

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

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO BACHAREL INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR:  
INTERVENÇÕES A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

José Humberto Rodrigues dos Anjos  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia Maria de Oliveira Vieira

**UBERABA – MG**

**2019**



**JOSÉ HUMBERTO RODRIGUES DOS ANJOS**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO BACHAREL INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR:  
INTERVENÇÕES A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Vânia Maria de Oliveira

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

**UBERABA – MG**

**2019**

## Catalogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Anjos, José Humberto Rodrigues dos.  
A58p Práticas pedagógicas do bacharel iniciante no ensino superior:  
intervencões a partir das representações sociais / José Humberto  
Rodrigues dos Anjos. – Uberaba, 2019.  
210 f. : il. color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento  
Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.  
Orientadora: Profa. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira.

1. Ensino superior. 2. Representações sociais. 3. Prática pedagógica.  
I. Vieira, Vânia Maria de Oliveira. II. Universidade de Uberaba.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 378

José Humberto Rodrigues dos Anjos

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO BACHAREL INICIANTE NO ENSINO  
SUPERIOR: INTERVENÇÕES A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

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

Aprovada em 19/11/2019

BANCA EXAMINADORA

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

  
Prof.ª Dr.ª Adelina de Oliveira Novaes  
UNICID – Universidade Cidade de São Paulo.

  
Prof. Dr. João Batista Cardoso  
UFG – Universidade Federal de Goiás.

  
Prof.ª Dr.ª Sálua Cecílio  
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

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

**A Paulo Freire!**

*A todos os professores e professoras do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES que colaboraram para que os dados pudessem se transformar em resultados.*

*À Universidade de Uberaba – UNIUBE e ao Programa de Pós-graduação em Educação por proporcionarem momentos de aprendizagem.*

***Dedico!***

***Agradeço** fortemente a minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Vânia Maria de Oliveira Vieira por me proporcionar um aprendizado além-curriculo. Obrigado pela leveza das orientações, dos ensinamentos e do processo dialógico que me fez melhor.*

*Aos amigos que fiz durante o doutoramento, em especial Camila que me deu aconchego, lar e carinho; Evandro, que me proporcionou viagens divertidas em estradas, muitas vezes, perigosas; Henrique, por me fazer melhor pensar, agir e ser; e ao Djalma e à Débora, que me acolheram e permitiram que dias difíceis de estudo também se transformassem em dias de risos e boas companhias. **Agradeço!***

*Ao Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes - pelo apoio no processo de formação. **Agradeço!***

*A minha família e ao Ramon que me auxiliaram nas partidas e chegadas de Uberaba. Obrigado por me proporcionarem conhecer o sentido da palavra Lar. **Agradeço!***

---

*O recado é: leveza!  
Nada de agressão ao próprio ritmo e limite!  
Leveza  
Simplicidade na  
essência, sem pesos.  
Nada vai acabar  
Tudo continua, sempre.  
Concentração. Foco. Determinação.  
Devagar, no próprio ritmo,  
mas mantendo a constância  
sem desfocar,  
sem desconcentrar e  
tudo na leveza.'*

FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p.. 30

---

ANJOS, José Humberto Rodrigues dos. **Práticas pedagógicas do bacharel iniciante no Ensino Superior:** intervenções a partir das representações sociais. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2019.

**Resumo:** Esta pesquisa integra uma proposta maior, submetida à FAPEMIG bem como ao CNPq, e por eles aprovada, intitulada “Desenvolvimento profissional de professores da educação superior: contribuições da Teoria das Representações Sociais”. Parte do princípio de que a maioria dos professores da educação superior não passou por uma formação pedagógica inicial e chega à Universidade sem o devido preparo para a docência. Calcada nos descritores *formação inicial e práticas pedagógicas*, esta pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, explicativa, adota como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2015) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2001). Nesse sentido, buscou compreender as representações sociais de professores bacharéis iniciantes, do Centro Universitário de Mineiros – Goiás, acerca de suas práticas pedagógicas, como um dos elementos de formação e desenvolvimento profissional docente, para posteriores intervenções em processos formativos. Para isso, foram convidados para participar da pesquisa 60 professores iniciantes, com até 5 anos de carreira, do Centro Universitário de Mineiros – Goiás. Diante disso, formulou-se como problema de pesquisa, a seguinte questão: quais são as representações sociais dos professores universitários iniciantes, do Centro Universitário de Mineiros – Goiás, sobre suas práticas pedagógicas no processo de formação e desenvolvimento profissional? Para a obtenção dos dados, utilizou-se um questionário com questões abertas e fechadas, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e entrevistas de grupos focais. Para a análise, além do respaldo da Teoria das Representações Sociais e da subteoria do Núcleo Central de Abric (2001), foram utilizados, também, os *softwares* EVOC e *Iramuteq*. O primeiro, a partir das palavras evocadas na TALP, identificou o núcleo central e o sistema periférico das representações. O segundo auxiliou na compreensão e na categorização das questões abertas do questionário e conteúdo das entrevistas de grupos focais, por meio da nuvem de palavras e da análise de similitude. A identificação das representações sociais permitiu mapear as dificuldades e fragilidades com relação às práticas pedagógicas: planejamento de ensino, procedimentos didáticos, avaliação da aprendizagem, e relação professor-aluno. Esse mapeamento foi apresentado e discutido em entrevistas de grupos focais, bem como tomou como foco, o fato de ser um momento formativo para os professores. As análises dos dados coletados, assim como as reflexões desencadeadas nos grupos focais, mostram que as representações sociais dos professores, sobre formação e desenvolvimento profissional docente, estão ancoradas em práticas pedagógicas tradicionais, vivenciadas por eles, como alunos, na época em que cursaram a graduação. As análises mostram, ainda, que os docentes, no início de carreira, embora não desejem ser vistos como incapazes para a profissão, sentem necessidade de processos formativos contínuos, que os orientem na realização das práticas pedagógicas. Sentimentos como os de insegurança, medo, desafio e necessidade de orientação e formação pedagógica foram recorrentes nos dados coletados. Diante disso, o estudo sugere que os professores iniciantes, não só dessa instituição, mas de outras que também se preocupam com a formação e o desenvolvimento profissional docente, tenham oportunidades de ser ouvidos nas suas dificuldades e fragilidades formativas. Logo, para que o professor iniciante seja visto como agente de sua formação, cabe às instituições proporcionarem momentos formativos que levem em conta suas dificuldades e fragilidades.

**Palavras-chave:** Práticas Pedagógicas. Ensino Superior. Desenvolvimento Profissional Docente. Representações Sociais.

**ABSTRACT:** This research is part of a larger proposal, submitted and approved by FAPEMIG and CNPq, entitled “Professional Development of Higher Education Teachers: Contributions from the Theory of Social Representations”. It assumes that most higher education teachers have not gone through initial pedagogical training and come to university without proper

preparation for teaching. Based on the descriptors initial training and pedagogical practices, this research, of a quantitative and qualitative, explanatory nature, adopts as the theoretical-methodological framework the Theory of Social Representations of Moscovici (2015) and the sub-theory of the Abric Central Nucleus (2001). In this sense, it sought to understand the social representations of beginning bachelor teachers at the University Center of Mineiros - Goiás, about their pedagogical practices, as one of the elements of teacher education and professional development, for later interventions in training processes. To this end, 60 beginning teachers (up to 5 years of career) from the University Center of Mineiros - Goiás were invited to participate in the research. Thus, the following question was formulated as a research problem: what are the social representations of beginning university teachers of the University Center of Mineiros - Goiás, about their pedagogical practices in the process of formation and professional development? To obtain the data, we used a questionnaire with open and closed questions, the Free Word Association Technique (TALP) and focus group interviews. For the analysis, besides the support of the Theory of Social Representations and the sub-theory of the Abric Central Nucleus (2001), the software EVOC and Iramuteq were also used. The first, from the words evoked in TALP, identified the central core and the peripheral system of representations. The second aided in understanding and categorizing the open questions of the questionnaire and the content of focus group interviews through word cloud and similarity analysis. The identification of social representations allowed us to map the difficulties and weaknesses in relation to pedagogical practices: teaching planning; didactic procedures; appendage assessment; and teacher-student relationship. This mapping was presented and discussed in focus group interviews that focused on being a formative moment for teachers. The analysis of the collected data, as well as the reflections triggered in the focus groups, show that the teachers' social representations about teacher education and professional development are anchored in traditional pedagogical practices, experienced by them as students at the time of their undergraduate studies. . The analyzes also show that teachers at the beginning of their career, although they do not wish to be seen as incapable for the profession, feel the need for continuous training processes that guide them in the realization of pedagogical practices. Feelings such as insecurity, fear, challenge and the need for guidance and pedagogical training were recurrent in the collected data. Given this, the study suggests that beginning teachers, not only from this institution, but also from others who also care about teacher education and professional development, have opportunities to be heard in their difficulties and formative weaknesses. Therefore, for the beginning teacher to be seen as an agent of their formation, it is up to the institutions to provide formative moments that take into account their difficulties and weaknesses.

Keywords: Pedagogical Practices. University education. Teaching Professional Development. Social Representations.

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Fig. 01</b> - Procedimentos metodológicos da pesquisa: as decisões tomadas	34
<b>Fig. 02</b> - Quadrantes do <i>software</i> EVOC	36
<b>Fig. 03</b> – Localização geográfica de Mineiros – Goiás	54
<b>Fig. 04</b> - Logomarcas da Instituição pesquisada	66
<b>Fig. 05</b> - Nuvem de palavras – Ser professor na Educação Superior	89
<b>Fig. 06</b> - O Planejamento dialógico e suas dimensões	99
<b>Fig. 07</b> - Nuvem de palavras – Planejamento e escolha de conteúdos	104
<b>Fig. 08</b> - Afetividade: seus princípios e entornos	111
<b>Fig. 09</b> - Nuvem de palavras – Afetividade	114
<b>Fig. 10</b> – Princípios da avaliação no Ensino Superior	118
<b>Fig. 11</b> - Nuvem de palavras – Avaliação	125
<b>Fig. 12</b> - Diferentes formas de articulação da aula universitária	130
<b>Fig. 13</b> - Nuvem de palavras – Aula	134
<b>Fig. 14</b> – Quadrantes do <i>Evoc</i>	136
<b>Fig. 15</b> – Núcleo Central das representações sociais   Primeiro quadrante	137
<b>Fig. 16</b> – Primeira periferia   Segundo quadrante	141
<b>Fig. 17</b> – Segunda periferia   Terceiro quadrante	143
<b>Fig. 18</b> – Zona de contraste   quarto quadrante	145
<b>Fig. 19</b> – Planta de layout da sala do NUFAPÉ	212

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> - Programas do EVOC 2002 que serão utilizados	37
<b>Quadro 02</b> – Principais instituições de ensino superior de Mineiros - Goiás	55
<b>Quadro 03</b> – IES municipais mantidas por fundações em Goiás	67
<b>Quadro 04</b> – Ranking dos instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores	121
<b>Quadro 05</b> – Ranking dos procedimentos didáticos mais utilizados pelos professores	131
<b>Quadro 06</b> – Sinônimos evocados para o vocábulo “exposição”	140
<b>Quadro 07</b> – Sinônimos evocados para o vocábulo “integração”	145
<b>Quadro 08</b> – Dificuldades e fragilidades encontradas por professores iniciantes	149
<b>Quadro 09</b> – Elementos obrigatórios do plano de ensino da UNIFIMES	152
<b>Quadro 10</b> – Adjetivos usados para caracterizar os bons professores	171

<b>Tabela 01</b>	Cursos oferecidos pela FIMES e número de egressos	62
<b>Tabela 02</b>	Cursos oferecidos pela Faculdade Integrada FIMES e seus egressos	64
<b>Tabela 03</b>	Cursos oferecidos pelo Centro Universitário de Mineiros e seus egressos	66
<b>Tabela 04</b>	Número de vagas por editais para professores especialistas na UNIFIMES	84
<b>Tabela 05</b>	Fatores determinantes da escolha do conteúdo programático do planejamento	102

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> - Crescimento dos centros universitários no Brasil	60
<b>Gráfico 02</b> - Graduação dos participantes	82
<b>Gráfico 03</b> - Faixa etária dos participantes	83
<b>Gráfico 04</b> - Anos de experiência dos professores na Educação Superior	83
<b>Gráfico 05</b> - Titulação dos participantes	85
<b>Gráfico 06</b> - O planejamento de ensino na Educação Superior na visão dos participantes	101
<b>Gráfico 07</b> – A relação professor/aluno como prática pedagógica na perspectiva dos participantes	111
<b>Gráfico 08</b> - Os objetivos da avaliação da aprendizagem para os professores iniciantes	119

#### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ADUNICAMP** – Associação de Docentes da Unicamp  
**CEE/GO** – Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás  
**CNE** – Conselho Nacional de Educação  
**CONEP** – Conselho Nacional de Ética em Pesquisa  
**CPA** – Comissão Própria de Avaliação  
**ENADE** – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
**FAMP** – Faculdade Morgana Potrich  
**FIMES** – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
**MDB** – Movimento Democrático Brasileiro  
**MEC** – Ministério da Educação  
**OS** – Organizações Sociais  
**P.** – Página  
**PBL** – Problem Based Learning (Aprendizagem Baseada em Problemas)  
**PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional  
**PMDB** – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
**RS** – Representações Sociais  
**SEI** – Sistema Educacional Integrado  
**SESu/MEC** – Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação  
**TALP** – Técnica de Associação Livre de Palavras  
**TBL** – Team Based Learning (Aprendizagem Baseada em Equipes)  
**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
**TNC** – Teoria do Núcleo Central  
**TRS** – Teoria das Representações Sociais  
**UEG** – Universidade Estadual de Goiás  
**UNIALFA** – Centro Universitário Alves Faria  
**Uni-ANHANGUERA** – Centro Universitário de Goiás  
**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas  
**UniCerrado** – Centro Universitário de Goiatuba  
**UNIDESC** – Centro Universitário de Desenvolvimento do Oeste Goiano  
**UniEVANGÉLICA** – Centro Universitário de Anápolis  
**UNIFIMES** – Centro Universitário de Mineiros  
**UNIP** – Universidade Paulista

**UNIRV** – Universidade de Rio Verde

**UNIUBE** – Universidade de Uberaba

**UNOPAR** – Universidade Norte do Paraná

## SUMÁRIO

PRÓLOGO .....	19
1 INTRODUÇÃO .....	22
2 A PESQUISA EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TEORIA E MÉTODO NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO .....	30
2.2 Procedimentos metodológicos.....	34
2.3 Teoria das representações sociais: a psicossociologia do conhecimento.....	41
2.3.1 Ancoragem e objetivação: a familiarização do desconhecido .....	47
2.4 A teoria do núcleo central como possibilidade de compreensão das representações sociais	50
3 PARTICIPANTES E LOCUS DA PESQUISA: CARTOGRAFIAS E UNIVERSO EM DESCORTÍNIO .....	54
3.1 Um pouco de história sobre Mineiros – Goiás .....	54
3.2 Os centros universitários: expansão do ensino no desenvolvimento regional.....	57
3.3 Centro Universitário de Mineiros – Unifimes: conquistas, dilemas e desafios .....	62
3.4 Delimitação para estudo: um processo fundamental para a Teoria das Representações Sociais .....	70
3.5 Professores bacharéis na educação superior: de quem estamos falando? .....	72
3.6 Professores iniciantes na educação superior e seu processo <i>indução</i> .....	79
3.7 Perfil sociodemográfico dos participantes: respostas provocativas.....	82
3.8 Ser e aceitar-se professor: o que dizem os participantes da pesquisa? .....	87
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VIA REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TEORIA E EMPÍRIA EM DIÁLOGO .....	93
4.1 Ingredientes integrantes das práticas pedagógicas .....	93
4.1.1 Planejamento e escolha dos conteúdos: oportunidade prévia de reflexão .....	97
4.1.2 A relação professor/aluno e as aprendizagens que dela derivam.....	106
4.1.3 A avaliação no Ensino Superior: uma faúlha para início de conversa .....	115
4.1.4 A aula como epicentro do ensino: os procedimentos didáticos mais utilizados pelos professores na Educação Superior.....	126
4.2 Análises dos quadrantes: núcleo central, sistema periférico e zona de contraste.....	134
4.2.1 O núcleo central: o que nos dizem os professores iniciantes? .....	136
4.2.2 Segundo quadrante: dinâmica e ensino como destaques .....	141
4.2.3 Terceiro quadrante: a distância do núcleo e a multiplicidade de evocações.....	143
4.2.4 Zona de contraste: um espaço a ser observado .....	145
5 TESE: ALCANCES DO ESTUDO, DIFICULDADES E FRAGILIDADES MAPEADAS E OS DESAFIOS DA INTERVEÇÃO .....	149
5.1 Fragilidades encontradas e categorização dos grupos focais .....	149
5.1.1 Planejamento e escolha de conteúdos: “Minha maior dificuldade foi o planejamento como que eu vou passar pra sala de aula isso aqui do plano?” .....	151

<b>5.1.2 Aula como procedimento didático: “Sem direcionamento eles não conseguem. Eles nunca foram ensinados a estudar”</b> .....	<b>156</b>
<b>5.1.3 Avaliação da aprendizagem: “A avaliação pra mim tem dois lados: do aluno que quer ganhar e do professor que quer tirar”</b> .....	<b>162</b>
<b>5.1.4 A relação professor/aluno: “Eles vão aprendendo a respeitar os espaços da gente e nos ver como professores”</b> .....	<b>166</b>
<b>NOSSAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>172</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>179</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>188</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>194</b>
<b>Apêndice 1 – Questionário aplicado aos participantes da pesquisa</b> .....	<b>195</b>
<b>Apêndice 2 – Roteiro para grupo focal</b> .....	<b>198</b>
<b>Apêndice 3 – Processamentos do <i>Evoc</i></b> .....	<b>199</b>
<b>Apêndice 4 – Proposta derivada da Tese</b> .....	<b>206</b>

## PRÓLOGO

### Sobre os caminhos que me trouxeram até aqui

Para quem nos acompanha, mas não passa pela experiência da escrita da tese, o tempo sempre passa rápido. Para quem está envolvido no trabalho de pesquisa, o tempo sempre passa lento. Lento até que a gente descobre que chegou a hora de depositar o texto, de qualificar e, por fim, defender a tese.

No entanto, antes que essa ampulheta às avessas gire, muita água passou por debaixo da ponte e muitas experiências nos preencheram até ali. Até chegar à tese todos nós cumprimos meticulosamente outra escrita, não de textos, mas da vida. Assim sendo, início este trabalho falando um pouco dessas *escrevivências*<sup>1</sup> que me trouxeram até aqui.

Formei-me em Letras Português\Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Goiás no ano de 2009. Desde aquela época, mesmo antes de me formar, tomei como norte os rumos da literatura.

Na graduação, dediquei meu trabalho de conclusão de curso a pesquisar o modernismo na obra da poeta goiana Cora Coralina, em que caminhei pelos estudos da memória e da teoria da literatura. À época, orientado pela professora Maria Divina de Jesus Silva, compreendi que o que eu queria para minha vida profissional realmente era a docência.

Da graduação fui direto para o mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Goiás, onde tive a honra de fazer parte da primeira turma daquele Programa. Lá continuei os estudos sobre Cora Coralina; no entanto, parti para uma análise voltada à sociologia da literatura, pesquisando as imagens do eu e dos outros em sua obra. Na oportunidade, fui orientado pelo professor João Batista Cardoso, com quem tive laços de afeto e muito aprendizado.

Em meados de 2015, prestei um concurso para docente adjunto no Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES, onde fui aprovado e trabalho até o presente momento. Embora estivesse no ensino superior, um desejo que nutri desde sempre, não estava trabalhando em minha área de interesse: a literatura.

A vaga do concurso me habilitou a ministrar aulas de língua portuguesa e textualidade nos variados cursos da instituição, e, de fato, foi isso que busquei fazer, tentando atribuir sentido àquela prática, colaborando com as pessoas que estavam a minha volta e com os alunos que

---

<sup>1</sup> Termo criado pela escritora preta Conceição Evaristo. Traz a carga semântica relacionada à escrita de si, do contar da própria vida. Da resistência de ser e existir a partir da própria história.

dividiam comigo o espaço da sala de aula. Embora fosse bom esse trabalho, faltava alguma coisa: a literatura.

Só consegui aquietar essa “falta” quando me deparei com os escritos de Paulo Freire, a quem dedico não só este trabalho, mas também minha vida pedagógica, social, política e humanitária. Foi em Paulo Freire que percebi que eu poderia, em qualquer lugar de minhas práticas, ser quem eu era e trabalhar com os conteúdos e ideias em que acreditava. Foi com ele que percebi na educação: lírica, drama, narrativa e todos os outros meandros da literatura. Nunca substituí a literatura pela educação, apenas encontrei uma forma de alimentar uma pela outra.

Assim, ficou mais significativo e prazeroso trabalhar e assumir meu lugar na UNIFIMES. Daquele dia em diante, eu não era apenas um professor de núcleo comum, mas sim um professor de linguagens; dentre elas, a literária.

Em 2016, recebi da instituição a convocatória para que os mestres buscassem o doutorado, pois, para projetos futuros essa titulação do corpo docente seria fundamental. Junto com a convocatória, vieram inúmeros editais, abertos para a seleção, dentre eles, estava o da Universidade de Uberaba. Embora a distância (648 km) fosse um item a se pensar, decidi realizar a inscrição e me submeter às etapas do processo seletivo. Assim o fiz e fui aprovado como aluno da primeira turma de Doutorado da Uniube.

Sem licença para estudar e viajando toda semana para Uberaba, tive de aprender a conciliar as atividades do doutorado com as da docência na UNIFIMES. Talvez esta tenha sido uma das etapas mais complexas, sobretudo porque, toda semana, eram mais de 1.294 quilômetros a percorrer; fato que parecia ser preponderante para justificar o cansaço e o desânimo.

Concluir as disciplinas parecia ser uma tarefa hercúlea, como de fato foi. No entanto, vencemos semana após semana e aí ficou mais fácil. No trajeto, fizemos amizades, conhecemos pessoas, melhoramos os projetos de tese e de vida e construímos tempo para coletar os dados, analisá-los e escrever a tese. Até de orientador trocamos!

Foi nesse processo que conheci as representações sociais e tive a oportunidade de pesquisar acerca de uma curiosidade que me acompanha desde o estágio da graduação: o professor iniciante e suas dificuldades. Chegar a essa delimitação não custou muito, pois o problema já ecoava em mim e, com as orientações, conseguimos chegar ao que desejávamos: *o professor bacharel iniciante no ensino superior*.

Durante esse tempo, além das atividades do doutorado e do ensino, conduzi, na própria UNIFIMES, projetos de pesquisa e extensão, nos quais juntei a literatura, a educação e minha

resposta social ao chamado freiriano. Dessa maneira, surgiram minhas iniciativas de trabalhar com a formação de professores para o trabalho com a literatura infantil no contexto das questões étnico-raciais, sendo este premiado em nível de estado e reconhecido como um dos projetos com maior número de pessoas envolvidas.

No final do segundo ano do doutorado, fui convidado pela UNIFIMES para coordenar a revista científica da instituição. Na oportunidade, ao aceitar, elaboramos as políticas do periódico, montamos seu corpo editorial e colocamos no ar sua primeira edição. Meses depois, conseguimos o registro dele e sua inserção nas chamadas abertas de revistas regionais.

