % 54 15.9 %
34 * 1 340100.0 % 34 10.0 %

```