Um ano mais tarde, já muito envolvido com a tese, pedi afastamento da revista para me dedicar à escrita. A instituição compreendeu meu pedido e me possibilitou afastar-me das atividades administrativas para escrever. Nesse tempo, tabulei dados, fiz os gráficos, quadros e boa parte do que apresento logo em seguida, nas seções.

Sempre atento ao meu problema de pesquisa - **quais são as representações sociais dos professores universitários iniciantes do Centro Universitário de Mineiros – Goiás, sobre suas práticas pedagógicas no processo de formação e desenvolvimento profissional?** – busquei compreendê-lo voltando o olhar para sua fundamental importância na tese.

Dessa maneira, vivi a tese! Foi a partir de tudo isso que cheguei até aqui e me inscrevi enquanto pessoa e pesquisador. Além da tese, aliás, nas linhas desta tese, há uma miscelânea de histórias, trajetórias, avanços e recuos, nos quais foi possível escrever sobre professores iniciantes e suas representações sociais.

# 1 INTRODUÇÃO

Justificar o que fazemos é sempre uma tarefa difícil, sobretudo se a motivação maior parte de uma inquietação de longa data, como já expliquei ser a minha. No entanto, uma das afirmações é que, filiadas a uma questão central, sempre estão várias outras que compõem não só a justificativa, mas a própria importância e a essência de um determinado trabalho.

Pensando nisso, proponho, como justificativas possíveis, três pontos: as inquietações, as motivações e os motivadores.

## 1.1 As inquietações

A tese não surge do nada!

Tive certeza disso ao ler Umberto Eco (2005), que nos preleciona acerca das inquietações pelas quais o pesquisador passa. De acordo com ele, as inquietações são fundamentais em determinado momento, para amadurecer ideias e organizá-las a favor de um projeto que, por conseguinte, será transformado em tese. De fato, foram as inquietações que me trouxeram até esse tema e, por sua vez, às delimitações necessárias para escrever sobre ele.

Saber como os professores iniciantes lidam com as práticas pedagógicas, bem como de que maneira eles “aprendem a ser professores”, é uma inquietação que move não só a mim, mas a uma série de outros pesquisadores, que enveredaram sobre esse tema. A exemplo, podemos citar Gaeta e Masetto (2013), Pimenta e Anastasiou (2008), Tardif (2012), Marcelo Garcia (2008), dentre outros.

Soma-se a isso o desejo de conhecer possibilidades de respostas a questões que vão além do professor iniciante. Sendo assim, se concordamos com o primado filosófico de que as hipóteses são importantes para mover o mundo, trago algumas que moveram a mim mesmo em relação a este trabalho.

Pergunta 1: se para o licenciado — que teve, em sua matriz curricular disciplinas e estágios que ensinassem como lidar com o ensino — o início já é difícil, como esse momento se configura para o bacharel, que não teve essa mesma oportunidade?

Pergunta 2: como os bacharéis experienciam os primeiros anos de sua vida profissional e de que maneira eles significam e ressignificam suas práticas pedagógicas durante seu processo de amadurecimento docente?

Pergunta 3: o que pensam os professores bacharéis iniciantes no ensino superior sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem?

Pergunta 4: quais são as fragilidades mais recorrentes em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas por professores bacharéis iniciantes no ensino superior?

Essas quatro perguntas introduzem minhas inquietações e foi com olhar voltado para elas que investiguei autores, li suas obras, coletei dados e promovi análises para que eu pudesse compreendê-las. Compreender para trazer, de um universo desconhecido e inominado, as respostas que delas derivam e que podem desencadear em reflexões e intervenções que delas emergem.

## 1.2 As motivações

As questões citadas anteriormente foram elementos motivadores para que pudéssemos realizar esta pesquisa; no entanto, creio que elas mais inquietaram do que de fato motivaram. Digamos que elas foram um pontapé, mas as motivações beberam novamente em Paulo Freire (2002), pois, se não fosse sua *Pedagogia da autonomia*, não teria me despertado para o fato de que precisamos pensar mais sobre o ensino, sobre aqueles que lecionam e sobre aqueles que aprendem.

A motivação de compreender como os professores bacharéis iniciantes se sentem no processo de indução<sup>2</sup> foi crucial. No entanto, essa motivação não veio pela gratuidade de conhecer, mapear e colocar um ponto final no assunto. Ao contrário, impelidos por Freire (2002), queremos compreender para ressignificar, propor possibilidades de aperfeiçoamento profissional e momentos formativos em que a máxima *não há docência sem discência* possa ser mais valorizada. Para ensinar, todos os professores precisam aprender, e isso não se refere apenas a conteúdos, mas a práticas pedagógicas.

A pesquisa que nos propusemos fazer, motivada pelas questões que já expressamos, busca um engajamento político que vê na formação de professores uma possibilidade para melhorar a prática docente. Essa ação, que também é um agente motivador, impele-nos a escrever e buscar meios de reflexão para a complexa questão da docência, sobretudo para os iniciantes e bacharéis.

Motiva-nos muito pensar em uma pesquisa que se debruça sobre o cotidiano dos professores e que se volta para eles como uma contribuição teórica e prática. Um material que, ao ser finalizado, comporá um acervo na área da educação e que poderá auxiliar outras

---

<sup>2</sup> Este termo será melhor abordado no decorrer da tese, mas de modo geral ele significa a inserção dos professores iniciantes no universo da docência.

realidades, sendo aceito, implementado, ou mesmo negado uma vez que se configura como pesquisa científica e não como um dogma.

As motivações são necessárias para alimentar nossa caminhada, mas também para transformar os caminhos dos outros que estão ao nosso redor. São as motivações que nutrem os projetos de esperança que desejamos construir e, a partir delas, é que desenvolvemos desejos e anseios. Em tempos obscuros como o que estamos a viver, ter motivações para pensar sobre a educação é, antes de tudo, uma forma de **RESISTIR**.

### 1.3 Os motivadores

Considero que o sentido que carrega o termo “motivadores” é diferente daquele que carrega o termo “motivação”.

Se motivação é aquilo que acabo de retratar na seção anterior, motivadores são autoras/teóricas e autores/teóricos que se debruçaram sobre a temática que estudamos no decorrer desta pesquisa.

São motivadores, pois, ao passo que os líamos, mais nos sentíamos motivados a prosseguir, alterar rotas e melhorar inclusive a seleção de leituras prévias que já havíamos elaborado. Durante esse processo, foi muito comum uma leitura levar a outra e a outra até chegar às referências completas que trazemos nesta pesquisa.

Se Paulo Freire, como já dissemos, foi muito importante, Franco (2012) também foi fundamental, sobretudo quando tipifica o que são as práticas pedagógicas e nos revela que elas são práticas sociais que concretizam processos pedagógicos. Nessa mesma perspectiva, Verdum (2013) afirma que o estudo das práticas pedagógicas dificilmente consegue ser feito de maneira isolada, pois, entre os inúmeros temas que atravessam a temática, é preciso pensarmos na sociedade que temos e na sociedade que queremos.

Para isso, autores da teoria das representações sociais nos permitiram encontrar, na teoria, também um suporte metodológico, em que buscamos compreender as representações sociais, como “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas, ou entre dois grupos” (MOSCOVICI, 2015, p. 40).

Após as leituras sobre a Teoria das Representações Sociais, foi necessário adentrar um tema no qual as leituras foram surgindo e exigindo inúmeras outras: o professor iniciante no ensino superior. De início, deparamo-nos com os estudos de Bozu (2009), Flores (2008) e Cunha e Zanchet (2010). Eles afirmam que a temática *professor iniciante* tem sido um interesse em franco crescimento na área educacional.

Por conseguinte, a respeito do conceito de professor iniciante, foi necessário realizar uma busca bibliográfica acurada, uma vez que se tratava de um termo polissêmico. Tal diversidade terminológico-temporal acontecia sobretudo porque autores estabelecem e atribuem tempos diferentes para essa demarcação profissional. Tal contradição se dá porque os diferentes autores pesquisados consideram a experiência como um fato inexato, e que, portanto, a partir da subjetividade, poderá manifestar-se de forma diferente. Bozu (2009, p. 320) assevera que o termo pode ser encontrado de forma diversificada: “*principiante, inexperto, joven, nuevo, neófito*” dentre outros. Por uma questão metodológica e de afinidade teórica, tomamos por base os estudos de Veenman (1988), ou seja, aqueles profissionais que têm até 5 anos de experiências como professor.

Todas essas leituras, bem como os teóricos que nos motivaram a caminhar rumo às análises, estão pormenorizadas no decorrer do texto, dando suporte às análises e nos auxiliando com suas teorias. Como não dedicamos uma seção específica para os conceitos, aparecem eles diluídos e devidamente citados no texto, fato que apresenta exceção na seção 1, quando dedicamos atenção para TRS.

A escolha não é uma predileção, ao contrário, dedicamos a essa seção uma determinada separação das demais por acreditar que ela é muito densa e, por isso, exige-nos mais pormenorização, sobretudo de terminologias próprias à área, sem as quais, a compreensão das análises poderia ser comprometida.

Entre as inúmeras questões que envolvem o ato de pesquisar, a nosso ver a mais importante é o desejo de saber aquilo que ainda não é sabido e que motiva nossas inquietações para buscar, conhecer e, por conseguinte, continuar essa caminhada infinita de aprender as tantas coisas do mundo em que habitamos.

Nesta tese, debruçamo-nos sobre uma questão que há muito nos provoca e que, com a oportunidade do doutorado em educação, tivemos possibilidades de aprofundar: a formação de professores iniciantes e seus desafios na docência do ensino superior. Para tanto, lançamos mão de alguns recortes necessários para uma pesquisa científica e, por isso, focamos nos professores bacharéis com até 5 anos de carreira no ensino superior e que compõem o quadro docente do Centro Universitário de Mineiros, em cidade homônima no estado de Goiás.

Tomamos como aporte teórico a teoria das representações sociais, proposta por Serge Moscovici, bem como a subteoria do núcleo central, desenvolvida por Jean-Claude Abric (2011). Tais escolhas foram fundamentais para que, em seguida, escolhêssemos as demais técnicas e instrumentos que nos possibilitassem chegar a possíveis respostas para o problema que elaboramos: **quais são as representações sociais dos professores universitários**

### **iniciantes do Centro Universitário de Mineiros – Goiás, sobre suas práticas pedagógicas no processo de formação e desenvolvimento profissional?**

O problema apresentado constituiu-se como nossa meta e nos orientou durante a pesquisa não só a buscar compreender quais eram as representações sociais dos professores, mas também possibilitar momentos formativos via grupo focal, para uma formação que pudesse auxiliar na compreensão/superação. Tornar familiar aquilo que é desconhecido configura-se como uma possibilidade de transpor dificuldade e avançar no desenvolvimento profissional docente.

Para isso, estabelecemos, como objetivo geral, compreender as representações sociais de professores bacharéis iniciantes, do Centro Universitário de Mineiros – Goiás, sobre práticas pedagógicas na formação e desenvolvimento profissional, para posteriores intervenções em processos formativos.

Perpendicular ao objetivo geral, buscamos, como objetivos específicos:

- traçar o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa;
- identificar as representações sociais dos professores iniciantes no Centro Universitário de Mineiros – Goiás, sobre as práticas pedagógicas no desenvolvimento profissional;
- localizar o núcleo central e periférico das referidas representações sociais;
- mapear as fragilidades e as dificuldades com relação às práticas pedagógicas para o desenvolvimento profissional;
- discutir e refletir as representações sociais identificadas a partir de experiências formativas em grupos focais.

Desenvolvida em seções, a tese está organizada de modo a discutir o problema, o objetivo geral, bem como os específicos anteriormente citados. Para isso, adotamos uma escrita de primeira pessoa do plural, pois compreendemos que, junto ao nosso discurso, entrelaçam-se também os dos teóricos que elegemos para dar base ao texto, os nossos apontamentos e considerações junto à orientação e, por fim, as sugestões dos professores que nos auxiliaram a compreender o que nos propusemos.

Assim, cientes de que, como processo, a escrita tem inúmeras especificidades, que, inerentes às regras de uma determinada língua, precisam ser cumpridas para que o leitor consiga compreender o que o autor se propôs a escrever, optamos pela primeira pessoa do plural.

Nossa escolha, além de uma opção estilística, aponta também para o fato de que esta pesquisa não se constitui apenas das palavras do pesquisador, mas das respostas dos sujeitos dela participantes, das orientações durante o processo, bem como dos muitos autores que, por

meio de uma polifonia textual, imbricam suas contribuições às nossas por meio das “cirurgias em forma de citação”, às quais recorreremos sempre que necessitamos de autoridade para sustentar nosso discurso. Sobre isso, parece-nos pertinente trazer os apontamentos de Compagnon (2007, p. 38) ao afirmar que:

A citação é um corpo estranho em meu texto, porque ela não me pertence, porque me é próprio dela. Também a sua assimilação, assim como o enxerto de um órgão, comporta um risco de rejeição contra o qual preciso me prevenir e cuja superação é motivo de júbilo. O enxerto pega, a operação é um sucesso: conheço a alegria do artesão consciencioso ao se separar de um produto acabado que não traz o traço de seu trabalho, de suas intervenções empíricas. Embora com um compromisso diferente, é o mesmo prazer do cirurgião ao inscrever seu saber e sua técnica no corpo do paciente: seu talento é apreciado segundo a exatidão de seu trabalho, beleza da cicatriz com que assina e autentica sua obra. A citação é uma cirurgia estética em que sou ao mesmo tempo o esteta, o cirurgião e o paciente: pinço trechos escolhidos que serão ornamentos, no sentido forte que a antiga retórica e a arquitetura dão a essa palavra, enxerto-os no corpo de meu texto (como as papeletas de Proust). A armação deve desaparecer sob o produto final, e a própria cicatriz (as aspas) será um adorno a mais.

Para Brasileiro (2013, p. 05), enquanto “alguns defendem o uso da terceira pessoa como recurso de neutralidade”, outros preferem a primeira pessoa, pois tal escolha conferiria uma participação maior do pesquisador no texto, dando “maior credibilidade à pesquisa, especialmente, no caso das pesquisas qualitativas”. Lakatos e Marconi (2003, p. 233) são mais tradicionais e defendem a ideia de que “se uma das finalidades é a objetividade, o trabalho científico deve ter caráter impessoal”.

Em algumas áreas, até pouco tempo, pesquisadores aliados ao discurso de terceira pessoa eram maioria, e qualquer forma de fuga a esse padrão descredibilizava o texto. No entanto, recentemente, sobretudo após o advento da Pesquisa Narrativa e da abordagem qualitativa, um número grande de pesquisadores têm defendido o uso da primeira pessoa.

Ao longo da tese, é possível encontrar gravuras produzidas por nós para tornar concreto-visíveis alguns conceitos que, anteriormente, discutimos por meio da linguagem verbal e que decidimos materializar a fim de deixá-los mais claros e didáticos à compreensão. Tal questão pode ser evidenciada quando falamos da teoria das representações sociais e das práticas pedagógicas.

O texto da tese está organizado em 5 seções, além de um prólogo, anexos e apêndices.

Na seção 1, dedicada à Introdução, apresentamos a tese a partir das nossas inquietações, das motivações e dos motivadores. Ressaltamos aqui o objeto de pesquisa, o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos.

Na seção 2, intitulada “A pesquisa em representações sociais: teoria e método na construção do objeto”, procuramos esclarecer a teoria e o método utilizados para a construção do objeto de pesquisa. Nela evidenciamos as principais escolhas estilísticas do texto, bem como os procedimentos os quais selecionamos. É nessa seção que se encontra uma revisão de literatura sobre a teoria das representações sociais e da subteoria do núcleo central, conceitos importantes para as partes que o sucedem.

Na terceira seção, “Participantes e *locus* da pesquisa: cartografias e universo em descortínio”, apresentamos o *locus* da pesquisa, por consideramos que, sem essa descrição, algumas representações sociais podem não ser compreendidas. Dessa maneira, buscamos na legislação vigente compreender o que são os centros universitários e de que forma eles se estabeleceram como possibilidade de ensino no Brasil, bem como o crescimento de instituições nessa organização jurídica. Nessa seção, trazemos a história do Centro Universitário de Mineiros e da cidade onde ele está localizado. Ainda nessa seção, apresentamos a delimitação que realizamos em relação aos professores bacharéis, bem como a construção de um processo de conceituação de termos relevantes à compreensão da pesquisa, tais como: bacharel, professor iniciante e processo de indução. Junto a isso, traçamos o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa apresentando-os e demonstrando, por meio de gráficos, suas experiências acadêmicas.

Na quarta seção, “Práticas pedagógicas via representações sociais: teoria e empiria em diálogo”, discutimos as práticas pedagógicas via representações sociais. Após mobilizar referenciais que discutem as definições de práticas pedagógicas, debruçamo-nos sobre quatro delas, a saber: o planejamento e a escolha dos conteúdos, a relação professor-aluno, a avaliação da aprendizagem e os procedimentos didáticos. Imbricadas com as discussões teóricas que envolvem as práticas pedagógicas, analisamos as representações sociais que os professores construíram sobre elas.

Na quinta seção, “Tese: alcances do estudo, dificuldades e fragilidades mapeadas e os desafios da intervenção”, apresentamos o mapeamento das dificuldades e das fragilidades, os desafios para a intervenção, a construção das categorias de análise e os resultados das discussões realizadas nos grupos focais.

Por fim, a partir da tese que propomos defender, apresentamos nossas considerações finais, mostrando não só os conhecimentos novos construídos, como também anunciamos uma

proposta de um “Núcleo de Formação e Assessoramento Pedagógico”, estruturada desde a sua concepção como também os trâmites legais para que ela aconteça.

## **2 A PESQUISA EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TEORIA E MÉTODO NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO**

Nessa seção, abordamos o desenho da pesquisa, bem como o que é a teoria das representações sociais e a subteoria do núcleo central. Para isso, apresentamos seus criadores e os conceitos fundantes de cada uma delas. Perpendicular a isso, discutimos quais foram os processos decisórios nos quais nos amparamos e as enunciações fundamentais para a pesquisa e análise dos resultados, fato preponderante para compreender o problema de pesquisa: quais são as representações sociais dos professores universitários iniciantes do Centro Universitário de Mineiros – Goiás, sobre suas práticas pedagógicas no processo de formação e desenvolvimento profissional?

### **2.1 Processo decisório: algumas enunciações necessárias**

Pesquisar é, antes de tudo, escolher caminhos e selecionar metodologias para descobrir alternativas de explicar aquilo que nos inquieta. Ao concordar com tal afirmação, Serrano (2011, p. 20) acrescenta que todo processo científico “se dá mediante a três fenômenos cognitivos diferenciados: a acumulação, a ruptura e a convergência”. Tais processos demarcam não apenas o delineamento da pesquisa, mas também o amadurecimento do pesquisador. Para o autor, é preciso acumular os conhecimentos da área que se pretende estudar, fazendo uma perscrutação do que já está posto, bem como observar os pontos em que se pode avançar e as intervenções possíveis a partir disso.

Também é necessário o sentimento de ruptura de conhecimentos já construídos, que por isso, podem ser refutados, redescobertos e, por vezes, ampliados. Isso não significa dizer que os conhecimentos construídos precisam ser negados, mas sim que eles não se constituem em dogmas, ou verdades universais e absolutas. Por último, é preciso delinear os conhecimentos encontrados, convergindo-os para um ponto comum, ou seja, aquele que se configura como o objetivo maior do estudo empreitado.

Diante disso, percebemos que os caminhos para esta pesquisa poderiam ser muitos e, por conseguinte, constituírem-se de uma gama outra de teóricos e aportes metodológicos; no entanto, ao selecionar nosso percurso, optamos por direcionar o foco para teoria das representações sociais, o docente bacharel e iniciante no Ensino Superior, e as práticas pedagógicas desenvolvidas por esse professor.

Em uma tese, a metodologia certamente é uma tarefa árdua e, geralmente, essa parte se configura como um dos momentos de maior importância do texto científico. É a partir dela que se estabelecem as formas pelas quais o trabalho do pesquisador será conduzido, a fim de interpretar os dados e produzir conhecimento. Sobre metodologia, Lakatos e Marconi (2003, p. 221) afirmam que ela é extensa, pois procura dar prospecto de resposta às seguintes questões: “Como? Com quê? Onde? Quanto?”. Logo, para sua elaboração, o pesquisador deve ficar atento a uma série de componentes que visam sustentar as questões levantadas. Nesse mesmo caminho, Prodanov (2013, p. 126) sustenta a ideia de que a metodologia depende de um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos”, e que, por isso, deve ter um critério de *design* a ser seguido.

Para Prodanov (2013, p. 126-127), o *design* da pesquisa deve obedecer a critérios tais como: a natureza da pesquisa, o método científico a ser seguido, o objetivo do estudo, os procedimentos técnicos a serem utilizados e a questão das abordagens estabelecidas. Sendo assim e reconhecendo a pesquisa como uma atividade técnica, Prodanov (2013) nos preleciona que a produção da ciência só é possível quando planejada intencional e articuladamente.

Triviños (2001), por sua vez, vê a pesquisa como uma fonte de produção do conhecimento, ao passo que é a partir dela que são possíveis as descobertas e compreensões da realidade. Na mesma perspectiva, Demo (2000, p. 20) compreende a pesquisa tanto como um “procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento”.

A definição de pesquisa que propusemos seguir aproxima-se muito do conceito estabelecido por Prodanov (2013, p. 43, grifo nosso), que afirma que o ato de pesquisar “é procurar uma informação que não sabemos e que **precisamos saber**”. Portanto, é nessa necessidade que sustentamos nossas práticas de pesquisa, a fim de possibilitar uma reflexão enquanto caminhamos teoricamente rumo às representações sociais.

Embora saibamos da capacidade imanente da pesquisa, qual seja, conhecer as verdades, temos ciência do primado de Lakatos e Marconi (2003, p. 157), que nos alertam para o fato de que, mesmo sendo “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”, a pesquisa não pode ser vista como uma fonte para se chegar a verdades absolutas, prontas e acabadas.

Parece-nos importante também trazer os apontamentos de Gil (2010, p. 17) que ao aclarar sobre o vocábulo pesquisa, apresenta um conceito o qual escolhemos como nuclear à abordagem que adotamos. O autor afirma que:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Portanto, não é de qualquer pesquisa que estamos falando, mas da pesquisa científica, intencional, articulada, cujo objetivo é responder a problemas que estão socialmente postos, e ainda carecem de reflexões. Pensando dessa maneira, cabe-nos dizer as decisões tomadas e os caminhos que seguimos nesta pesquisa.

Como já afirmamos na introdução, bem como também já realçamos no título, tomamos como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2015) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2001); para isso, também nos municiamos de uma abordagem quanti-qualitativa.

Nesse tipo de abordagem, como o próprio nome já sugere, há uma mescla — qualitativa e quantitativa — com o propósito de assumir uma visão holística do objeto, e que, por conseguinte, possibilite uma compreensão mais acurada e global. No que tange à primeira, há a intenção de mensurar os dados coletados, observando questões que se estabelecem principalmente no campo das relações numéricas e de quantidade. Já na segunda, há um enfoque mais interpretativo, buscando compreender e não meramente mensurá-las. Embora seja uma mescla das duas abordagens, é preciso compreender que há uma predominância da qualitativa, que, segundo Brasileiro (2013, p.49), é:

Aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas. Ela é descritiva e coleta os dados em fonte direta. Os processos e suas dinâmicas, variáveis e as relações entre elas são dados para a construção de sentidos e os principais condutores da abordagem. Trabalha, basicamente, com dois tipos de dados: verbais- coletados durante a entrevista ou através de narrativas; e os visuais-colhidos durante observações.

Dizemos que há uma predominância da abordagem qualitativa, pois conservamos o primado de Alves Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 131). Segundo eles, as pesquisas qualitativas “partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos, e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”. Na citação, observamos que, mesmo não mencionando de forma direta as representações sociais, há uma aproximação intrínseca da abordagem qualitativa com a teoria proposta por Moscovici.

Tal aproximação ocorre, sobretudo, porque, na abordagem qualitativa, há uma análise dos fenômenos, de modo a problematizá-los em contextos e não apenas mensurá-los descritivamente. Para Lüdke e André (1986), a confiabilidade nesse tipo de pesquisa reside em uma série de cuidados que precisam ser tomados, tais como a transcrição fiel dos dados, a elaboração de procedimentos de coleta, e a análise densa do que foi encontrado.

Não obstante os fatos já descritos, justificamos o uso da abordagem qualitativa pelos três graus de importância conferidos a ela por Minayo (2014, p. 134, grifo nosso):

**Compreender os valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos** [...] compreender as relações que se dão entre atores sociais tanto no âmbito das instituições como dos movimentos sociais [...] para a avaliação das políticas públicas e sociais tanto do ponto de vista de uma formação, aplicação técnica, como dos usuários a quem se destina.

No grifo anterior, percebemos um dos objetivos do nosso estudo, uma vez que buscamos, a partir das representações sociais dos professores bacharéis iniciantes, analisar como estes veem e representam suas práticas pedagógicas no Ensino Superior. Tal ação, portanto, parte eminentemente de uma abordagem qualitativa, mas não pode centrar-se somente nela, pois os dados estatísticos são fundamentais para a elaboração dos gráficos bem como para a compreensão de alguns fenômenos, sobretudo aqueles voltados aos dados sociodemográficos dos sujeitos da pesquisa.

O objeto — outro elemento fundamental em uma pesquisa — é um momento decisório, e, por isso, precisa de uma reflexão acurada. Sá (1998, p. 23) instrui que a “construção do objeto de pesquisa é um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para finalidade de pesquisa”. Para o autor, a construção do objeto de pesquisa, precisa considerar também o sujeito, sendo crucial, além disso, a forma de enunciá-lo.

Na direção apontada por Sá (1998), salientamos que nosso objeto de pesquisa diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes bacharéis iniciantes no Ensino

Superior. Escolhemos esse objeto por julgar serem as práticas pedagógicas uma ação fundamental para o desenvolvimento profissional docente, e por também reconhecer que, nos anos iniciais da docência, muitas dessas práticas se constituem como grandes desafios ao novo professor. Além disso, o objeto em tela carece de mais investigações, uma vez que compõe boa parte do cotidiano no Ensino Superior, ou seja, as práticas educativas são repletas de práticas pedagógicas e, por isso, carecem de outras possibilidades investigativas de percebê-lo, problematizá-lo e, por conseguinte, compreendê-lo.

## **2.2 Procedimentos metodológicos**

Para se chegar aos resultados apresentados, anteriormente submetemos o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos da Universidade de Uberaba, sendo que foi ele aprovado sob o número de protocolo 70165517.5.0000.5145, em 11 de julho de 2017.

Com relação à coleta e à análise de dados, buscamos respaldo teórico-metodológico, não só na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2015) e da subteoria do Núcleo Central de Abric (2001), como também em teóricos e metodólogos como Demo (2000), Eco (2005), Gil (2010), Lakatos e Marconi (2003), Gatti (2012) e Bardin (2011).

O perfil sociodemográfico dos participantes, elaborado a partir da computação de dados derivados dos questionários aplicados, foi analisado de forma descritiva, sendo que, em algumas situações, foram incluídos cálculos estatísticos para mensurar os dados em questão. Tais análises, na seção 4, possibilitam conhecer tanto os sujeitos da pesquisa, quanto o contexto sociocultural dos mesmos, fatores que, para Sá (1998), constituem uma decisão fundamental para a pesquisa em representações sociais.

Para uma boa coleta de dados, Gil (2010) nos convoca a refletir sobre a fundamentalidade da escolha dos sujeitos a serem pesquisados. Na mesma direção, Sá (1998) esclarece que, nas pesquisas em representações sociais, três decisões são fundamentais: a enunciação do objeto de pesquisa, os sujeitos da pesquisa e o quanto do contexto sociocultural desejamos selecionar. Tais decisões fazem com que a construção do objeto de pesquisa em representações sociais seja profícua e possibilite ao pesquisador encontrá-las e analisá-las.

Nessa perspectiva, para obtenção dos dados, participaram da pesquisa 60 professores dos cursos de Direito, Engenharia Civil, Medicina, Sistemas de Informação, Medicina Veterinária, Agronomia, Psicologia e Engenharia Florestal do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES. Os professores convidados foram selecionados por duas categorias: tempo de trabalho no Ensino Superior – até 5 anos – e tipo de graduação – bacharelado.

As categorias de seleção dos sujeitos foram escolhidas por acreditarmos que o tempo de carreira, sobretudo o considerado como iniciante, é fundamental para que o professor se desenvolva no que tange às suas práticas pedagógicas, sendo, nesse espaço temporal, aquele em que ele apresenta maior dificuldade de mobilizar seus saberes em função das práticas pedagógicas.

A segunda categoria de escolha foi pensada com base na ausência de formação pedagógica nos cursos de bacharelado, que, por sua vez, não têm, em suas matrizes, espaço dedicado à formação para o ensino. Com tal escolha, não queremos, em momento algum, dizer que o bacharel não tem condições de lecionar; ao contrário, reconhecemos a importância desse profissional para a educação superior, ao passo que também sabemos que, mesmo os licenciados, apresentam dificuldades no desempenho das práticas pedagógicas. No entanto, atendendo a um recorte necessário ao processo de pesquisa e cientes de que pesquisar implica tomar decisões, o fizemos da seguinte maneira:

Figura 01 – Procedimentos metodológicos da pesquisa: as decisões tomadas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Para a coleta de dados, utilizamos como instrumento um questionário<sup>3</sup> (Anexo 1), contendo questões abertas e fechadas, divididas em 4 blocos de perguntas sobre: a) perfil sociodemográfico dos participantes, b) práticas pedagógicas, c) Técnica de Associação Livre de Palavras e d) fragilidades e dificuldades com relação à realização das práticas pedagógicas.

A escolha por esse instrumento deu-se porque ele é um dos métodos mais utilizados nas pesquisas em representações sociais para conseguir recolher as ideias e expressões dos participantes. Tal utilização é justificada por ser o questionário, além de um instrumento de coleta de dados, um momento de reflexão, uma vez que suas perguntas são pontuais, elaboradas a partir de forma consciente, a fim de recolher as impressões, ideias e posições frente a um determinado fenômeno.

A aplicação dos questionários e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - ocorreu entre outubro e dezembro de 2017, na própria UNIFIMES. Identificados apenas no TCLE, os docentes foram convidados a criar pseudônimos já no início do questionário, a fim de resguardar sua imagem, bem como garantir a confidencialidade durante todo o processo de tratamento dos dados. Tal escolha atende não somente à Resolução 510<sup>4</sup> de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP - como também se mostra fiel à abordagem que escolhemos, uma vez que esta vê os participantes de uma pesquisa como participantes e não como elementos numéricos.

A compreensão das questões fechadas foi feita por meio de análises derivadas da elaboração de gráficos e tabelas que demonstraram a expressão quantitativa das respostas dadas. Já em relação às perguntas abertas, foi realizada uma compreensão de forma descritiva e analítica, tendo como norte os fundamentos da análise de conteúdo, descritos por Franco (2003) e Bardin (2011).

Inicialmente, Franco (2003, p. 14) esclarece que as bases teóricas da análise de conteúdo estão intimamente ligadas aos “pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”, portanto é manifestada a partir da enunciação verbal dos participantes de uma determinada pesquisa. No entanto, é preciso ter cautela, uma vez que:

---

<sup>3</sup> Os questionários ficarão arquivados por um período de 10 anos com o pesquisador.

<sup>4</sup> Homologa as especificidades das pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais e, por conseguinte, estabelece parâmetros éticos para que todos os partícipes de uma pesquisa tenham seus direitos resguardados.

A análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente estar relacionado, no mínimo, a outro dado [...] assim, toda a análise de conteúdo, implica comparações contextuais.

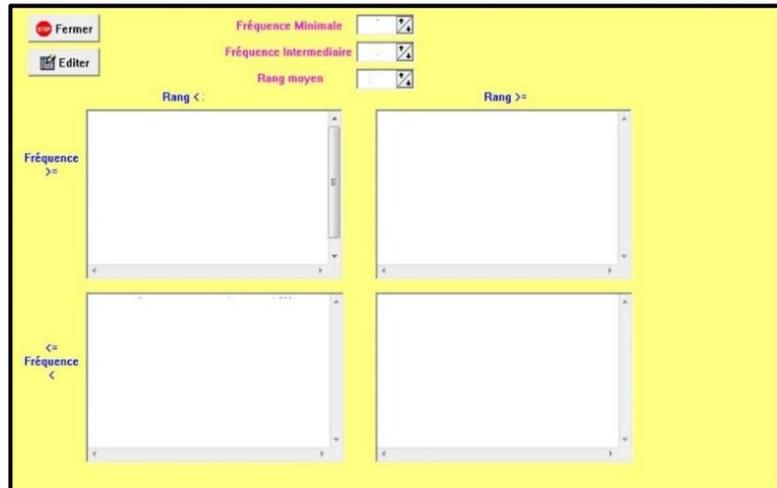
Para que a análise possua relevância teórica, além do zelo para com os dados obtidos, é preciso estabelecer o que Bardin (2011, p. 125-132) denomina de “organização da análise”. Para que isso ocorra, a autora apresenta três “polos cronológicos”. A primeira, chamada de pré-análise, compreende a etapa preliminar, em que se organiza o material, são escolhidos os documentos que serão analisados, bem como formulam-se as hipóteses. Já a segunda, cognominada de exploração do material, é entendida como “a aplicação sistemática das decisões tomadas”, ou seja, a codificação, a escolha das unidades de contagem, a seleção das regras e a escolha das categorias. A última, que é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, é o momento em que se atribui sentido e validade àquilo que foi encontrado, submetendo os resultados a provas estatísticas e outros testes de validação.

Por fim, utilizamos, para auxiliar as análises, dois *softwares*: *EVOC 2002* e *Iramuteq 0.7 alpha 2 2014*. O primeiro, criado por Pierre Vergès e outros colaboradores, em 1987, trata-se de um conjunto de programas que analisam evocações e, de acordo com Sant’Anna (2012, p. 96) têm recursos nativos “para a realização de pesquisas na abordagem estrutural das RS”. Surubbi Junior (2013, p. 34) descreve o *EVOC* como “um instrumento técnico, informatizado e teórico-metodológico, que tem por finalidade gerar dados que auxiliarão o pesquisador a analisar e inferir a forma como se organiza a disposição das representações sociais investigadas”.

Em relação aos objetivos do *software EVOC*, Sant’Anna (2012, p. 96) esclarece que seu princípio é:

Permitir a identificação, a partir de uma lista ordenada de evocações livres, dos elementos centrais e periféricos da representação conforme define a teoria do núcleo central [...] cruzam as frequências das evocações (natureza quantitativa) com as ordens das evocações (natureza qualitativa) para construir uma tabela de contingências de quatro quadrantes.

Os quadrantes citados por Sant’Anna (2012) captam as palavras evocadas organizando-as em quadrante principal e outras três coroas periféricas:

Figura 02: Quadrantes do *software* EVOC

Fonte: *software* EVOC 2002

No primeiro quadrante, na parte superior esquerda, concentram-se as palavras com maior frequência de evocação e que foram inferiores à média geral. Sant’Anna (2012) alerta para o fato de que as palavras que integram esse grupo têm maior possibilidade de compor o núcleo central.

Ao lado, no canto superior direito, estão as palavras que também tiveram grande frequência e ordem de evocação, mas que não são consideradas, pelos participantes, de grande importância. Esse segundo quadrante seria a primeira coroa periférica.

Na parte inferior esquerda, encontra-se a segunda coroa periférica. Nela estão as palavras com baixa frequência e ordem de evocação e que são consideradas importantes por um grupo menor. Já ao lado, na parte inferior direita, encontra-se a terceira e última coroa periférica, onde estão as palavras com menor frequência e maior ordem de evocação. Sant’Anna (2012, p. 97) afirma que esse quadrante é “irrelevante para a representação e contrastantes com o núcleo central”. Do conjunto de programas do *EVOC 2002*, usamos os seguintes:

Quadro 01 – Programas do EVOC 2002 que foram utilizados

PROGRAMA	FUNÇÃO
<i>LEXIQUE</i>	Correspondente ao léxico. Programa referente à criação do quadro de informações que será analisado pelo <i>software</i> . Mostra o total de sujeitos e de palavras evocadas.
<i>TRIEVOC</i>	Responsável pela triagem do banco de dados e da verificação deles. Apresenta os registros de <i>entrada</i> e <i>saída</i> que foram submetidos ao banco de dados.
<i>NETTOIE</i>	Processo de limpeza/tratamento das palavras evocadas de acordo com o contexto em que elas aparecem, com intuito de tornar o <i>corpus</i> de análise mais robusto.
<i>RANGMOT</i>	Programa para definir a frequência de palavras e calcular Ordem Média de Evocações. Gera a frequência

	e a quantidade de vezes que as palavras aparecem em determinada posição
<i>LISTEVOC</i>	Lista as palavras em suas respectivas ordens de evocação.
<i>RANGFRQ</i>	Programa que cria o quadro de Vergès com o <i>ranking</i> das palavras evocadas e suas respectivas posições no quadro principal, ou nas coroas periféricas.

Fonte: Surubbi Junior (2013)

Para complementar a compreensão das questões abertas, uma vez que foram realizadas pela perspectiva da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011) e Franco (2003), municiamo-nos também do *software Iramuteq 0.7 alpha 2 2014*, o qual gerou as nuvens de palavras e nos permitiu localizar os vocábulos com maior frequência nas respostas dissertativas, bem como de que forma elas se relacionavam por similitude. Diferente do *EVOC*, o *Iramuteq* permite realizar análises de *corpus* textuais longos e, por isso, foi utilizado para as questões abertas do questionário. As respostas foram agrupadas por nível de perguntas, sendo que o *software* processou todas.

Outra questão do questionário, utilizada conjuntamente, foi a Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP. Segundo Alves e Tavares (2012, p. 65), a TALP é uma importante técnica de coleta de dados, pois favorece “a revelação de desejos fundamentais, elementos de conflitos, momentos significativos da história de vida e as representações sociais relacionadas a objetos e fenômenos”, que estão apenas na subjetividade de cada pessoa. Sendo assim, a TALP é uma forma de materialização da representação, possibilitando que, além do sujeito de pesquisa, o pesquisador a conheça também.

Thomas Merten (1992), ao escrever sobre história, métodos e resultados da associação livre de palavras, afirmou que ela tem suas bases na filosofia, sendo Aristóteles o primeiro a tratar sobre o tema; porém, há outras contribuições importantes sobre a temática, sobretudo no campo de associação de ideias, vindas de filósofos como Popper, Descartes, Hobbes, Leibniz e Locke. No entanto, somente após Carl Jung em 1906, é que a associação de palavras começou a ser usada como técnica de pesquisa, sobretudo no campo da clínica, estendendo-se depois a outros espaços.

Merten (1992, p. 532) afirma que “na forma mais simples e historicamente mais importante da experiência de associação pede-se ao sujeito que responda, com a primeira palavra que lhe venha à cabeça, a uma série de palavras enunciadas pelo experimentador”. Na pesquisa em tela, propusemos três momentos diferentes para a técnica, a saber: primeiro pedimos que os sujeitos escrevessem três palavras que viessem a suas mentes ao lerem o seguinte enunciado: *As práticas pedagógicas realizadas por mim no Ensino Superior*; em

seguida, solicitamos que eles assinalassem e justificassem, dentre as três palavras anteriores, a de maior relevância e, por último, que atribuíssem sinônimos às palavras evocadas.

De posse dos resultados da TALP, posteriormente, realizamos o tratamento das palavras evocadas por meio do *software EVOC*. Esse *software* combina a frequência de acordo com as palavras enunciadas pelos participantes de pesquisa, identificando os elementos centrais e periféricos das representações sociais encontradas.

Uma vez identificadas as representações sociais sobre essas práticas pedagógicas, mapeamos as dificuldades e as fragilidades dos professores e, a partir disso, realizamos a última etapa desta pesquisa, composta por 2 grupos focais, integrados por docentes que participaram da primeira da pesquisa.

Nesta pesquisa, o objetivo dos grupos focais foi o de oportunizar reflexões sobre as dificuldades e fragilidades dos professores iniciantes, identificadas a partir das representações sociais, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles. Esses grupos focais configuraram-se também como momentos formativos, uma vez que as reflexões sobre os resultados das representações sociais foram realizadas por todos.

Ao escrever sobre o grupo focal nas ciências sociais e humanas, Gatti (2012, p. 07-09) elucida que eles são uma “atividade coletiva”, usada inicialmente pelo *marketing*, por volta dos anos 1920 e muito importante para a compreensão de determinados fenômenos. Ainda nessa perspectiva, a autora adverte que, nos grupos focais, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também como elas pensam e porque pensam o que pensam”.

Ainda sobre os grupos focais, ao remontar sua historicidade, Barbour (2009) afirma que essa técnica foi, durante muito tempo, o centro das pesquisas que envolviam *marketing* e que tinham como eixo as mensagens por ele produzidas.

Sendo assim, os grupos focais são momentos privilegiados para descobrir os elementos que estão ancorados na atividade coletiva e que se estabelecem no cotidiano. Dessa maneira, o trabalho com os grupos focais, segundo Gatti (2012, p. 11), “permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante”.

A possibilidade de compreensão, a partir dos grupos focais, não se restringe apenas às questões que emergem dos participantes, mas também como estes influenciam os outros em suas formas de pensar, ao passo que também são influenciados. Além disso, Gatti (2012) vê os grupos focais como momentos de desenvolvimento pessoal, sobretudo nos campos afetivos, cognitivos e comunicacionais.

Para a preparação dos grupos focais, foi elaborado um roteiro, que visou estabelecer um norte para as discussões. No entanto, como afirmam Barbour (2009) e Gatti (2012), esse roteiro apresentou-se de forma flexível ao contexto dos grupos, não sendo uma forma engessada de conduzir a conversa.

Os encontros dos grupos focais tiveram, aproximadamente, uma hora de duração, cada um deles. Todos foram gravados em áudio, com o consentimento dos participantes; as falas identificadas pelos mesmos pseudônimos utilizados no questionário, os quais foram posteriormente transcritos para uso nesta tese.

Dito isso e reforçando os processos decisórios, no próximo item desta seção, propomos discutir e clarear alguns conceitos e fundamentos do referencial teórico-metodológico deste estudo: a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a Subteoria do Núcleo Central de Abric. Para isso, recorreremos a uma revisão de literatura nos principais autores que trabalham com as representações sociais, comentando sobre seus escritos e expondo suas principais afirmações sobre a TRS e o NC.

### **2.3 Teoria das representações sociais: a psicossociologia do conhecimento**

O título deste item é um homônimo da obra de Celso Pereira de Sá, publicada em 1998, pela Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que apresenta uma discussão metodológica sobre as pesquisas que envolvem a Teoria das Representações Sociais, a fim de clarear os estudos e oferecer diretrizes para os pesquisadores que se enveredam por esse caminho.

Em 1995, ao tratar do conceito e de que maneira a teoria se encontrava até o presente momento, Celso Pereira de Sá afirmou que, ao partir da sociologia do conhecimento, Serge Moscovici desenvolveu o que pode ser compreendido como uma *psicossociologia do conhecimento*. Para Sá (1995, p. 23), o termo anteriormente grifado pode ser compreendido uma vez que as representações sociais eram reduzidas a “uma modalidade específica de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos no quadro da vida cotidiana”. Moscovici entende a sociedade como um sistema de pensamento, ou seja:

Uma sociedade pensante, os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros “portadores” de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, “produzem e comunicam incessantemente suas próprias

representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos”. Da mesma forma que se trabalha a sociedade como um sistema econômico ou um sistema político, diz Moscovici (1988), cabe considerá-la também como um sistema de pensamento.

Antes de adentrar o campo das representações sociais, mesmo que de forma breve, é preciso realizar algumas ponderações sobre seu criador, o romeno, radicado na França, Serge Moscovici. Para Wolter (2014, p.27), além de um grande homem, Moscovici foi “um pensador do social”, aprendendo, com as próprias experiências, a olhar e perceber as tendências, espaços e pessoas. Nascido em 1925, na cidade de Braila, na Romênia, Moscovici sofreu os horrores da Segunda Guerra Mundial, foi testemunha do massacre em Bucareste em 1941 e viu as minorias serem massacradas, fato que pode ter motivado boa parte de seus escritos sobre as classes oprimidas.

Dedicado aos estudos, esteve com personalidades que ele mesmo denominou como de “altas qualidades intelectuais”, tais como Lacan, Merleau-Ponty, Claude Lévi-Strauss e Guttman. Com eles, Moscovici adotou uma postura respeitosa e humilde, preferindo apenas ouvir, pois, segundo ele, “aprende-se bem mais quando se escuta as pessoas falando do que lendo o que elas escreveram” (MOSCOVICI, 2015, p. 316).

Esse campo de experiências pessoais, acadêmicas e profissionais colaborou para que Moscovici se tornasse um importante intelectual de sua época, chegando inclusive a coordenar o Laboratório Europeu da Psicologia Social, um dos mais importantes nesse campo de estudo. Durante sua vida, defendeu que o conhecimento espontâneo precisa ser considerado e que o senso comum não deveria ser demonizado como geralmente o é. Nas muitas obras publicadas, além das representações sociais, tratou de temas como a psicanálise, o racismo, as minorias e as majorias, a história da ciência e chegou a escrever uma autobiografia.

Analisado por alguns como um autor difícil de ser compreendido, Moscovici tem uma escrita rebuscada, mas, ao mesmo tempo, carregada de exemplos e evocações de outras leituras, autores e teorias. Para Jesuino (2014, p. 42), a dificuldade reside na complexidade dos conceitos que o autor analisa, “mas sobretudo, pela criatividade patente na sua imensa produção, onde variação é a regra e a repetição exceção”.

Considerada como uma teoria jovem, a TRS é de origem francesa e data de 1961<sup>5</sup>, quando seu criador, Serge Moscovici, publica *A psicanálise, sua imagem e seu público*<sup>6</sup>, obra

---

<sup>5</sup> Quinze anos depois, em 1976, foi publicada a segunda edição que foi modificada em vários sentidos e, até hoje, é a mais usada pela comunidade científica.

<sup>6</sup> No original francês, *La Psychanalyse: son image et son public*

que, segundo Gerard Duveen (2015), inaugura o conceito. Dessa forma, por se tratar de uma teoria ainda nova, há muitos problemas que a envolvem, sobretudo pelo desconhecimento, ou negação de sua relevância, fatos que geram dois posicionamentos: o primeiro é de desvalorização da TRS enquanto teoria e o segundo, em relação ao seu uso que frequentemente tem sido equivocado. Em relação a isso, Moscovici e Marková (2015, p.305), em um diálogo com Serge Moscovici, elencou algumas das principais críticas feitas à teoria, que, segundo alguns, é “muito vaga, muito cognitiva” e semelhante a outros conceitos da psicologia como os de atitude, cognição social dentre outros.

Sendo assim, antes de aprofundar nos muitos meandros da TRS, é preciso compreendê-la, bem como esclarecer os conceitos que dela fazem parte. Outrossim, é necessário que se discuta sua concepção e peculiaridade, pontos que colaboram para que essa seja uma teoria que nos possibilita compreender os fenômenos sociais e as expressões que estes manifestam. Na esteira desse objetivo, estão os estudos de Sá (1998), Denise Jodelet (2005), bem como do próprio Moscovici (2015), que, ao esclarecerem o conceito e as abordagens possíveis por meio dele, possibilitaram saber que a TRS é uma forma de compreender o mundo e os fenômenos nele existentes.

Muito presentes no campo da psicologia social, certamente as representações sociais transcenderam esse campo, oferecendo valiosas contribuições para que possamos compreender melhor não apenas os sujeitos, mas também um vasto campo de conhecimentos psicossociológicos, que o circundam. A teoria teve fortes influências da ideia desenvolvida pelo sociólogo francês Emile Durkheim (1989) sobre as representações coletivas; no entanto, embora o próprio Moscovici tenha assumido tê-la lido antes da elaboração de sua teoria, é importante diferenciá-las, não colocando uma como extensão da outra. Em entrevista a Marková (2015), Moscovici afirma que leu pouco da obra de Durkheim, mas que, de forma inconsciente, pode ter recebido um pouco de sua herança. Para Farr (1995, p. 51), Durkheim foi um ancestral das representações sociais, no entanto a teoria de Moscovici é mais adequada, pois “cobre o quanto um indivíduo é um produto da sociedade”.

Além das influências de Durkheim, também é possível encontrar, na teoria de Moscovici, semelhanças e inspirações – inclusive reconhecidas por ele – de Lévy-Bruhl, Vygotsky, Saussure e Piaget e, que, segundo Moscovici e Marková (2015, p. 338) tiveram fortes influências em “sua vida intelectual”.

Gerard Duveen (2015, p. 14) ressalta que a TRS “não pode simplesmente ser reduzida a uma variante da sociologia durkheimiana”, pois, ao passo que a primeira assume um caráter fixo, a segunda se configura como dinâmica. Além da dinamicidade proposta pela TRS, há

também de se repensar a forma ortodoxa e plástica como Durkheim propõe a separação entre a vida individual e a vida coletiva, fato que, na teoria de Moscovici, não acontece. A fim de compreender melhor a diferenciação necessária entre as teorias de Durkheim e Moscovici, Alexandre (2004, p. 123-124) adverte que:

Devemos fazer uma distinção entre representações sociais e coletivas, como definidas por Durkheim. Sperber, faz uma analogia com a medicina, dizendo que a mente humana é susceptível de representações culturais, do mesmo modo que o corpo humano é suscetível a doenças. Ele apresenta a seguinte classificação: coletivas – representações duradouras, tradicionais, amplamente distribuídas, ligadas à cultura, transmitidas lentamente por gerações, comparadas à endemia; sociais – típicas de culturas modernas, espalham-se rapidamente por toda a população, possuem curto período de vida, semelhante aos “modismos” e se comparam à epidemia.

Durkheim, de um lado, estabelece a teoria das representações coletivas, sinalizando para a questão das tradições imutáveis, bem como suas formas de produção e subjetivação, já Moscovici (2015, p. 48) defende as representações das sociedades atuais, em que elas “nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se transformarem em tradições imutáveis”.

Na esteira desse pensamento, Moscovici (2015, p. 45) afirma que, embora “o conceito de representações sociais” tenha chegado até ele por meio de Durkheim, ele apresenta uma visão diferente daquela proposta pelo sociólogo francês. Para isso, afirma que a principal contribuição de sua teoria e, ao mesmo tempo, diferença, configura-se, pois: “assim, o que eu proponho fazer é considerar como um *fenômeno* o que antes era visto como um *conceito*”. (MOSCOVICI, 2015, p. 45). Nesse sentido Sá (1998), afirma que são fenômenos, pois estão aí na vida cotidiana, acontecem e circundam não somente as ações, mas também, de certo modo, são preponderantes para que essas sejam tomadas, ou seja, estão no entorno da vida da sociedade atual.

Para Abric (2001, p. 12, tradução nossa), na teoria de Moscovici, diferente daquela proposta por Durkheim, há um abandono do distanciamento entre sujeito e objeto, de forma que ambos são indissociáveis. Para o autor, estímulo e resposta “formam um conjunto”. Concordando com Moscovici (2015), Abric (2001) afirma que as representações sempre têm caráter social, no entanto não podem ser resumidas a uma concepção reducionista de reflexo da realidade. Para ele, as representações funcionam “como um sistema de interpretação da

realidade que rege as relações dos indivíduos com seu entorno físico e social”<sup>7</sup> (p. 13, tradução nossa) o que, por conseguinte determinaria tanto os seus comportamentos, quanto suas práticas. Dessa forma, as representações seriam “uma guia para a ação, orientando as ações e as relações sociais [...] determinando um conjunto de antecipações e expectativas”. (ABRIC, 2001, p.13).

A respeito de sua teoria, Moscovici (2015, p.36) afirma que a TRS “constitui para nós um tipo de realidade”, pois, ao passo que estamos em um mundo, também nós o representamos, compomos e, por conseguinte, somos afetados, mesmo sem querer, por todos os outros elementos que o compõem. Sobre isso, ao descrever a natureza convencional e prescritiva das representações sociais, escreve que “cada um de nós está obviamente cercado, tanto individualmente como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente” (MOSCOVICI, 2015, p. 33).

As representações sociais são, para Moscovici (2015, p.40), “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas, ou entre dois grupos”. Portanto é mister salientar que, para o autor, as representações só constituem sentido, pois estão no domínio da compreensão daquilo que é produzido pelos sujeitos humanos na sociedade. Moscovici (2015, p. 42) afirma ainda que a TRS “vê o ser humano enquanto ele tenta conhecer e compreender as coisas que o circundam e tenta resolver os enigmas centrais de seu próprio nascimento”. Por isso, é importante saber que, “quando estudamos representações sociais, nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa” (MOSCOVICI, 2015, p. 43).

O conceito de representações sociais é muito complexo, e o próprio Moscovici (2012) evitou dar uma conceituação precisa sobre ele, afirmando que compreender tais fenômenos é fácil, mas apreender seu conceito, não. Para Sá (2002), tal hesitação se deu, pois o autor julgou que tal delimitação poderia diminuir o alcance da própria teoria. No entanto, no intuito de conceituar o que são as representações sociais, Jovchelovitch (2008, p. 87) aponta para o fato de que elas podem ser tanto uma teoria, quanto também um fenômeno. Dessa forma, a autora nos diz que:

Elas são uma teoria que oferece um conjunto de conceitos e articulações que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. E elas podem ser também um fenômeno, que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as idéias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem.

---

<sup>7</sup> “Como um sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos co su entorno físico y social [...] es um guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales [...] determina un conjunto de anticipaciones y expectativas. (ABRIC, 2001, p. 13)

O que Jovchelovitch (2008) expõe na citação vai ao encontro do que o próprio Moscovici (2015, p. 46) também afirmou, colocando as representações sociais “como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”. Para isso, o autor declara que as representações que lhe interessam não são aquelas das sociedades primitivas, mas aquelas próprias da sociedade atual e que se revelam em três esferas: “[...] solo político, científico e humano” (MOSCOVICCI, 2015, p. 46).

Ainda nessa perspectiva, Moscovici (2015, p. 53) nos apresenta dois pontos importantes para a compreensão da TRS. Primeiro nos adverte que a teoria, ora discutida, deve ser compreendida como “uma ‘atmosfera’, em relação ao indivíduo ou ao grupo e, em seguida, afirma que as representações sociais são sob certos aspectos, específicas de nossa sociedade”. Por fim, ao sintetizar seus próprios posicionamentos para defender sua teoria, Moscovici (2015, p. 49, grifos nosso) preleciona que:

Se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, **são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados**. São fenômenos específicos que **estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar** – um modo que haja tanto a realidade como o senso comum. **É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”**.

Embora tenhamos recorrido a algumas citações como recurso de autoridade para exemplificar e trazer uma possibilidade de definição para a TRS, é preciso voltar ao próprio Moscovici (2015, p.39), em sua obra fundante, sobre a teoria, para compreendê-la. Já no início da obra, o autor nos chama a atenção para o conceito perdido, que, segundo ele, pode ser compreendido como “miniaturas de comportamento, cópias da realidade e formas de conhecimento”, pontos que são claramente evidenciados na afirmação de que:

As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro com o universo cotidiano. A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas. Como sabemos, correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração, e, por outro lado, à prática que produz tal substância, como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica ou mítica. (MOSCOVICI, 2012, p. 39)

A abertura dos escritos de Moscovici (2012) evidencia não somente a caracterização das representações sociais, mas também sua dinamicidade, ou seja, como elas se apresentam,

instalam-se e modificam as sociedades. Assim, o autor nos chama a atenção para o fato de que, em todos os momentos da vida, há a produção de representações. Outro ponto que merece destaque é o fato de que, para Moscovici (2012), as representações são observáveis e, por conseguinte, tornam-se quase que tangíveis, ou seja, tomam força quase concreta em relação às situações do dia-a-dia. Tal tangibilidade é representada, sobretudo, pelas manifestações grupais, fator que, segundo Jodelet (2005), é crucial e diz muito sobre a realidade.

No prefácio da segunda edição do livro *Núcleo Central das Representações Sociais*, de Celso Pereira de Sá (2002), Jean-Claude Abric esclarece que a multiplicidade de abordagens é uma das vantagens dos estudos em representações sociais, que, ao se nutrirem de outras possibilidades, não se configuram como uma área de estudos fechada e completa; ao contrário, tornam-se uma forma polissêmica de análise científica. Nesse ínterim, mesmo sabendo que, dentro da TRS, há outras abordagens<sup>8</sup>, vale ressaltar que tomamos como eixo epistemológico a abordagem das estruturas, também conhecida por Teoria do Núcleo Central, doravante TNC, proposta por Abric, em 1976. Paralelo a isso, também recorreremos à abordagem dos conteúdos, proposta por Moscovici, em 1961 e continuada por Denise Jodelet atualmente.

### 2.3.1 Ancoragem e objetivação: a familiarização do desconhecido

Como já percebemos até aqui, a TRS é muito ampla e possui vários conceitos próprios que precisam ser clareados para que possamos compreendê-la. Nesse sentido, estão os processos de ancoragem e objetivação, responsáveis pela familiarização do desconhecido e pela criação de imagens concretas e nomeação daquilo que vivemos, mas não conseguimos nomear. Ancorar e objetivar são mecanismos imbricados um no outro e que acontecem de forma natural. Por isso, precisamos conhecer não apenas os seus significados, mas também o que eles representam para a teoria das representações sociais.

Para explicar ancoragem e objetivação, Moscovici (2015) nos ensina que esses dois processos são relacionados dialeticamente e têm uma função de transformar aquilo que é desconhecido em algo familiar e, portanto, capaz de nos despertar para a reflexão e a compreensão. Não conseguimos mobilizar, ou compreender, aquilo a que não damos nome, ou para o qual não construímos imagens. Dessa forma, é necessário tomar posse dos sentidos para,

---

<sup>8</sup> a) Proposta por Denise Jodelet (2001), continuadora da tradição de Moscovici, denominada abordagem dos conteúdos, ou processual; b) Proposta por Willem Doise (1990), centra-se na forma como as representações sócias são criadas e articuladas na sociedade, denominada abordagem cognitiva; c) Proposta por Jean Claude Abric (1998) dá ênfase à dimensão cognitivo-estrutural, e por isso é denominada abordagem estrutural. Além das três propostas há ainda a abordagem dialógica, societal, cultural, dimensional, discursiva e desenvolvimentista.

em seguida, entendê-los. Nessa direção, antes de clarear os processos já citados, Moscovici (2015, p. 60-61) explica que:

[...] Não é fácil transformar palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas [...] as coisas que o olho da mente percebe parecem estar distantes de nossos olhos físicos e um ente imaginário começa a assumir a realidade de algo visto algo tangível. Esses mecanismos transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente controlar. Sendo que as representações são criadas por esses dois mecanismos, é essencial que nos compreendamos como funcionam.

O primeiro processo *ancoragem* – consiste em uma atividade de nomeação, ou seja, classificar, categorizar e comparar. Moscovici (2015) e Sá (1995, p. 38) explicam que aqui há o “enraizamento [...] social da representação e de seu objeto”. Em outras palavras, podemos dizer que ancorar, como o próprio nome sugere, significa dar concretude e construir sentidos para aquilo que, até então, é desconhecido. Moscovici (2015) atribui à ancoragem a capacidade de dar nomes as coisas que nos são estranhas, ou ameaçadoras.

Portanto, ancorar é classificar/denominar as coisas, possibilitando um nome, conceituação e cognoscibilidade. Não compreendemos aquilo que não nomeamos, pois as coisas inominadas pressupõem a não existência. Tudo que existe tem nome e só compreendemos sua existência a partir disso, ou seja, dos nossos conhecimentos preexistentes.

Assim, na ancoragem, damos nomes ou fazemos associações com o que já conhecemos e nomeamos. O fenômeno novo, portanto ainda desconhecido, passa a iniciar a sua construção de sentido quando o aproximamos do que nosso nível de apreensão já conhece. Para Moscovici (2015, p. 63), quando categorizamos alguém ou alguma coisa, escolhemos “um dos paradigmas estocados em nossa memória” e estabelecemos uma relação que pode ser tanto positiva, quanto negativa, fato denominado de *atitude*.

É nessa relação que compreendemos aquilo que, até então, estava no domínio do desconhecido e inominável. A partir daí, segundo Moscovici (2015), somos capazes de descrever, distinguir e convencionar os fenômenos. Uma vez que nomeamos e, portanto, já temos um parâmetro para o fenômeno novo, a *objetivação* se faz necessária, pois é nela que construímos as imagens, conseguindo atribuir os significados às representações sociais. Logo,

objetivar, para Serge Moscovici (2015, p. 71), “é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”.

Esse processo de dar forma aos conceitos elaborados na fase da ancoragem só é possível, porque já os nomeamos e, portanto, já fizemos relação deles com outras palavras, coisas ou objetos. Alves-Mazzotti (2008, p. 28) nos ensina que objetivar é:

[...] uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento necessário ao fluxo das comunicações. Distingue três fases nesse processo: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização.

Os três processos mencionados por Alves-Mazzotti (2008) fazem referência ao aprimoramento que Denise Jodelet realizou em seu texto *Representações Sociais: fenômeno, conceito e teoria*, de 1990. Nele, a autora esclarece as três fases, sendo que a primeira, construção seletiva, é responsável pela seleção de dados de um certo objeto, ou seja, a apropriação e o descarte de informações sobre ele. Já na esquematização, há a representação visual do conceito estabelecido na fase de ancoragem, e, por isso, uma reprodução de forma visível é elaborada. Por fim, a naturalização, ou seja, a compreensão e a familiaridade com o objeto representado.

Dessa maneira, quando objetivamos, trazemos os pensamentos ao domínio do concreto visível possibilitando que ele passe do estranho para o familiar, do inominável desconhecido para o palpável compreendido. Há o que Moscovici (2015) denomina de superação do não familiar, e, por isso, torna-nos capazes de compreender os objetos, coisas e fenômenos, bem como naturalizá-los em nosso cotidiano. Ao sintetizar suas explicações sobre ancoragem e objetivação, Moscovici (2015, p. 78) conclui que ambos:

São, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. Seria oportuno citar Mead aqui outra vez: “A inteligência peculiar da espécie humana reside nesse complexo controle, conseguido pelo passado” (MEAD, 1934)

Assim, podemos dizer que além de gerar as representações sociais, a ancoragem e a objetivação, são capazes de nos fazer apropriar delas, conhecendo e naturalizando suas

significações. Para Moscovici (2015) esses processos fazem com que os sujeitos não apenas conheçam, mas também se familiarizem com o desconhecido.

#### **2.4 A teoria do núcleo central como possibilidade de compreensão das representações sociais**

Em 1976, Jean-Claude Abric defendeu, na *Université de Provence*, sua tese de doutoramento, a qual deu origem à TNC, e que, de forma complementar à TRS de Moscovici, propunha que as representações sociais estavam organizadas em torno de um núcleo central que não apenas hierarquiza, mas determina os processos de sua organização. Mais de 40 anos depois, a abordagem ainda se mostra presente em boa parte dos estudos realizados no Brasil, tendo colaborações de grande expressividade, sobretudo as de Sá (2002) e Mazzotti (2008). No panorama internacional, credita-se a criação a Jean-Claude Abric que, *a posteriori*, para o amadurecimento da TNC, contou com a ajuda de Claude Flament, Christian Guimelli, Pascal Moliner, dentre outros pesquisadores.

Vista como uma abordagem complementar à TRS, a Teoria do Núcleo Central é, para Sá (2002), “uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais”, uma vez que possibilitou a compreensão da organização interna das representações.

Ao escrever sobre a origem do Núcleo Central, Abric (2001) afirma que ela não é nova, uma vez que Fritz Heider, em 1927, e Solomon Asch, em 1946, já trabalhavam com ela. Para o autor, as pessoas tendem, de alguma maneira, a representar o que vivem e que, no centro dessas representações, está o núcleo central, ou seja, uma representação concreta que apresenta traços da cultura e do próprio entorno social.

A teoria de Abric (2001, p. 20, tradução nossa) afirma que toda representação social teria um núcleo central, ou melhor, que “toda representação está organizada em volta de um núcleo central”, pois é nele que se encontram as formas mais cristalizadas, por conseguinte, mais fáceis de serem visualizadas. Dessa maneira, o núcleo central seria um subconjunto da representação, podendo determiná-la, ao passo que também colaboraria para a organização interna da representação encontrada.

Tanto Abric (2001), quanto Sá (2002), acreditam que a ausência do Núcleo Central pode alterar uma representação, pois esse é o elemento mais sólido e estável da representação social, o que, por conseguinte, faz com que seja o mais resistente às

mudanças. Portanto, uma representação só muda, quando o núcleo central dela apresenta alguma fragilidade e só é diferente se também seus núcleos o forem. Nesse sentido, Mazzotti (2008, p.20) afirma que o núcleo central é marcado pela memória coletiva dos grupos e que, por isso, pode ser alterado de acordo com as “condições históricas, sociológicas e ideológicas”.

Nessa direção, Abric (2001) afirma que o núcleo central teria essencialmente duas funções: uma geradora e outra organizadora. A primeira seria responsável por criar e transformar os significados atribuídos a uma determinada representação, já a segunda seria o elo entre as representações, exercendo um papel unificador e estabilizador.

Embora presente em sua tese a presença de apenas duas funções, Abric (2001, p. 21) ressalta que, além delas há uma terceira via, a qual ele nomeia de “propriedade” e que é caracterizada por manter a estabilidade do núcleo central. Sá (2002) afirma que essa propriedade é a que estabelece as diferenças entre as representações.

Além disso, é importante ressaltar que, na tese defendida por Abric (2001), duas dimensões muito importantes são apresentadas: a funcional e a normativa. Para o autor, elas são distintas, pois, a partir do objeto da representação, ou mesmo das condições sociais e ideológicas é que elas se definem. Enquanto na primeira dimensão estão as representações operatórias, portanto, mais importantes para a realização de determinadas atividades, na segunda, estão as situações que intervêm nas dimensões sócioafetivas e ideológicas.

Diante de tais apontamentos, podemos concluir que o núcleo central é de suma importância para a compreensão das representações sociais e que, em torno dele, estão funções e dimensões também essenciais. Identificá-lo significa compreender em que medida ele se organiza e como as representações que o margeiam são ancoradas e podem representar uma mudança no próprio núcleo.

Sá (2002, p. 71) conclui ainda que o “levantamento do núcleo central é importante inclusive para conhecer o próprio objeto da representação, ou seja, para saber o que afinal de contas está sendo representado”. Além do núcleo central, outro fator relevante, na teoria proposta por Abric (2001), são os elementos periféricos, que, sobretudo nos últimos anos, têm ganhado muita importância na análise das representações sociais. Embora o núcleo central, que é composto por representações mais sólidas, por conseguinte, mais difíceis de serem modificadas, deva ser visto como um ponto de muita importância, os elementos periféricos são mais instáveis, e podem ser mais fáceis de apresentar variações, no entanto também precisam ser observados para uma análise em representações sociais.

Ao descrever os elementos periféricos, Abric (2001, p. 23, tradução nossa) afirma que eles se organizam em volta do núcleo central e compõem ideias mais flexíveis, portanto, são mais fáceis de apresentar modificações. O autor continua dizendo que eles têm relação direta com o núcleo central, portanto, “sua ponderação, seu valor e sua função estão determinadas<sup>9</sup>” (idem, p. 23) por ele.

Os elementos periféricos também são representações sociais, no entanto se organizam em torno de uma representação maior (núcleo central). É dessa representação maior que nascem outras, ligadas e criadas a partir da ideia nuclear, sendo esta, ao mesmo tempo, a matriz e a grande influenciadora das demais. Localizados mais distantes do núcleo central, esses elementos, segundo Abric (2001, p.23) “ilustram, clareiam, justificam essa significação”, ao passo que compõem um papel essencial para as representações.

Para Abric (2001), os elementos periféricos têm três<sup>10</sup> funções essenciais: a) função de concretização, b) função de regulação e c) função de defesa. A primeira seria a função do concreto compreensivo, ou seja, aquela que torna a representação inteligível e mostra os elementos ancorados na realidade, por isso, são compreendidos e transmitidos de imediato. Na segunda função, estão os aspectos móveis que demonstram as modificações e transformações das representações de acordo com o contexto a que estão vinculadas. Já a terceira e última função, proposta por Abric (2001), dá conta da função de defesa dos elementos periféricos, uma vez que é neles que as contradições, incorporações de novas ideias e, por consequência, troca de representações, podem ocorrer.

Na esteira de Abric (2001), Flament (1989) incorpora outras duas funções, quais sejam: uma função de prescrição de comportamentos e outra de modulações personalizadas. No que tange à sua função de prescrever comportamentos, é importante dizer que os elementos periféricos são responsáveis pelas tomadas de decisões, e, segundo Abric (2001, p. 25, tradução nossa<sup>11</sup>) “permitem assim conduzir instantaneamente a ação ou as reações dos sujeitos”. Em segundo lugar, na função de modulação personalizada, está a apropriação individual, ou seja, os contextos específicos, organizados em volta do núcleo central.

---

<sup>9</sup> “Su ponderación, su valor y su función están determinados por el núcleo” (ABRIC, 2001, p. 23).

<sup>10</sup> ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003. Neste estudo, Abric atribui aos elementos periféricos 5 e não apenas 3 funções. Percebe-se que o autor aglutinou as três funções de sua autoria às outras três propostas por Flament, sendo que deste último foi suprimida a função de proteção em virtude de já se fazer presente na proposta de Abric.

<sup>11</sup> “Permiten así conducir instantaneamente la acción o las reacciones de los sujetos”. (ABRIC, 2001, p. 25).

Portanto, assim como o núcleo central, os elementos periféricos têm muita importância em uma análise de representações sociais. O Núcleo Central está voltado aos aspectos sociais, ideológicos e históricos e, por isso, está fortemente marcado. Em volta desse núcleo, estão os elementos periféricos, mais flexíveis, individualizados e dependentes dos contextos nos quais estão inseridos. Embora sejam dois sistemas diferentes, Abric (2001, p. 26, tradução nossa<sup>12</sup>) adverte que as representações sociais e seus componentes, ou seja, “núcleo central e elementos periféricos, funcionam assim, em efeito, como uma entidade em que cada parte tem um papel específico, mas complementar à outra. Sua organização assim como seu funcionamento é regida por um duplo sistema”.

Sendo assim, para a compreensão de uma representação social, é preciso encontrar seu núcleo central, bem como os elementos periféricos que o circundam. Portanto, compreender esses dois aspectos da teoria moscoviciana é fundamental para uma análise mais profunda. O próprio Abric (2001) reconhece que não se faz uma análise em representações sociais sem que se conheçam os três componentes essenciais delas: seu conteúdo, sua estrutura interna e seu núcleo central. Por isso, as pesquisas em representações sociais adotam, na maioria das vezes, uma abordagem pluri-metodológica.

Nesse ínterim, após discutirmos as questões metodológicas da pesquisa e de estabelecermos as definições sobre a teoria das representações sociais, a subteoria do núcleo central, bem como dos *softwares* que utilizamos, prosseguimos para a seção em que apresentamos a história da cidade de Mineiros, do Centro Universitário de Mineiros e aspectos da legislação vigente que normatiza tal estabelecimento de ensino.

A compreensão da teoria e dos termos discutidos nessa seção serão fundamentais para a compreensão dos capítulos *a posteriori*, em que a TRS foi adotada como possibilidade de compreensão dos dados e dos fenômenos deles emergentes.

---

<sup>12</sup> Núcleo central, elementos periféricos funcionan así, em efecto, como una entidad en la que cada parte tiene un papel específico más complementario de la otra. Su organización así como su funcionamiento es regido por un doble sistema” (ABRIC, 2001, p. 26)

### **3 PARTICIPANTES E LOCUS DA PESQUISA: CARTOGRAFIAS E UNIVERSO EM DESCORTÍNIO**

Nesta terceira seção, apresentamos os espaços e sujeitos pesquisados, situando-os no recorte realizado. Para tanto, fazemos um levantamento histórico e legal dos Centros Universitários até chegar de fato ao Centro Universitário de Mineiros, espaço em que realizamos a pesquisa. Outros dois aspectos são trabalhados nesta seção, quais sejam, a conceituação do que vem a ser o bacharelado, bem como quem são e o que chamamos de *professores iniciantes*.

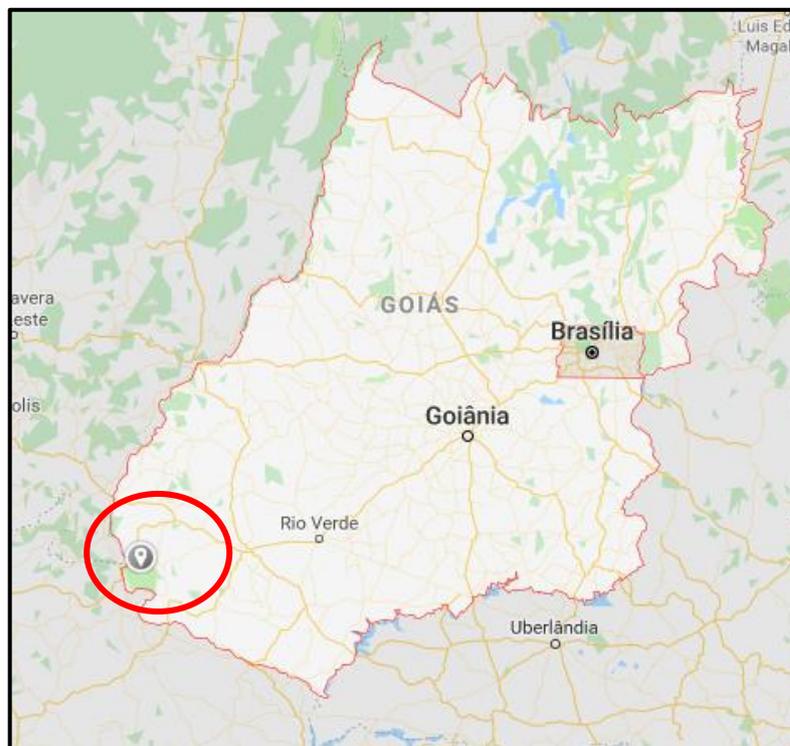
#### **3.1 Um pouco de história sobre Mineiros – Goiás**

Ao escrever sobre a noção de objeto de pesquisa em representações sociais, Sá (2002) dilucida que é necessário um processo de enunciação que deixe claro o sujeito e o objeto, uma vez que as representações sociais são sempre de alguém em relação a alguma coisa. Além disso, outros recortes precisam ser muito bem enunciados e, a exemplo do que fez Jodelet (2005) em *Loucura e Representações Sociais*, delinear, de forma adequada, não é apenas a composição textual de minúcias, mas a construção de elementos para compreender as representações sociais.

Nesse sentido, seguindo o primado de Jodelet (2005), buscamos, nesta seção, descrever e caracterizar esses dois importantes pontos da pesquisa científica, apresentando, portanto, o panorama histórico da cidade de Mineiros, em Goiás, dos Centros Universitários, focando sobretudo no Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES e nos participantes desta pesquisa. Essa parte permite-nos compreender os entornos sociais pelos quais os docentes estão envolvidos e de que forma isso colabora para inúmeras questões, dentre elas: a falta de doutores, o déficit de docentes ligados à pesquisa e a entrada de professores muito novos no ambiente universitário.

No que se refere a sua localização, Mineiros está distante dos grandes centros urbanos, mas muito próxima de ecossistemas importantes para o Brasil como, por exemplo, o Parque Nacional das Emas, e grande parte do cerrado goiano. A cidade localiza-se na microrregião do sudoeste do Estado de Goiás e fica a 425 quilômetros da capital, Goiânia. Faz divisa com os Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Figura 03: Localização geográfica de Mineiros – Goiás



Fonte: Google Maps - <https://mapasapp.com/brasil/goias/mineiros-go>

Segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, o município tem uma população estimada de 65.420 habitantes, dado de 2018; o que demonstra um crescimento de cerca de quase 13 mil pessoas após o Censo de 2010, que apresentava uma população com cerca de 52.935.

No que se refere ao nome, as origens deste é bem especulativa, uma vez que segundo historiadores locais, há várias hipóteses para ele. Para Silva (1984), há quatro hipóteses para explicar o nome da cidade. A primeira delas, e a que é defendida pelo autor, é a de que o nome da cidade deriva de um adjetivo pátrio, relacionado a Minas Gerais, uma vez que os primeiros habitantes a fixar um rancho pelas terras, onde mais tarde seria Mineiros, foram bandeirantes deste Estado.

Outra versão para o nome também está ligada a Minas Gerais, sendo que, desta vez, um homem chamado João foi o primeiro morador das terras que, mais tarde, seriam chamadas de Mineiros. Ele, que era mineiro, construiu uma moradia às margens de um córrego homônimo. Mais tarde, acrescentou-se um S ao vocábulo e aí surgiu o nome da cidade: Mineiros.

A terceira versão narra que um boi carreiro, birrento e preguiçoso, chamado Mineiro, sempre empacava às margens de um pequeno córrego homônimo, onde hoje é a região de

Mineiros. Segundo Silva (1984, p. 13), a esperteza do boi em empacar sempre no mesmo lugar fazia com que os tropeiros bradassem “Mineiro, Mineiro, ôia... levanta Mineiro”; e seria daí o surgimento do nome.

A última versão dá conta de que o nome da cidade deriva da grande presença dos mineradores que, ao saberem da descoberta de ouro por estas terras, vieram em massa, e por isso, deram à cidade o nome de Mineiros, ou seja, a terra dos exploradores de ouro.

Desmembrada da cidade de Jataí e elevada ao *status* de município, em agosto de 1905, a cidade completou 81 anos em 2019. Sua economia gira em torno de uma atividade diversificada sendo que boa parte da renda municipal vem da produção agrícola, que é dividida entre a produção de soja, milho e outros gramíneos. Outra fonte forte de renda é a pecuária em suas múltiplas fases: criação, abate de gado de corte e criação leiteira. Além desses dois setores, destaca-se também a indústria, sobretudo as empresas *Atvos*, *Brasil Foods*, *Marfrig* e *Comigo*.

Outra atividade importante e que gera recursos para o município é a área educacional. Mineiros atualmente é reconhecida no panorama nacional como uma cidade universitária. Tal reconhecimento se dá uma vez que a cidade tem várias instituições de ensino; o que faz com que inúmeros profissionais sejam empregados e que também haja uma alta movimentação do campo imobiliário e conseqüentemente do comércio. O quadro abaixo apresenta algumas das principais instituições de ensino com atuação em Mineiros.

Quadro 02 – Principais instituições de Ensino Superior de Mineiros – Goiás

Instituição	Organização acadêmica	Tipo de credenciamento
Universidade Estadual de Goiás UEG	Universidade	Presencial / EaD
Centro Universitário de Mineiros UNIFIMES	Centro Universitário	Presencial
Faculdade Morgana Potrich FAMP	Faculdade	Presencial
Universidade de Uberaba UNIUBE	Universidade	EaD
Universidade Paulista UNIP	Universidade	EaD
Universidade Norte do Paraná UNOPAR	Universidade	EaD

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Chama a atenção o fato de que, em Mineiros, embora o número de habitantes seja pequeno, há dois cursos de Medicina, sendo um oferecido pelo Centro Universitário de Mineiros, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 2016 e outro pela Faculdade Morgana Potrich – FAMP –, aprovado pelo Ministério da Educação em 2015.

### 3.2 Os centros universitários: expansão do ensino no desenvolvimento regional

Discutir os centros universitários a partir do viés da expansão e da democratização do ensino significa dizer que eles possibilitaram às cidades interioranas, ou mesmo aos pequenos núcleos urbanos, participarem de uma realidade que antes era apenas das capitais, ou seja, a oferta do ensino superior de maneira mais autônoma. Desse modo, quando nos referimos à palavra *democratização*, o fazemos a partir dessa premissa, ou seja, da descentralização da educação superior. Ademais, cabe ressaltar que esse processo envolve uma série de avanços e recuos, marcados pelos interesses políticos, ou mesmo a interferência de universidades já consolidadas, e que, até certo ponto, lutaram para não perder essa hegemonia.

Essa expansão trouxe inúmeros benefícios, como discutimos ao longo desta seção, no entanto trouxe ainda a problemática da qualidade do ensino oferecido, uma vez que, nos lugares mais distantes, a formação dos professores para a atuação em determinadas áreas era deficitária; o que, por conseguinte, fez com que o MEC estabelecesse critérios mais rigorosos para o credenciamento e credenciamento dos centros universitários.

Durham (2007) afirma que, antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, a burocracia para a abertura de universidades privadas era muito grande, pois envolvia processos demasiadamente excessivos e que dificultavam sobremaneira a democratização do ensino superior. Em seu texto *A criação dos Centros Universitários*, a autora adverte para a concepção que trazemos de universidade, destacando essencialmente a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a importância dessas instituições para a produção e a difusão do conhecimento. No entanto, Durham (2007, p. 22) reconhece que as universidades “constituem setor fundamental, embora não exclusivo, nem o único necessário, em qualquer sistema de ensino superior”. Destaca-se, na preocupação da autora anteriormente citada, o elemento quantidade em detrimento à qualidade, fato que nos impele a voltar à discussão de que a criação dos centros universitários, ao passo que realizou uma expansão, trouxe consigo questionamentos severos sobre a forma como o ensino era oferecido, ou mesmo, de que maneira eles tinham a seu alcance profissionais qualificados para tal trabalho pedagógico.

Ao fazer tal afirmação, a autora reconhece a necessidade de criação de outros espaços de educação superior e que, para isso, haja uma democratização dos critérios de abertura deles permitindo que as instituições privadas também possam ter possibilidades de cumpri-los. Como as regras eram muito inflexíveis e a vantagem política do público sobre o privado era grande, Durham (2007, p. 22) afirma que “o caminho alternativo, proposto pela Secretaria de Políticas

Educacionais, consistia em criar uma nova categoria de instituição de ensino superior e em lhe oferecer autonomia estímulo e recompensa a um ensino de qualidade”

Esse caminho alternativo consolidou-se e fez com que houvesse uma expansão significativa da educação superior no Brasil. No entanto, a mesma palavra que serviu como estímulo – *autonomia* – aos centros universitários foi a fragilidade encontrada para as muitas discussões e problemas posteriores, uma vez que essa era o grande privilégio das universidades, que se viram ameaçadas, pois, segundo elas, os centros tinham menos obrigatoriedades, mas os mesmos privilégios delas.

Estudar sobre os centros universitários é imergir em uma legislação cheia de avanços e recuos, bem como deparar-se com um marco legal complexo e, por vezes, repleto de silenciamentos. Tal afirmação pode ser confirmada pelos inúmeros pareceres aprovados e revogados, as emendas aos textos legais, bem como as mudanças de posicionamentos, ocorridas com as trocas de presidentes, ou mesmo de seus ministros da educação.

Com surgimento datado do ano de 1997, os centros universitários são, para Guimarães e Silva (2005), fruto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que proporcionou uma flexibilização do Ensino Superior, considerado uma dádiva oferecida a poucas pessoas e sediado apenas em grandes centros. Embora a LDB de 1968 já tratasse do Ensino Superior, tal tema era discutido de forma muito restrita, delegando essa responsabilidade apenas a três instituições: universidades, federação de escolas e faculdades integradas, ou faculdades isoladas.

Com a LDB 9394/96, houve, então, a flexibilização e a possibilidade de interiorização para a oferta de ensino superior. O texto de Darcy Ribeiro, senador e um dos intelectuais responsáveis pela nova redação, visava promover a possibilidade de acompanhar as transformações sociais e econômicas que o Brasil começava a experimentar desde o início dos anos 90. Embora houvesse abertura para a criação de outras instituições de ensino superior, foi apenas em 15 abril de 1997 que a tipologia *Centro Universitário* passou a constar em documentos oficiais. Tal inserção ocorreu por meio do decreto 2.207 de 15/04/1997, assinado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e que tipificou os centros universitários como:

Instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela **excelência do ensino** oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento. (BRASIL, 1997, p.02, grifo nosso)

Além da tipificação dos centros universitários, o Decreto 2.207/1997 autorizou, nos parágrafos 1º e 2º, que eles pudessem criar, organizar e extinguir cursos, bem como usufruir de outras atribuições inerentes à autonomia universitária. Embora o citado decreto tenha sido revogado<sup>13</sup> quatro vezes, a tipificação nos é pertinente mesmo não constando no decreto atual 9.235/2017, sancionado pelo então Presidente da República Michel Temer (MDB). Apesar de o mencionado decreto, sancionado em 15 de dezembro de 2017, não trazer a tipificação, é preciso destacar que ainda manteve a previsão de que as instituições de ensino superior são organizadas e credenciadas em três tipos: faculdades, centros universitários e universidades.

Após o decreto 2.207/1997, houve uma série de outros marcos legais que visaram legitimar a atividade dos centros universitários, bem como oferecer diretrizes para seu funcionamento e expansão. A esse respeito pode-se citar a Portaria do Ministério da Educação, de número 2.041/97, que estabeleceu os critérios de organização institucional dos centros universitários.

Em tese, os centros universitários tinham os mesmos poderes que as universidades, mas a cobrança sobre eles acabava sendo menor, pois não tinham a responsabilidade da indissociabilidade Ensino – Pesquisa – Extensão. Portanto, a grande identidade dos centros universitários era justamente o ensino, característica reforçada não apenas no decreto 2.207/1997, mas em todos os outros que o sucederam. A esse respeito, Guimarães e Silva (2005, p. 107) esclarecem que as universidades, sobretudo as privadas, começaram a se incomodar com esse “ônus x bônus”, ou seja, os mesmos poderes, mas com responsabilidades reduzidas.

As polêmicas envolvendo a implementação dos centros universitários não se restringiram apenas aos campos de atuação deles, mas também à sua própria essência, ou seja: o ensino. A proposta da criação de outros ambientes de ensino, que gozassem das mesmas possibilidades de autonomia que a universidade, mexeu muito com os pesquisadores brasileiros e, sobretudo, com as próprias universidades que sentiram uma cobrança menor aos centros universitários que, em tese, tinham as mesmas benesses, mas menos cobranças e, por conseguinte, uma legislação menos rigorosa e controladora de suas atividades educacionais.

Em artigo de opinião, lançado no Jornal da ADUNICAMP, em dezembro de 1998, o filósofo e pedagogo Dermeval Saviani fez duras críticas ao modelo dos centros universitários,

---

<sup>13</sup> O Decreto 2.207/1997 foi revogado pelo 2.306/1997.

O Decreto 2.306/1997 foi revogado pelo 3.860/2001.

O Decreto 3.860/2001 foi revogado pelo 5.773/2006, que, por sua vez, foi revogado pelo 9.235/2017.

sobretudo por considerar que eles transformavam a forma universitária (Universidade) em exceções. Para Saviani (1998, p. 12):

Os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa buscada pelo atual governo para viabilizar a expansão, e, por consequência, a “democratização” da universidade de baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as “universidades de pesquisa” [...] são instituições com as prerrogativas da universidade; logo, universidade, mas sem pesquisa [...] Ao que parece, a expressão “centros universitários” foi a fórmula encontrada para burlar o artigo 207 da Constituição Federal que afirma que as universidades obedecem ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nota-se que a rejeição e a aspereza na definição dos centros universitários foram compostas pela dualidade, ou mesmo, confronto da ideia travada entre um ensino superior voltado ao ensino, e outro, à pesquisa. Nesse sentido, a criação dos centros representaria não uma democratização do ensino, mas uma cisão entre os saberes; por conseguinte, uma ruptura com a ideia de universidade até ali sustentada. No entanto, a questão da indissociabilidade, tão criticada e vista como um ônus que os centros universitários não tinham, permaneceu por pouco tempo, já que, em 11 de dezembro de 2003, o Decreto 4.914<sup>14</sup>, em seu artigo 2º estabeleceu que os centros universitários já credenciados precisavam comprovar, até 31 de dezembro de 2007, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

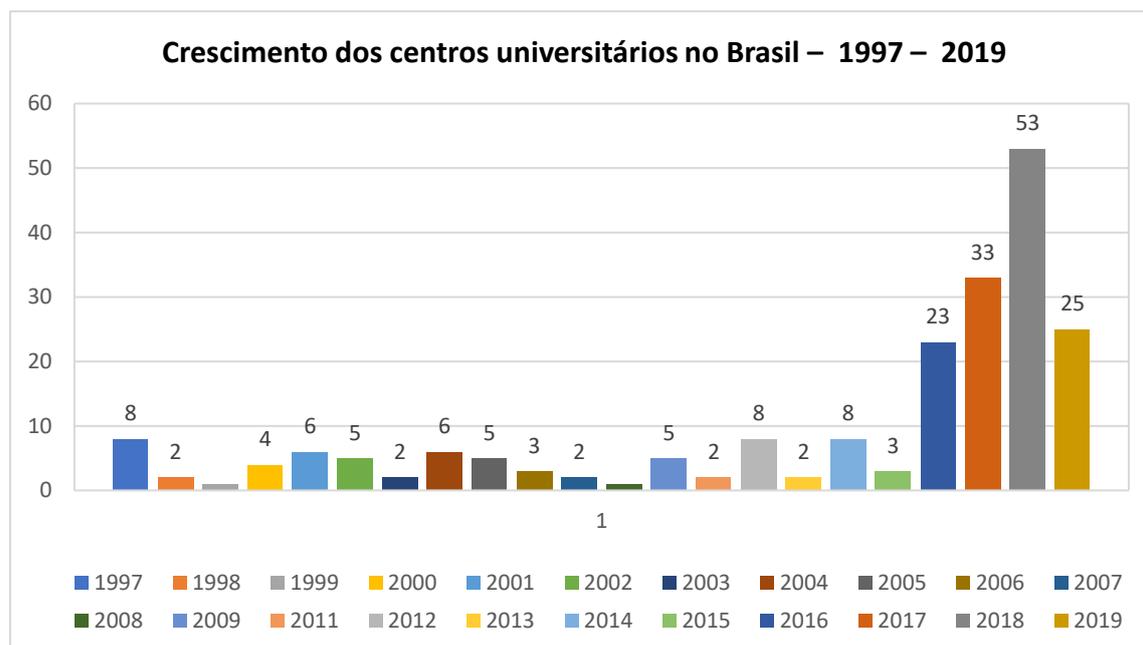
Guimarães e Silva (2005) sinalizam que o Decreto 4.914/2003, além de exigir a indissociabilidade, era uma forma clara de pressionar os centros universitários a credenciarem-se como Universidades e, por conseguinte, demonstrava o desejo de extinção deles.

Mesmo com a rejeição de boa parte dos intelectuais da época e após um vai-e-vem de decretos e posicionamentos, o modelo proposto pelo Decreto 2.207/97 começou a ser implantado no Brasil e, segundo Guimarães e Silva (2005, p. 106), “pouco mais de quatro meses depois [...] foi credenciado o primeiro centro universitário do país” na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com o *site* do Ministério da Educação – Sistema e-MEC – o Brasil tem cerca de 216 centros universitários credenciados, fato que nos permite afirmar que, após 1997, houve um crescimento vertiginoso na quantidade de centros universitários.

---

<sup>14</sup> Revogado pelo Decreto 5.186/2006 que por sua vez foi revogado pelo Decreto 9.235/2017.

Gráfico 01 – Crescimento dos centros universitários no Brasil



Fonte: E-MEC<sup>15</sup>

Com o citado crescimento, houve também a necessidade de atos regulatórios mais específicos para a educação superior. Nesse sentido e após inúmeras revogações, chegou-se ao Decreto 9.325/2017, que dispôs sobre as regras de avaliação, credenciamento e reconhecimento das instituições de Ensino Superior. No citado decreto, em seu artigo 16, ficou estabelecido que, para se credenciar como centros universitários, as instituições precisariam seguir os seguintes requisitos:

- I – um quinto do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;
- II – um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III – no mínimo, oito cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem obtido conceito satisfatório na avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep;
- IV – possuírem **programa de extensão institucionalizado** nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;
- V – possuírem **programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres**, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;
- VI – terem obtido Conceito Institucional – CI maior ou igual a quatro na avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep, prevista no § 2º do art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; e

<sup>15</sup> Atualmente, no Brasil, segundo o E-MEC existem 283 centros universitários, no entanto só conseguimos encontrar o ano de fundação, ou credenciamento de 207. Outros 76 não possuem esse dado no E-MEC, nem em suas *homepages*, nem nos passaram a informação via *e-mail* ou telefone.

VII – não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES. (BRASIL, 2017, p. 05, grifo nosso)

É possível observar, nos grifos da citação anterior, que os preceitos da indissociabilidade, preconizados pelo artigo 207 da Constituição Federal e cobrados no revogado Decreto 4.914/2003, ainda recaem sobre os centros universitários, que agora não são vistos apenas como unidades de ensino. O citado artigo preconiza que:

**Art. 207.** As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (BRASIL, 2016, p. 123)

A partir desses avanços e recuos, os centros universitários buscam consolidar-se em meio as demais instituições de educação superior. Sua importância no panorama educacional brasileiro é inegável e, embora restem críticas ao modelo, não podemos descartar que eles causaram uma maior democratização no ensino, sobretudo no interior, onde as universidades quase não conseguiam chegar. Ademais, cabe-nos trazer a indagação e a resposta de Ferreira e Soares (2007, p. 53) que nos questionam “o país seria o mesmo sem o surgimento do modelo de organização acadêmica dos Centros Universitários? A resposta não poderia ser outra: Não”.

### **3.3 Centro Universitário de Mineiros – Unifimes: conquistas, dilemas e desafios**

Para iniciar este subitem, precisamos compreender que a UNIFIMES é um projeto construído a muitas mãos, nascendo da iniciativa popular, mas também da necessidade de transformar projetos pessoais e o panorama do conhecimento no interior de Goiás.

É nesse panorama anteriormente apresentado que se encontra o Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, instituição de ensino superior, mantida pela Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior – FIMES –, e credenciada como centro universitário em 2011. Em relação à sua organização acadêmica, o Centro Universitário de Mineiros passou por três momentos distintos: o primeiro deles, denominado de *Faculdade isolada*, começa em 1985 e se estende até julho de 2004. O segundo vai de 2005 a 2010 e é chamado de *Faculdades Integradas*, já o terceiro e atual tem início em maio de 2011.

Como faculdade isolada, a FIMES teve suas atividades educacionais datadas de março de 1985, quando os idealizadores Walter Chaves Marin e Francisco Filgueiras Júnior colocaram em prática um projeto que teve início em meados dos anos 1984, sendo construído, de forma coletiva, com outros membros da sociedade civil organizada e da comunidade mineirense.

Vale ressaltar que a data de fundação da FIMES coincide com o que Baldino (1991, p. 142) chamou de “*rush* expansionista do Ensino Superior em Goiás”, ou seja, um momento histórico de grande importância para educação. Esse avanço, que demarcou o último ano do Governo Iris Rezende Machado (PMDB), configurou-se para Baldino (1991, p. 142) como uma época que “revelou um volume de iniciativas jamais visto em toda a história e trajetória do ensino superior em Goiás. Entrelaçaram-se ações dos diferentes níveis do poder público: União, Estado e Prefeituras Municipais”.

Foi nesse movimento de expansão e *rush* que, de 1985<sup>16</sup> até 2004, a organização acadêmica da FIMES, tipificada como faculdades isoladas, ofereceu 10 cursos de graduação, formando mais de 2.260 egressos, como podemos notar no quadro abaixo:

Tabela 01: Cursos oferecidos pela FIMES e nº de seus respectivos egressos

Curso	Modalidade	Egressos
Administração	Bacharelado	592
Pedagogia	Licenciatura	554
Agronomia	Bacharelado	318
Ciências da Computação	Bacharelado	68
Ciências Contábeis	Bacharelado	224
Engenharia Florestal	Bacharelado	129
Sistemas de Informação	Bacharelado	70
Zootecnia	Bacharelado	107
Pedagogia Parcelada <sup>17</sup>	Licenciatura	169
Matemática	Licenciatura	29

Fonte: Plano de desenvolvimento Institucional

Os dados da tabela nos permitem inferir o impacto da FIMES em Mineiros e região, uma vez que, em Goiás, nos anos 1980, segundo o IBGE, ainda havia muitos analfabetos. Embora o Estado vivesse, em relação ao Ensino Superior, “tempos de euforia” como nos cita Baldino (1991), é preciso destacar que, em relação ao panorama nacional, sobretudo no âmbito da educação e das artes, Goiás sempre teve dificuldades para estabelecer políticas de fomento. Nesse período de Faculdades Isoladas, a FIMES contribuiu sobremaneira para a formação de

<sup>16</sup> A aula inaugural da FIMES data de 03 de março de 1985, para o curso de Administração, primeiro a ser implantado pela IES. (SILVA, 2015, p. 83).

<sup>17</sup> Na modalidade *parcelada*, os cursos eram oferecidos em regime diferente, mas com a mesma carga horária. Geralmente as aulas aconteciam apenas aos finais de semana e no período de férias.

pedagogos, uma vez que segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, mais de 70% dos professores da Educação Infantil foram formados pela FIMES.

Em seu segundo momento de organização acadêmica – 2005 a 2010 – agora como Faculdade Integrada e ainda com o nome de FIMES, outros 10 cursos de graduação foram incorporados àqueles já existentes. A transformação de Faculdade Isolada para Faculdade Integrada ocorreu em 17 de maio de 2005, quando o então governador Marconi Perillo (PSDB), por meio do decreto 6.144/2005, credenciou-a até 2008 e, em seguida, estendeu até 2010.

Sobre esse segundo momento, há poucas documentações que o esclareçam. Uma das justificativas para esse “vazio” de informações se deve, sobretudo, ao fato de que a transformação foi muito mais uma mobilização de forças políticas do que de fato uma reestruturação na organização acadêmica da FIMES. No entanto, outra justificativa dada para a mudança é o fato de que o estatuto da própria FIMES havia sido alterado e que os cursos, antes coordenados de forma isolada, passariam a ser ligados a três unidades básicas, a saber: Unidade Básica das Humanidades, Unidade Básica das Biociências e Unidade Básica das Ciências Exatas.

Essa organização já era um sinal de que, em breve, a gestão entraria com pedido de credenciamento para centro universitário, uma ideia que já começava a ser construída nos bastidores da instituição. Como Faculdade Integrada, a FIMES seguiu uma tendência que se revelou em todo o Estado e que foi impulsionada pelo Governo Marconi Perillo em boa parte das instituições de ensino superior de Goiás: a formação e a qualificação do goiano para o mercado de trabalho.

Se a década de 80 foi marcada por uma “*expansão desordenada*”, como afirma Baldino (1991), o século XXI foi responsável por uma tentativa de organizar essa expansão, ou melhor, dar sentido às instituições que haviam sido disseminadas Estado a fora. A antiga tendência dos tradicionais cursos de Direito, Farmácia e Odontologia, começava a se romper com a instalação de outros cursos de graduação mais voltados à qualificação e à formação da mão de obra para o trabalho, sobretudo o público.

Essa tendência pode ser observada se analisarmos os novos cursos oferecidos pela FIMES no intervalo dos anos 2005 a 2010.

Tabela 02: Cursos oferecidos pela Faculdade Integrada – FIMES e seus egressos

<b>Tabela 3 – Cursos oferecidos pela Faculdade Integrada – FIMES e seus respectivos egressos</b>		
<b>Curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Egressos</b>
Administração Pública	Tecnólogo	34
Gestão em Agronegócio	Tecnólogo	1
Gestão, Marketing e Vendas	Tecnólogo	17
Arte Educação	Licenciatura	20
Biologia	Licenciatura	10
História	Licenciatura	07
Matemática	Licenciatura	20
Letras	Licenciatura	11
Segurança do Trabalho	Tecnólogo	18
Direito	Bacharelado	71

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional da FIMES.

Se observarmos os cursos, notaremos que há um *boom* naqueles que estão voltados para a formação profissional específica do serviço público. Excetuando-se o curso de Direito, todos os outros da tabela 3 seguem uma característica de formação de mão de obra para aperfeiçoamento do trabalho em Mineiros e Região. Destacamos, por exemplo, a quantidade de cursos de licenciatura, ou seja, formação para a docência, área de grande representatividade em Mineiros e Região. Cabe ainda ressaltar os cursos da modalidade *tecnólogo*, ou seja, cursos com menor duração e com identidade mais prática e de inserção mais rápida no mercado de trabalho.

O próprio Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da FIMES – ressaltava a questão ora tratada e, logo após apresentar um quadro com os cursos da instituição, afirma que:

Considerando a realidade em que se encontra o país e a perspectiva de crescimento e efetivação do Brasil como um país desenvolvido, há de se considerar as necessidades e exigências de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, bem como o cumprimento das metas do poder público para aumentar o percentual de jovens no ensino superior [...]. (FIMES, 2016, p. 26)

O terceiro momento da organização acadêmica da FIMES começou em 13 de maio de 2011, quando a instituição conseguiu o credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás – CEE/GO –, para atuar como Centro Universitário. Segundo o PDI da Instituição, “logo após este processo de credenciamento, cresceu, em todos os aspectos, tornando-se uma grande possibilidade de desenvolvimento para o município de Mineiros e região Sudoeste de Goiás” (FIMES, 2016, p. 28).

Junto ao credenciamento veio também a alteração da nomenclatura adotada pela instituição. Tal mudança incluía o prefixo *Uni* antes de FIMES e, além de marcar um novo momento na história da instituição, demonstrava o interesse em posteriormente solicitar seu credenciamento como Universidade. Embora pareça simples, a mudança já havia sido discutida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE –, que propôs uma comissão para estudar o seu uso por centros universitários e demais instituições de ensino que não fossem universidades.

O parecer 222/2000, alertava para o fato de que “nos últimos dois anos a generalização do uso da sigla UNI para designar Instituições de Ensino Superior” (BRASIL, 2000, p. 01) era muito comum; portanto, a questão precisava de um entendimento mais acurado. É possível observar, tanto no parecer quanto no pedido de apreciação, uma vontade de que a sigla em questão fosse usada apenas pelas universidades que assim fossem credenciadas, no entanto os pareceristas concluíram que não havia amparo legal para tal restrição.

Ainda em relação à sigla Uni, os pareceristas alertaram para o fato de que a “utilização de forma generalizada suscita interpretações não condizentes com a natureza e as características das categorias de instituições” (BRASIL, 2000, p. 02); o que, por conseguinte, poderia causar confusão, sobretudo em estudantes. Embora os pareceristas tenham afirmado não haver amparo legal para a restrição, terminam o parecer com o voto afirmando que:

Diante do exposto, resta apenas à Secretaria de Educação Superior do MEC – SESu/MEC atuar junto aos centros universitários e outras instituições que **estão usando inadequadamente** a sigla UNI, convidando-as a reservarem às Universidades a sigla UNI, sigla que originariamente as identifica. (BRASIL, 2000, p. 2, grifo nosso)

Fato é que a FIMES, após solicitar seu credenciamento, passa a valer-se da possibilidade de municiar-se da sigla UNI, e já que não havia impedimentos legais para tal, começa suas atividades como Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES. A mudança iniciada com a alteração da organização acadêmica, passava pelo nome da Instituição e, também por sua logomarca<sup>18</sup>, que buscou um aspecto de modernização, o mesmo que a proposta de centro universitário tentava sustentar.

---

<sup>18</sup> A logomarca intermediária foi criada pelo departamento de informática da Instituição, visando aguardar o resultado de um concurso que buscava incentivar os estudantes da FIMES a criarem uma logomarca para a instituição. Ao todo foram inscritas no concurso sete propostas, sendo que, no mês de março de 2011, a logo criada pela estudante de Sistemas de Informação Thâmela Thávela R. Silva foi a escolhida como identidade visual para representar o Centro Universitário de Mineiros.

Figura 04: Logomarcas da Instituição pesquisada



Fonte: documentos institucionais.

Já credenciada como Centro Universitário, a UNIFIMES extinguiu todos os cursos tecnológicos e manteve apenas uma licenciatura, Pedagogia. O intuito era fazer parte de um projeto de modernização que outras instituições também tentavam consolidar e que buscava a ampliação de cursos tanto de graduação, quanto de pós-graduação. Junto a essa rearticulação, veio também a expansão de polos, fazendo com que a instituição avançasse para a região de Trindade/GO.

Tabela 03: Cursos oferecidos pelo Centro Universitário de Mineiros e seus egressos

Curso	Modalidade	Egressos	Estudantes matriculado
Administração	Bacharelado	189	87
Agronomia	Bacharelado	225	371
Ciências Contábeis	Bacharelado	116	67
Direito	Bacharelado	319	513
Educação Física	Bacharelado Licenciatura	54	146
Engenharia Ambiental e Sanitária	Bacharelado	1º turma	24
Engenharia Civil	Bacharelado	107	348
Engenharia Florestal	Bacharelado	66	14
Medicina	Bacharelado	1º turma	219
Medicina Veterinária	Bacharelado	78	278
Pedagogia	Licenciatura	162	118
Psicologia	Bacharelado/Licenciatura	79	149
Sistemas de Informação	Bacharelado	36	39

Fonte: Secretaria Acadêmica

Atualmente<sup>19</sup> a instituição conta com cerca de 2.373 alunos, distribuídos em seus 13 cursos de graduação. Além da sede, a UNIFIMES tem mais dois polos dentro da cidade de Mineiros, além de uma Unidade na cidade de Trindade/Go.

Junto com esse crescimento, bem como com o histórico já mencionado, é preciso destacar que o Centro Universitário de Mineiros tem uma característica muito própria no que se refere a sua natureza administrativa e jurídica. Dourado (2001) chamou essa estrutura de Instituições Públicas, não-gratuitas, administradas por fundações educacionais municipais. Ao escrever sobre essa modalidade fundacional, Dourado (2001, p. 93) esclarece que estas são:

Instituições de ensino superior públicas não-gratuitas, mantidas e administradas por fundações educacionais municipais. Essa forma de expansão e interiorização, organizada sob regime fundacional, caracteriza-se pela criação, efetivação e condução do processo pelo poder público municipal. Destaca-se, nesse modelo, o papel assumido pelas fundações municipais, entidades mantenedoras das IES e co-partícipes desse processo. Embora criado como de natureza pública, esse modelo assume caráter privado (não-gratuito), já que os alunos pagam mensalidades escolares.

Embora este não seja um dos objetivos deste estudo, vale destacar que é possível observar nessa modalidade fundacional um caráter de privatização do serviço público, algo que pode ser visto com mais força na atualidade via Organizações Sociais – OS.

De acordo com o *site* do Ministério da Educação – Sistema e-MEC –, em Goiás, temos seis<sup>20</sup> centros universitários, no entanto apenas dois destes são municipais. Em relação às Instituições de Educação Superior que são mantidas por fundações, Goiás tem quatro, a saber:

Quadro 03: Instituições Municipais de Educação Superior mantidas por Fundações em Goiás

Instituição	Cidade
Centro Universitário de Goiatuba - UNICERRADO	Goiatuba
Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES	Mineiros Trindade
Faculdade de Anicuns	Anicuns
Universidade de Rio Verde UNIRV	Rio Verde Aparecida de Goiânia Caiapônia Goianésia

Fonte: E-MEC

<sup>19</sup> Dados referentes ao ano de 2018.

<sup>20</sup> Centro Universitário Alves Farias – **ALFA**. Com sede em Goiânia.  
Centro Universitário de Anápolis – **UniEvangélica**. Com sede em Anápolis.  
Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro Oeste – **UNIDESC**. Com sede em Luziânia.  
Centro Universitário de Goiás – **Uni-Anhanguera**. Com sede em Goiânia.  
Centro Universitário de Mineiros – **UNIFIMES**. Com sede em Mineiros.  
Centro Universitário de Goiatuba – **UNICERRADO**. Com sede em Goiatuba.

Como podemos perceber na tabela 5, das quatro instituições citadas, apenas duas têm sua organização acadêmica caracterizada como centro universitário. No Brasil, segundo o e-MEC, apenas sete instituições têm este mesmo padrão.

São essas particularidades que tornam os centros universitários espaços fecundos para a pesquisa educacional. Pensando nas representações sociais, tais pontos de singularidade são fundamentais, uma vez que revelam um grupo muito distinto de profissionais, sobretudo por conta do regime de trabalho e do ingresso de seus profissionais.

O ingresso na carreira docente da UNIFIMES é realizado via concurso público. Tais certames são realizados por provas didáticas e de títulos, mediante bancas de avaliação constituídas por professores especializados, da casa e de outras instituições. As vagas devem ser aprovadas pela FIMES, ou seja, pela mantenedora, e pelo Ministério Público, órgão que fiscaliza a Instituição.

As vagas que são ofertadas obedecem aos critérios de necessidade de cada curso. Os editais de cada concurso, independente da área a que se destinam, oferecem apenas 10 horas para o docente, fato que pode ser desmotivador para a procura nos concursos, que invariavelmente não atraem muitos candidatos. Após a aprovação, os docentes são convocados a participar de cursos de formação pedagógica e, durante três anos, ficam em estágio probatório, no qual semestralmente são avaliados e, por conseguinte, aprovados ou não, para efetivação de cargo.

Como a demanda nos cursos é grande, poucos docentes ficam apenas com as 10 horas indicadas no edital, no entanto esse critério possibilita à instituição ter um mecanismo de controle em mãos, uma vez que cabe a ela oferecer mais ou menos aulas aos professores.

Os concursos geralmente são abertos para os cursos e com foco em grandes áreas e não em disciplinas específicas. Essa questão colabora para que, diferentemente das federais, não haja cadeiras nas disciplinas, fato que gera alta rotatividade em cada semestre, pois um professor pode atuar em várias disciplinas diferentes de acordo com a necessidade da instituição, ou mesmo com seu desejo para complementar a carga horária.

Para atingir as 40 horas, o docente precisa mesclar atividades de ensino, pesquisa e extensão, ou outra administrativa. Para conseguir carga-horária de pesquisa e extensão, os docentes mestres e doutores precisam submeter projetos a editais anuais, com vagas limitadas, por conta do orçamento anual da instituição. Se aprovados, os projetos podem ter custeio de horas para o orientador, bolsa para o estudante, bem como recurso para sua execução. Os projetos de pesquisa, diferente dos de extensão, têm carga horária diferentes para mestres e doutores, sendo que os primeiros podem ter até 4 horas, e os segundos, 8.

O cálculo das horas trabalhadas leva em conta, portanto, a soma das horas semanais ministradas em disciplinas – que não deve exceder 30 horas semanais – mais os 25% de planejamento sobre a carga de disciplinas assumidas, mais horas de pesquisa, extensão ou administrativas se houver. Sobre o salário são descontados 11% de uma previdência própria do Município chamada MineirosPrev, mais os descontos provenientes do imposto de renda e que seguem a tabela nacional.

### **3.4 Delimitação para estudo: um processo fundamental para a Teoria das Representações Sociais**

Uma vez que apresentamos a cidade de Mineiros, os centros universitários, englobando suas particularidades e legislação, agora debruçaremos-nos sobre os participantes desta pesquisa: os professores bacharéis iniciantes na educação superior. No entanto, antes de iniciar o aprofundamento teórico desse tópico, justificamos a escolha de nosso recorte nos bacharéis iniciantes e não em todos os professores da instituição.

Sabemos que, nos estudos sobre representações sociais, conhecer o grupo que se está pesquisando é fundamental, pois as representações não são ideias estanques; ao contrário, são projetos ideológicos, construídos pelos grupos e, por conseguinte, fortemente influenciados por eles. Dessa forma, conhecer os sujeitos, bem como suas formas de representar a realidade, é um dos pontos para os quais o pesquisador precisa se atentar antes da análise. Portanto, antes de prosseguir, precisamos lembrar o que preleciona Sá (1998, p. 24-25), ao afirmar que:

Uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social – que mantém tal representação [...] precisamos decidir quais serão os sujeitos – grupos, populações, estratos ou conjuntos sociais concretos – em cujas manifestações discursivas e comportamentais investigaremos o conteúdo e a estrutura da representação [...] precisamos decidir o quanto de “contexto sócio-cultural” e de que natureza – práticas específicas, redes de interação, instituições implicadas, comunidades de massa acessível, etc – levaremos em consideração para esclarecer a formação e a manutenção da representação.

O que Sá (1998) ensina é que para a construção do objeto de pesquisa em representações sociais, antes de tudo, é preciso que o pesquisador faça certos recortes e delimitações, para que, a partir daí, todo o estudo aconteça. É nessa dinâmica que buscamos caminhar.

Sabemos que as questões que envolvem o dia a dia das salas de aula, bem como a mobilização das práticas pedagógicas, são desafios para os professores iniciantes na educação

superior. Dentre as muitas justificativas para tal, Gaeta e Masetto (2013) levantam a questão da ambiência, ou seja, o espaço profissional novo e que, poucas vezes, é vivenciado antes das experiências reais de trabalho. Reconhecemos que essas angústias podem apresentar-se de formas muito semelhantes tanto para o licenciado, que *a priori* tem em sua preparação profissional disciplinas e estágios voltados ao ambiente pedagógico; quanto para o bacharel que não tem essa mesma possibilidade.

No entanto, também acreditamos que, para os licenciados, mesmo que minimamente, essa preparação já ocorre e, portanto, pode configurar-se como um suporte para sua atuação frente a uma sala de aula. Reconhecemos que, mesmo nas licenciaturas, há problemas com a formação pedagógica e que, nem sempre, ser licenciado significa saber ministrar uma aula. Na contra margem dessa questão, salientamos que não escolhemos o bacharel por considera-lo ineficiente para a prática docente; ao contrário, reconhecemos sua importância para o universo da educação superior e, por isso, cremos que os estudos voltados à investigação de sua atuação são cada vez mais necessários.

Nossa escolha para realização do recorte nos bacharéis se deve a quatro fatores: os poucos estudos sobre os bacharéis-docentes, a formação dos conceitos sobre as práticas pedagógicas, a realidade da UNIFIMES e, por fim, o referencial teórico metodológico da TRS.

Em relação ao primeiro elemento motivador, é preciso compreender que a academia tem dedicado muitos estudos à formação de professores; no entanto, esses têm voltado, em sua maioria, para os licenciados e não aos bacharéis. É perceptível que os estudos investigativos em relação a esse público têm sido bem reduzidos, emergindo há pouco mais de 10 anos. Tal escassez, sobretudo na época da elaboração do projeto de pesquisa, foi crucial para o recorte.

Outro fator importante foi o desejo de pesquisar como se dá a formação dos conceitos dos próprios docentes em relação às suas práticas pedagógicas. Muitos licenciados começam essa construção já na educação superior, quando se deparam com disciplinas como didática, ou estágio, no entanto os bacharéis só terão essa oportunidade quando, de fato, ingressarem na docência. Baraúna e Alvares (2006, p. 15) afirmam que, na graduação em Engenharia, por exemplo, muitos professores não têm formação pedagógica, pois são “engenheiros de formação” e pouco tiveram de atividades pedagógicas.

Por conseguinte, temos a própria realidade da UNIFIMES que, em sua maioria, oferta cursos de bacharelado (12) e não de licenciatura (2); logo, a quantidade de professores bacharéis é maior do que a de licenciados. Sendo assim, mesmo que o recorte não fosse sobre os bacharéis, o estudo seria voltado a eles já que o *locus* de pesquisa, desde o início, foi definido como sendo o Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES.

Por fim, temos o referencial teórico-metodológico da TRS, que exige do pesquisador uma delimitação muito bem acurada do objeto, do fenômeno e dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Como nos preleciona Sá (1998, p. 18), delimitar, em pesquisas que envolvem representações sociais, é mais que uma escolha, são “cuidados prévios para que o estudante não se envolva na pesquisa de meras pseudo-representações”.

Outra fase do recorte foi a escolha dos professores iniciantes, que, por si só, embora diga muito se analisarmos a questão anterior, também precisa ser justificada. As motivações para tanto foram três: a realidade da UNIFIMES, ou seja, aquilo que era visto e vivenciado no dia a dia da instituição e que estabelecia suas políticas do cotidiano, bem como seu *modus operandi*.

As provocações de Huberman e Nóvoa (2013) em *Vidas de professores* e, por fim o contato com textos sobre o processo de *inducción* proposto por Johan Hendrik Christiann Vonk (1996) e desenvolvido por autores portugueses e espanhóis foram fundamentais. A partir disso, submetemos a realidade observada aos estudos teóricos dos autores já citados, fato que nos subsidiou nas descobertas e análises posteriores. Não nos debruçamos de forma mais densa sobre este tópico, pois o fazemos em seguida, em subitem específico, sobre os professores iniciantes.

### **3.5 Professores bacharéis na educação superior: de quem estamos falando?**

Pimenta e Anastasiou (2008) questionam: “[...] de que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente?”, tal questão é fundamental para compreendermos o que nos propomos a seguir, uma vez que o cerne da discussão é o professor universitário e sua formação para esse espaço. Há, na visão das autoras, uma divisão perceptível de dois espaços: *Campo Específico* representado por quem domina os conhecimentos da área e do saber fazer; e o *Campo Pedagógico*, ou seja, aquele em que predomina o saber ensinar e, por conseguinte, a mobilização dos conhecimentos de formação profissional.

Em ambos os campos, licenciado e bacharel estão presentes, mas é preciso considerar duas questões fundamentais. A primeira seria a indagação de como ocorre a transição entre campo específico e campo pedagógico; já a segunda seria quais os problemas enfrentados nessa transição e de que maneira podemos colaborar para saná-los. Tais indagações nos provocam pensar sobre a essência do ato de ensinar e suas especificidades.

Ensinar é uma tarefa difícil e inclui mais que dissecar uma ementa, ou mesmo expor um conteúdo de uma determinada disciplina. Aspectos que estão em volta do ato de ensinar, como

avaliar, planejar, ouvir e atribuir sentidos aos conteúdos, escolher os procedimentos didáticos e relacionar-se com os alunos, são desafios que precisam ser transpostos para que haja um processo de ensino-aprendizagem eficiente.

O espaço acadêmico atual, assim como todos os outros ambientes educacionais, tem sofrido, nos últimos anos, uma série de transformações pendulares, que ora oscilam para uma positividade com avanços tecnológicos e de aperfeiçoamento de pessoal, ora pendem para o que alguns professores chamam de perda de “essência”, ou de empobrecimento da educação.

Padilha (2002, p.05) afirma que, se examinarmos o espaço educacional atual, depararemos com vários problemas, que vão “desde a prática de negociar a nota com os alunos e de negar os conteúdos escolares”, até mesmo à crise umbilical, em que cada um faz o que acha mais conveniente e mais adequado para si, deixando de lado ementas, objetivos, programas e currículos.

Assim, se o cerne da docência é o ensino, é preciso que este seja tido como primeira competência a ser adquirida e aprimorada para um grau de profissionalidade, uma vez que ensinar, grosso modo, seria a competência primária do professor, sendo que é dessa atividade que brotam outras; como, por exemplo: a pesquisa e a extensão. Veiga e Castanho (2000, p.190) fazem um alerta em relação à importância do professor universitário e sua capacidade efetiva de ensinar, pois “se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor”.

No entanto, ninguém nasce professor. As pessoas se tornam, aprendem e se constituem captando técnicas, metodologias e didáticas que, ao longo da carreira e da formação contínua, vão se aprimorando. Nesse sentido, Freire (1991, p.31) afirma que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador”. Para Flores (2008, p. 60), a profissão é marcada por um “caráter peculiar” e, por isso, vai sendo aprendida na vivência e na observação.

Pimenta e Anastasiou (2008, p. 105) lembram que, uma vez que o bacharel não passa por um processo de preparação pedagógico, muitas vezes, ele “trará consigo um desempenho desarticulado das funções e objetivos da educação superior”; o que pode torná-la atividade meramente técnica ou esvaziada de sentido. Dessa maneira, o professor é aquele profissional que se constrói na prática diária, e somente esta é capaz de levá-lo a um processo de reflexão. Depreende-se dessa ideia que o professor é sobretudo um profissional em constante

aprimoramento, pois suas habilidades são construídas a longo prazo, após a experiência de sala de aula e do atravessar de dificuldades, que, raras as vezes, são tratadas nos livros.

Logo, vê-se o ensino como um importante fator a ser aprimorado para que o espaço educacional e o professor sejam transformados em profissionais. Não significa dizer que o professor será o redentor da educação se souber “ensinar bem” um determinado conteúdo, até porque a docência não envolve apenas as práticas de ensino, mas um conjunto de funções. Tal conjunto é composto de uma atividade complexa. Afinal, ensinar não é apenas a transmissão de bens simbólicos, mas a construção de um patrimônio imaterial.

O ensinar exige uma série de aprendizagens práticas e teóricas, que, muitas vezes, é falha e difícil de ser praticada por aqueles que escolhem ser professores. Para Castelli e Pedrine (2012, p. 10), “é urgente e necessário o repensar e o reestruturar dos cursos de formação numa nova perspectiva”. Assim, as autoras reconhecem que, mesmo nos cursos de licenciatura, onde *a priori* são formados os professores, há uma crise, e que muitos saem da faculdade sem saber ministrar uma aula.

Não basta ter conhecimento, é preciso ter uma relação diferente com o saber acumulado, bem como com as múltiplas possibilidades de compartilhá-lo com o acadêmico. É necessário um engajamento pedagógico e uma responsabilidade que, embora ainda seja deficitária nas licenciaturas, é distante dos cursos de bacharelado. Nessa direção, Gaeta e Masetto (2013, p. 25) afirmam que:

A relação do professor com o saber, na condição de especialista em um assunto, é diferente da relação com esse mesmo saber na condição de docente: há uma responsabilidade especial. É fundamental que o professor tenha uma clara compreensão de como esse conhecimento deve ser trabalhado, a fim de que seja significativo para os estudantes, ou seja, útil, acessível e claro.

Além dessa relação, a docência é um lugar de decisões, fator que, às vezes, intimida os professores iniciantes que, dotados de pouca experiência, não sabem lidar com situações que exigem posicionamentos além das normas e programas. Para Nogueira (2014, p.39), “a tomada de decisões sobre o que e como ensinar aos alunos é indissociável da profissão de professor”. Dessa maneira, mesmo sabendo que “os programas e políticas educacionais se proponham a tomar para si essa decisão, na prática os professores é que têm esse poder” (NOGUEIRA, 2014, p. 39).

É nesse espaço de relação com o saber, tomada de decisão e de mobilização pedagógica que estão os bacharéis, profissionais que saem da Universidade com habilidades práticas, mas que não são ensinados a ensiná-las. Tal fato ocorre porque poucos bacharéis pensam em atuar

em sala de aula. No entanto, esses profissionais são essenciais para as faculdades, uma vez que, em cursos como Direito, Engenharia Civil e Medicina dentre outros, não há formação específica em licenciatura, fazendo com que muitos desses profissionais entrem em salas de aula sem formação pedagógica, ou tendo-a apenas em cursos de especializações de curta duração em docência universitária.

Logo, boa parte dos bacharéis aprende a ser docentes na prática, ensinando da forma como julgam ser eficiente e correta, ou na reprodução de comportamentos didático-pedagógicos dos professores que tiveram na graduação. Baraúna e Álvares (2006, p.20), ao pesquisarem professores engenheiros, observaram que muitos docentes “terminam por construir sua prática pedagógica baseada nos modelos docentes que fizeram parte de sua formação como aluno ou até mesmo por meio de suas próprias concepções sobre o que vem a ser um bom professor”.

Cabe, portanto, aos contratantes promoverem momentos pedagógicos que orientem seus profissionais, a fim de proporcionar uma familiarização com o espaço educacional, bem como com as práticas pedagógicas. São as Instituições de Ensino Superior as responsáveis pela formação continuada de seu pessoal, sendo que muitas delas, como a UNIFIMES, em etapa de concurso público, já especificam, em seus editais, a necessidade de o profissional aprovado matricular-se em cursos de aperfeiçoamento, oferecidos pela Instituição.

A respeito desse fator, Valente e Vianna (2010, p.211) afirmam que não se exige formação pedagógica do professor de ensino superior, pois este é mais valorizado pela pesquisa, ou por sua notoriedade em campo de atuação, fato muito presente nos cursos de Direito e Medicina, em que a projeção social, muitas vezes, é mais valorizada que a própria formação acadêmica.

Baraúna e Alvares (2006, p. 14) ao escreverem sobre a formação pedagógica do professor engenheiro, convidam a pensar sobre formação e atuação dos bacharéis uma vez que “devido à grande objetividade que caracteriza a formação desses docentes, muitos deles tendem a rejeitar as teorias e as discussões pedagógicas”. Como processo complexo e que exige formação pedagógica adequada, a docência, para Franco (2012), precisa de uma reflexão constante, marcada por avanços e recuos, bem como aprendizagem constante. Por isso, tanto para a autora como para outros teóricos da educação, negar as teorias, ou mesmo as discussões pedagógicas, seria negar o próprio ato educativo.

Para Anastasiou (2007, p. 09), “na história de vida de cada profissional, as profissões de formação universitária começam a se constituir desde a escolha no momento do vestibular”. Isso ocorre, pois, antes mesmo de os estudantes escolherem suas futuras profissões, devem optar pela modalidade do curso escolhido, ou seja, bacharelados, licenciaturas ou tecnólogos.

Segundo o *site* do Ministério da Educação, as três modalidades correspondem a cursos superiores, são oferecidas a estudantes que tenham concluído o Ensino Médio e, ao fim é lhes atribuído um diploma de conclusão. No entanto, na prática de cada uma das modalidades citadas, há diferenças.

No livro *Educação Superior: conceitos, definições e classificações* (2000), a consultora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – Joseneide Franklin Cavalcante perscruta, na legislação brasileira, definições para a modalidade bacharelado e encontra duas que nos parecem ser pertinentes:

Curso puramente acadêmico, oficialmente reconhecido, e seus diplomas sujeitos a registro no Ministério da Educação [...] um curso que confere uma qualificação intelectual nos diferentes ramos do saber que têm sua utilidade nas modernas sociedades industriais, principalmente no que se refere ao campo das atividades terciárias. (CAVALCANTE, 2000, p. 35)

A primeira parte da citação de Cavalcante (2000) se baseia no Decreto nº 1.190, de 4/4/39, já a segunda, um pouco mais clara, tem bases na Lei nº 5.540, de 28/12/68, também chamada de Reforma Universitária. Pelas citações, bem como pela problemática levantada, é possível perceber que a própria legislação não se preocupa em trazer definições sobre o tema.

No entanto, de modo geral, podemos dizer que o bacharel é formado, em nível universitário, por uma instituição de educação superior, devidamente credenciada pelo Ministério da Educação. Sua formação consta de disciplinas teóricas e práticas e que o instrumentalizam para o exercício de sua profissão. Nesse rol de profissões, poderíamos citar as engenharias, os cursos de Direito, Medicina, Medicina Veterinária, Agronomia e tantos mais.

Para a formação desses profissionais, o MEC disponibiliza diretrizes específicas e que, desde o início dos anos 2000, têm privilegiado, além de disciplinas que instrumentalizem o professor para a prática, outras de cunho filosófico, empreendedor e reflexivo. Prima-se por uma formação integral, capaz de fazer com que os profissionais pensem sobre suas práticas profissionais e que sejam capazes de transformar o ambiente em que estejam inseridos. A exemplo disso há o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE – que, além de cobrar conhecimentos das áreas específicas de cada curso, também solicita saberes das áreas de conhecimentos gerais e linguagens.

Dessa maneira, os cursos de bacharelado oferecem uma formação teórico-prática para fins de atuação diretamente naquela área de formação, reservando pouco ou, geralmente, quase nada voltado à preparação pedagógica. O pouco contato com as disciplinas pedagógicas ocorre quando prosseguem seus estudos em especializações *Lato* ou *Stricto Sensu*.

De modo geral, após a formação, esses profissionais vão para o mercado de trabalho, atuar em suas respectivas áreas de formação. E, posteriormente, notamos cinco fenômenos distintos e perceptíveis para que possam adentrar o universo da educação superior: a) permanência na vida acadêmica; b) escolha profissional descoberta durante o processo de estudo; c) falta de trabalho na área em que se graduou; d) complementação salarial e) desejo de estar inserido no ambiente universitário.

Geralmente, no que se refere aos bacharelados, a oferta de especializações em nível *Lato Sensu*, é mais profissionalizante, tendendo com maior força para o lado do aperfeiçoamento profissional técnico. Já em nível *Stricto Sensu* os mestrados e doutorados – sobretudo antes do advento dos mestrados e doutorados profissionais – dedicavam-se mais às pesquisas, fato que era um elemento sedutor para que os bacharéis prosseguissem como docentes na educação superior. No entanto, no Centro Universitário de Mineiros, o movimento que ocorreu não foi esse, uma vez que boa parte de seu corpo docente entrou por meio de concurso com vagas para especialista e, somente após estarem na instituição, é que buscaram aperfeiçoamento profissional em nível de mestrado, ou doutorado.

Essa permanência na vida acadêmica, motivada pela pós-graduação, em especial a *Stricto Sensu*, pode ser notada nos estudos de Baraúna e Alvares (2006), Anastasiou (2007–2008), Therézio (2015), dentre outros, que se dedicaram a investigar o processo de inserção dos bacharéis na docência.

Além da permanência, outro fator a ser discutido é a escolha pela docência durante a graduação. Os estudantes podem se encantar por um outro lado da profissão que não seja o de exercê-la, mas sim o de ensiná-la. Isso pode ocorrer, dentre outras questões, pela admiração proporcionada por algum professor, ou mesmo a identificação com a docência. Anastasiou (2007, p. 9-10) afirma que:

Nos anos passados na universidade, ao cumprir o currículo proposto, inúmeros elementos de formação da identidade profissional vão se estruturando, tomando forma: o ideal a ser construído, os objetivos pessoais e os sociais, o conceito de profissional e de profissão, a regulamentação, os conteúdos específicos, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidade de classe, que já começam a fazer parte do cotidiano dos alunos, inclusive pela influência de seus professores universitários, partícipes da referida carreira.

Essa descoberta implica, além de desejo, uma preparação para uma atividade deveras complexa, como instruem os estudos de Soares e Cunha (2010, p. 24), uma vez que “[...] essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do

estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos”. Logo, ao fazer essa escolha, o profissional precisa negar a afirmação de Bazzo (1998, p. 208) no sentido de que “para lecionar na área de Engenharia, basta ser engenheiro”.

Por outro lado, o terceiro fenômeno não parte da escolha, mas da necessidade. A procura pela docência em virtude da falta de trabalho na área de graduação também é uma possibilidade. Para Therézio (2015, p. 02), muitos profissionais, ao não conseguirem “estabilidade junto ao mercado brasileiro”, acabam buscando formas de capacitação e trabalho alternativo; dentre essas, a docência surge como uma saída.

No entanto, é preciso destacar que o trabalho do professor é repleto de atividades que, muitas vezes, são desconhecidas pela maioria das pessoas. Logo, há uma crença popular de que ensinar na educação superior é mais fácil, ou mesmo que a atividade é composta apenas de “dar aulas”. Nesse terceiro fenômeno, há uma redução do trabalho docente ao *status* de eventualidade, como uma atividade passageira até se encontrar algo na área, ou mesmo como uma espécie de *networking*<sup>21</sup>.

No entanto, em relação ao trabalho docente, como nos adverte Oliveira (2005, p. 771), ele não pode ser visto apenas:

Como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola, no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. A flexibilidade, a descentralização, o respeito à diferença e o reconhecimento da alteridade, elementos da retórica pós-modernista e tão presentes na nova regulação educativa que toma a escola como lócus do sistema e lugar por excelência da articulação entre o global e o local, exigem do trabalhador docente a capacidade de mobilizar-se nessas distintas dimensões.

Muito parecido com o fenômeno anterior, o quarto se caracteriza pela entrada na docência como complementação salarial. Embora estejamos falando da educação superior, vale destacar aqui uma propaganda da Universidade Anhanguera, que foi televisionada em agosto de 2017 e que tinha como garoto propaganda o apresentador Luciano Huck. Nela, o apresentador motivava o telespectador a matricular-se em um curso de Pedagogia para complementar sua renda familiar.

O ideário da peça publicitária descrita não é apenas um equívoco, mas corresponde a um pensamento e hábito muito comuns que conferem às licenciaturas uma posição menor entre

---

<sup>21</sup> Termo em inglês que pode ser compreendido como a atividade de formar redes de interesse, ou de divulgação do trabalho que é realizado.

as graduações. Isso pode ser observado não apenas na educação superior, mas também em outras esferas, como na educação básica, e, sobretudo, na infantil.

Na educação básica, são muitas as pesquisas que demonstram a insatisfação dos professores frente à profissão, ou mesmo seus posicionamentos em relação à educação como complementação de renda. Pereira e Anjos (2014, p. 08) comprovam essa ideia ao afirmarem que “muitos professores exercem outra profissão durante o dia e lecionam durante a noite e/ou fins de semana, e têm a docência como um complemento de renda. Para estes, a ideia de construção de carreira sólida e estável parece distante da profissão docente”.

Por fim, o quinto e último dos fenômenos é a questão do desejo em estar inserido no ambiente universitário. Nessa parte, embora esteja presente a questão financeira ou mesmo a trabalhista, elas não se compõem como de grande importância, uma vez que os que optam pela docência nessa categoria são altamente remunerados em suas outras atividades profissionais. Podemos citar como exemplo os juízes, promotores, policiais, médicos, advogados bem-sucedidos, dentre outros. Nesse caso, a primeira opção também não era a docência; no entanto, por uma questão de legitimação do conhecimento, desejo e de gosto pelo ambiente universitário, há o regresso.

### **3.6 Professores iniciantes na educação superior e seu processo *indução***

Bozu (2009), Flores (2008) e Cunha e Zanchet (2010) afirmam que a temática *professor iniciante* tem sido um interesse em franco crescimento na área educacional. Isso ocorre, segundo as autoras, porque alguns países já perceberam que o investimento na formação dos professores em início de carreira é de fundamental importância. Concordam com isso os estudos de Marcelo Garcia (2009) que versam ser os primeiros anos de docência cruciais para a profissão. Não são estudos novos, já que é possível encontrar, no panorama internacional, estudos como o de Graham Gibbs e Trevor Habeshaw que, desde 1975, investigam tal temática.

Ao concordar com Marcelo Garcia (2009), Bozu (2009, p. 319, tradução nossa) reconhece a importância dos primeiros anos de trabalho dos professores, pois, segundo ela, são “estes primeiros anos que se formam e se consolidam a maior parte dos hábitos e os conhecimentos que utilizarão no exercício da profissão docente”<sup>22</sup>. Desta maneira, podemos compreender então que os anos iniciais da docência são marcados de grandes desafios que, mais

---

<sup>22</sup> “porque en estos primeros años se forman y se consolidan la mayor parte de los hábitos y de los conocimientos que utilizarán en el ejercicio de la profesión docente. (BOZU, 2009, p. 319)

à frente, serão responsáveis pela maturação do professor, bem como pela formação de sua identidade docente.

A respeito do conceito de professor iniciante, precisamos esclarecer que ele é bastante polissêmico, uma vez que vários autores estabelecem e atribuem tempos diferentes para essa condição profissional. Isso ocorre porque os diferentes autores pesquisados, consideram a experiência como um fato inexato; portanto, a partir da subjetividade, poderá manifestar-se de forma diferente. Da mesma forma, ao escrever sobre a temática, Bozu (2009, p. 320) nos dilucida que o termo pode ser encontrado de forma diversificada: “*principiante, inexperto, joven, nuevo, neófito*” dentre outros.

Para ponderar um espaço de tempo, tomamos como base os apontamentos de Conceição e Nunes (2015) que, ao fazerem a cartografia das diferentes interpretações temporais para o termo, trouxeram autores como: Cavaco (1995), que elege os quatro primeiros anos de experiência de ensino para referir-se ao início de carreira; Huberman (2013), que afirma ser esse tempo de três anos; Tardif (2012) com uma concepção mais estendida de sete anos e Veenman (1988), que estabelece o período de cinco anos.

Por uma questão metodológica e de afinidade teórica, tomamos por base os estudos de Veenman (1988), ou seja, aqueles profissionais que têm até cinco anos de experiências como professor.

A problemática questão do professor iniciante não se restringe apenas ao fator cronológico. Há, ainda, uma série de outros entraves que precisam ser estudados, uma vez que há uma complexidade que envolve o processo de inserção do bacharel na docência universitária. Gaeta e Masetto (2013, p. 10) esclarecem que, além de sentir-se “perdido”, o professor iniciante pode “apresentar sentimentos de estresse, angústia, dúvida e receio”. Tais fatos podem ocorrer, pois ele, embora conheça o ambiente universitário, o sabe da ótica do acadêmico e não do professor. Dessa forma, os autores ora citados advertem que um dos grandes problemas nesse sentido é que “um professor iniciante no ensino superior ainda não conhece esse lugar como um local de trabalho” (p. 15).

Cunha e Zanchet (2010, p. 193) afirmam que, embora possam se sentir perdidos, é preciso considerar que:

Os docentes universitários iniciantes, em sua vida de estudantes, conviveram com professores e aprenderam algo sobre “dar aulas”, conhecem alguns recursos pedagógicos que lhes foram apresentados e essa condição não pode ser desprezada, pois, através dela, construíram representações sobre o que é ensinar e aprender. Essas representações orientam, muitas vezes, o processo de docência que instituem.

Os professores iniciantes, portanto, sabem, de alguma maneira como o espaço funciona e de que maneira podem atuar nele para que tenham êxito. No entanto, essa consciência espontânea vai sendo desconstruída com o decorrer do tempo, pois as situações vivenciadas são diferentes e exigem saberes, muitas vezes, difíceis de serem construídos nos primeiros anos de docência. Flores (2008, p. 59, tradução nossa<sup>23</sup>), ao reconhecer essa transição, afirma que ela é marcada por uma interação “complexa entre perspectivas, crenças, e práticas distintas”.

Embora sejam iniciantes e, muitas vezes, atuando em um espaço de atividade complexa, os professores são cobrados de igual maneira. Vonk (1996, p. 03, tradução nossa<sup>24</sup>), ao abordar essa questão, afirma que os professores iniciantes “têm a mesma responsabilidade que seus colegas com mais anos de experiência” e que isso é mais uma questão complexa com a qual eles devem lidar. Assim, Bozu (2009) esclarece que esse, dentre outros fatores, colabora para que os primeiros anos sejam marcados por experiências problemáticas e estressantes.

A transição aluno  $\times$  professor demanda não apenas um rito de passagem, mas a aprendizagem e a mobilização de saberes específicos e que fazem com que se assumam uma cultura profissional. Vonk (1996, p. 115, tradução nossa<sup>25</sup>) chamará esse processo de *inserção* e o definirá como “a transição desde o professor em formação até chegar a um profissional autônomo [...] uma parte de um contínuo processo de desenvolvimento profissional dos professores”.

Sobre esse período, Marcelo Garcia (2008, p. 06) alerta para o fato de que ele se “configura como um momento importante [...] porque os professores devem realizar a transição de estudantes a professores [...] nele surgem dúvidas, tensões [...]” e acontece um movimento duplo: ensinar e aprender a ensinar.

Seguimos o primado de Vonk (1996) e Bozu (2009) para entender o termo *indução* de duas maneiras complementares entre si: a primeira o compreende como uma etapa de transição da vida de aluno para a vida de professor; e a segunda, como uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional docente. Em ambas, é possível observar o caráter de transição como um dos demarcadores, fato que pode ser compreendido não apenas como momento estanque, mas como um processo.

---

<sup>23</sup> “Compleja entre perspectivas, creencias, y praticas distintas” (FLORES, 2008, p. 59)

<sup>24</sup> “Have the same responsibility as your colleagues with more years of experience” (VONK, 1996, p. 03)

<sup>25</sup> “The transition from the teacher into training until reaching a freelance professional [...] A part of a continuous process of professional development of teachers” (VONK, 1996, p. 115)

Para Vonk (1996), esse processo de transição é chamado de período “indução”. Bozu (2009, p. 321, tradução nossa<sup>26</sup>) afirma que essa é uma “etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos durante a qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais [...] e manter um equilíbrio pessoal”. Outrossim, é preciso pensar nesse período como um momento em que as trocas de experiências entre professores veteranos e iniciantes pode configurar-se como um processo formativo muito importante e capaz de possibilitar formação para ambos.

No próximo item, para que compreendamos questões como idade e tempo de serviço, bem como outras situações correlacionadas a isso, apresentamos o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa e conjuntamente fazemos reflexões mediadas por gráficos e tabelas que nos permitem conhecer o grupo e posteriormente suas representações sociais.

### **3.7 Perfil sociodemográfico dos participantes: respostas provocativas**

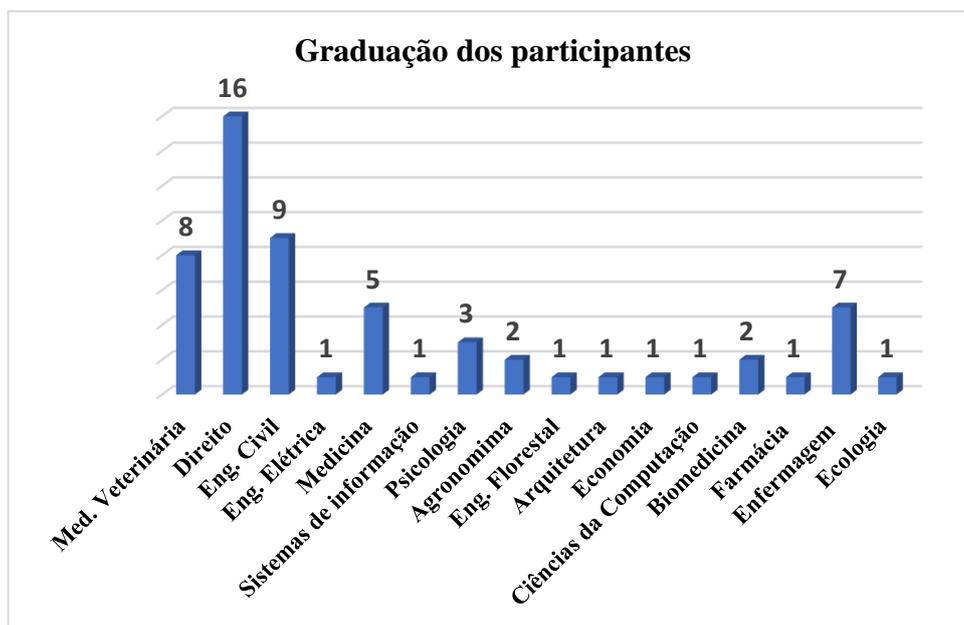
Como já dissemos em outros momentos deste texto, o perfil dos participantes de uma pesquisa em representações sociais é de suma importância, sobretudo porque é a partir dele que podemos compreender as representações do grupo e de que forma elas são ancoradas.

Os professores convidados a participar foram aqueles que ministravam aulas nos cursos de Direito, Engenharia Civil, Medicina, Sistemas de Informação, Medicina Veterinária, Agronomia, Psicologia e Engenharia Florestal, que tinham até cinco anos de carreira no ensino superior e como modalidade de formação apenas o bacharelado. Foram distribuídos oitenta questionários, dos quais obtivemos retorno de sessenta. Embora pertençam aos cursos já citados, os professores têm formação diversificada, a saber:

---

<sup>26</sup> "Step of stress and intensive learning in generally unknown contexts during which beginner teachers must acquire professional knowledge [...] and maintain a personal balance" (VONK, 1996, p.321)

Gráfico 02: Graduação dos participantes



Fonte: dados da pesquisa

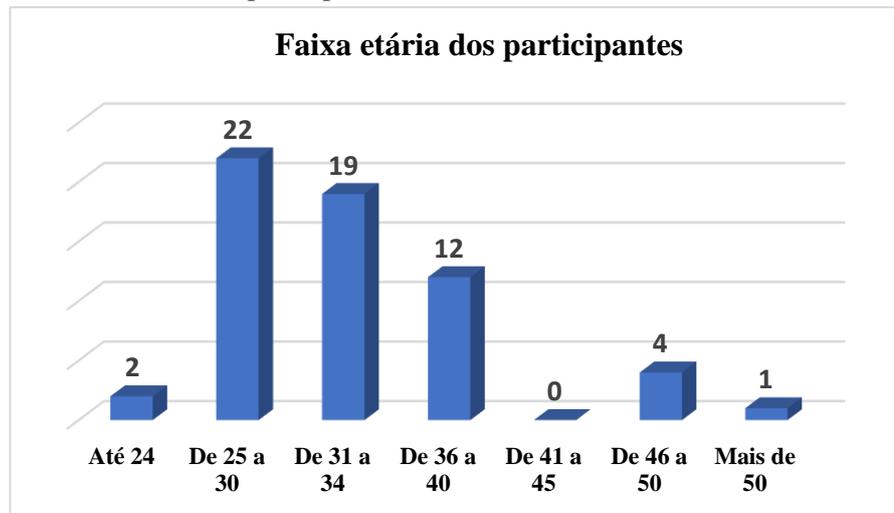
Para a identificação dos participantes na pesquisa, solicitamos a eles que, ao preencherem os questionários, escolhessem um pseudônimo, o qual seria utilizado para a redação da tese na discussão dos dados e das respostas por eles aferidas. Respeitamos todos os pseudônimos escolhidos e realizamos alterações apenas naqueles que colocaram seus próprios nomes, ou sobrenomes.

Em relação ao sexo dos participantes, não houve dissonância, uma vez que 51,7% são homens e 48,3% mulheres. Embora o número de homens seja um pouco maior do que o de mulheres, esse fator não reflete a totalidade, uma vez que se pegarmos os 233 docentes da UNIFIMES a prevalência feminina será maior.

No que se refere à idade, como podemos notar no gráfico 3, há a prevalência da faixa etária que vai de 24 a 35 anos; o que mostra um quadro docente com pessoas jovens, sobretudo se considerarmos o tempo de formação inicial<sup>27</sup> e especialização, que, de modo geral é de 6 anos.

<sup>27</sup> No Brasil, a maioria dos bacharelados são de 4 anos e suas respectivas especializações de até 2.

Gráfico 03: Faixa etária dos participantes

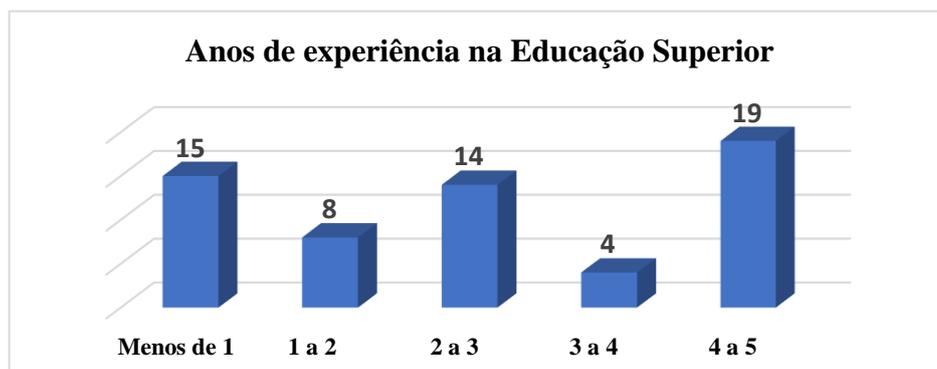


Fonte: dados da pesquisa

No que se refere ao tempo de magistério na educação superior, é importante salientar que o quadro é composto, em maioria, por professores iniciantes, com menos de 2 anos de carreira. Embora o recorte realizado seja de 5 anos, a prevalência nas categorias *menos de um ano* e *de 1 a 2 anos* é bem acentuada. Destacamos os estudos de Vonk (1996), Marcelo Garcia (2008) e Flores (2008) que afirmam que, nos primeiros anos, o apoio/formação aos professores é fundamental, pois esse período se compõe de experiências, muitas vezes, traumáticas e que exigem novas responsabilidades, posturas e atuações.

Em seu estudo, Bozu (2009) reconhece que a formação dos professores iniciantes tem sido um dos interesses de pesquisa na área da educação, sobretudo porque as pessoas estão se formando cada dia mais novas; por conseguinte, chegando mais cedo ao mercado de trabalho. No gráfico abaixo, observamos o tempo de experiência dos professores pesquisados; o que confirma nossas afirmações anteriores.

Gráfico 04: Anos de experiência dos professores na Educação Superior.



Fonte: dados da pesquisa

Embora 19 pessoas estejam na última etapa do recorte selecionado (4 a 5 anos), é possível perceber que, se somadas as duas primeiras colunas, o número de iniciantes até 2 anos de experiência é alto.

É possível perceber que 15 participantes têm menos de um ano de experiência profissional na educação superior, sendo a UNIFIMES sua primeira oportunidade de trabalho na área da docência. É válido destacar ainda que, nesse grupo, todos os respondentes são especialistas; o que denota o início não apenas na docência, mas no próprio ambiente universitário como trabalho. Esse fato é justificado por duas questões: a primeira é a localização regional, uma vez que a cidade fica distante da capital e dos grandes centros onde são oferecidos os mestrados e doutorados; a segunda é a grande quantidade de vagas oferecidas nos concursos<sup>28</sup> da UNIFIMES para especialistas, a saber:

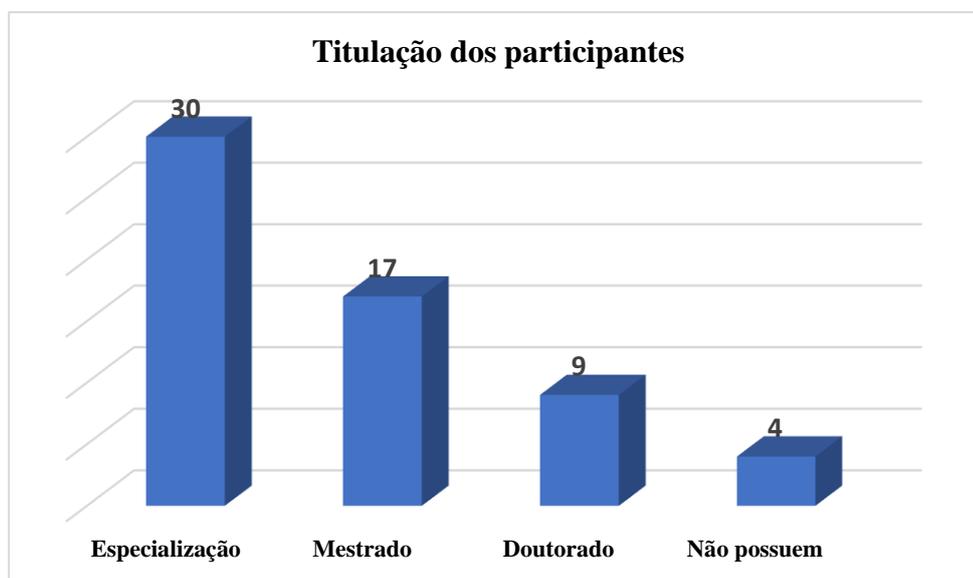
**Tabela 04:** Número de vagas por Editais para professores especialistas na UNIFIMES

Ano	Especialista	Mestre	Doutor
Edital 001/2015	27	28	06
Edital 002/2016	16	11	06
Edital 001/2018	19	1	04

**Fonte:** [www.unifimes.edu.br/concursos](http://www.unifimes.edu.br/concursos)

A questão geográfica certamente é um dos fatores preponderantes para que o número de especialistas seja alto. Destacamos que o próprio Centro Universitário de Mineiros oferece especializações, fato evidenciado quando perguntamos aos participantes da pesquisa eles haviam feito Pós-graduação e em que nível.

<sup>28</sup> O Edital 001/2009 não especificava a titulação mínima para cada cargo. Apresentava na frente de cada uma das 09 vagas do concurso os seguintes dizeres: “Especialista, ou Mestre, ou Doutor”.

**Gráfico 05:** Titulação dos participantes

**Fonte:** dados da pesquisa.

Os mesmos 4 participantes que informaram não possuir especialização também destacaram não ter participado de qualquer atividade de formação para seu desenvolvimento profissional docente. As respostas chamam a atenção para o fato de que não houve uma formação mínima para a docência; o que, nesses casos, pode prejudicar a atuação do professor. Embora essa resposta seja um alerta, ressaltamos que ela não corresponde ao todo, uma vez que o que foi revelado pela maioria (44 participantes) é que há uma participação frequente em cursos de formação que aprimorem seus saberes pedagógicos.

No que se refere aos cursos de formação apontados, a maioria disse ter feito a formação oferecida pela própria Instituição, via Diretoria de Pós-Graduação: *Gestão de sala de aula no Ensino Superior*. A referida especialização *Lato Sensu* tem uma carga horária de 420 horas e acontece aos sábados uma vez por mês. Boa parte das disciplinas<sup>29</sup> é sempre voltada às questões teórico-práticas do dia a dia docente, sobretudo aquelas mais próprias às realidades da UNIFIMES. Os docentes não pagam pela especialização, que é ministrada por professores da própria instituição, os quais também são orientadores do trabalho final do curso. A formação

<sup>29</sup> **Didática no Ensino Superior** (32 horas); **Planejamento e Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior** (25 horas); **Avaliação de Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão** (25 horas); **Gestão e Estrutura no Curso Superior** (25 horas); **Gestão de Recursos Pedagógicos em sala de Aula no Ensino Superior** (25 horas); **Inovações Tecnológicas no Ensino Superior** (25 horas); **Acessibilidade, Permanência e Qualidade Discente no Ensino Superior** (25 horas); **Metodologias Ativas – Teoria e Prática** (25 horas).

pedagógica é cobrada no edital de todos os concursos, e é parte das obrigаторiedades para ser aprovado no estágio probatório:

3.4. Para o cargo de Docente, o candidato aprovado e classificado para a vaga concorrida será obrigado, durante o período destinado ao estágio probatório, a cursar a Habilitação em Formação Pedagógica ofertada pela própria Instituição, sem custos para o servidor. (FIMES, 2018, p. 12)

Podemos notar que, assim como asseguram Cunha e Zanchet (2010), a instituição preocupa-se com a formação de seu corpo docente, tomando para si a responsabilidade de formação continuada. Tal fato é evidenciado nas respostas uma vez que 29 dos 44 participantes que responderam à pergunta disseram ter como atividade de aprimoramento a pós-graduação oferecida pela UNIFIMES.

### **3.8 Ser e aceitar-se professor: o que dizem os participantes da pesquisa?**

Embora não seja um dos focos deste trabalho, algumas questões nos suscitam um tema fundamental: a construção da identidade docente na educação superior. Procuramos investigar isso pela importância que tem na influência das representações sociais que estamos identificando porque esses fatores interferem e auxiliam na construção de representações sociais.

Em 2008, ao publicarem *Docência no Ensino Superior*, Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargos Anastasiou refletiram sobre a identidade do professor universitário ainda nos primeiros capítulos. Ao escreverem sobre a temática, as autoras alertaram para o fato de que há uma problematização em volta da profissão, sobretudo por conta das exigências atuais.

Pimenta e Anastasiou (2008, p. 35) abrem a discussão questionando o leitor: “De que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente?”. Embora as autoras levantem algumas questões para refletir sobre essa pergunta, não há, nessa obra, um espaço para os professores falarem, por si, em relação ao que foi perguntado. As perguntas já citadas no primeiro parágrafo deste subtítulo, de alguma maneira respondem à questão feita por Pimenta e Anastasiou (2008); e é sobre elas que nos debruçamos a seguir.

Ao serem perguntados sobre o que os levou à docência, os participantes da pesquisa tinham sete opções para marcar, sendo que não necessariamente precisariam escolher apenas uma. Pimenta e Anastasiou (2008, p. 104) lembram que os profissionais de várias áreas do conhecimento, tais como médicos, advogados, dentre outros, “adentram o campo da docência

[...] como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados”. Tal pergunta buscou perscrutar quais foram essas motivações e de que forma elas foram fundamentais para a permanência dos participantes da pesquisa na educação superior.

Ao todo, houve 79 marcações. Para 50,9%, a opção em ministrar aulas na educação superior foi motivada pelo gosto de ser docente, enquanto, para 18,9%, a motivação maior foi o mercado de trabalho. Outros 21,5% disseram que o preponderante foi a realização profissional e apenas 3,7% disseram que a escolha foi a única possível. Destacamos ainda que, para 5,6 %, a influência familiar foi decisiva para a escolha.

A formação da identidade docente, para Pimenta e Anastasiou (2008), começa já na universidade, quando os futuros professores ainda são estudantes. Assim, mesmo que eles não tenham consciência de que, no futuro, serão professores, já estão se habituando com o dia a dia dos mestres, observando suas ações e, por conseguinte, fazendo um julgamento do que é ou não bom nas práticas pedagógicas promovidas por seus professores.

Sabendo das motivações para escolha da profissão docente, perguntamos aos participantes se eles a repetiriam. 95% responderam que repetiriam a escolha, justificando que se sentem felizes e realizados sendo docentes na educação superior. Os outros 5% responderam que, se pudessem, não escolheriam ser professores novamente. Ao justificarem, os participantes realizaram as seguintes desmotivações:

*<sup>30</sup>Por minha falta de competência pedagógica. (MCM)*

*Pelo assédio moral, institucional. A confusão público e privado. Falta de motivação; alunos desinteressados. (PETER PARKER)*

*Meu foco profissional é a carreira de engenheiro. (MARCOS REIS)*

Como deslinda Marcelo Garcia (2008), Flores (2008), Pimenta e Anastasiou (2008) e Gaeta e Masetto (2013), percebemos que os dois primeiros participantes tiveram situações difíceis em seus primeiros anos de docência; o que pode ter sido preponderante para a não escolha da docência; caso pudessem. Destacamos que tanto *MCM*, quanto *Marcos Reis* têm menos de 2 anos de docência, o que corrobora os estudos dos autores já citados que dizem ser esse espaço temporal um dos mais difíceis para a docência, pois tratam dos primeiros anos de indução.

---

<sup>30</sup> Nesse estudo, as falas ou respostas dos participantes serão transcritas em itálico na forma de citação direta ou indireta, seguida do pseudônimo escolhido por ele.

É válido ressaltar que, mesmo tendo menos de 2 anos de docência, *MCM* se julga incompetente pedagogicamente e, por isso, sente-se desmotivada a continuar na profissão. Assim, percebemos que, para alguns docentes, a competência pedagógica não é adquirida no decorrer da docência, mas sim de imediato, logo nos primeiros anos.

A eventualidade do trabalho docente, ou seja, a docência como segunda opção, é uma realidade muito presente no dia a dia dos sujeitos pesquisados, em que cerca de 62% demonstraram exercer outra atividade profissional, geralmente desenvolvida durante os turnos matutino e vespertino.

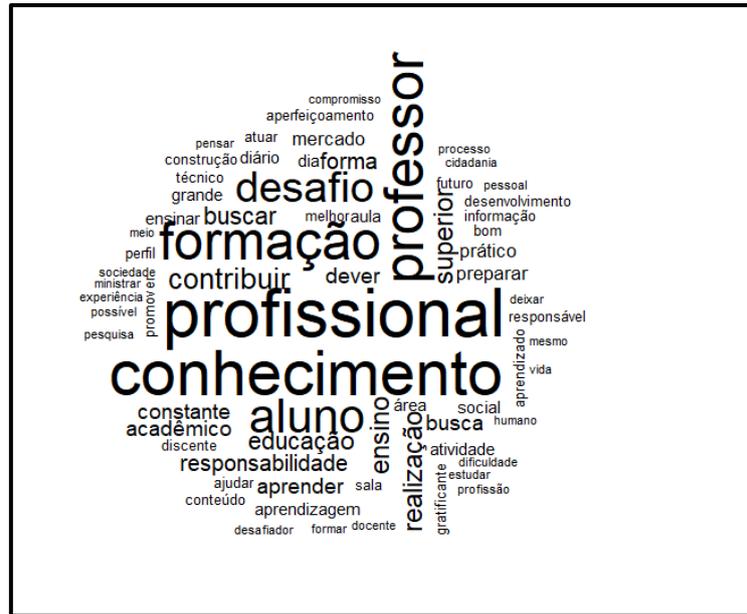
A dupla jornada, apontada nos questionários, é um fator negativo uma vez que os professores pouco participam de projetos de pesquisa e extensão, dedicando-se, portanto, apenas às atividades de ensino. Em alguns cursos, isso pode incidir diretamente nas práticas pedagógicas, pois assim restam poucos momentos para orientação pedagógica, ou mesmo participação nas reuniões de colegiados.

Essa pergunta remonta, sob outro ponto de vista, à questão da identidade docente, uma vez que a dualidade profissional autônomo  $\times$  professor universitário nos traz a lume duas questões que, para Pimenta e Anastasiou (2008), refletem-se da seguinte maneira: o que é ser professor e quais as condições para o exercício dessa profissão? Na eventualidade, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 35) esclarecem que:

Quando exercem a docência no ensino superior simultaneamente a suas atividades como profissionais autônomos, geralmente se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios como *professor universitário*, o que indica clara valorização social do título de professor. É frequente o uso dessa identificação nas placas, cartões e receituários de médicos, advogados, dentistas, arquitetos. Entretanto, o título de *professor*, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários.

Esse dado pode influenciar, de modo negativo, as representações sociais que estão sendo construídas por eles sobre as práticas pedagógicas e deve ser considerado mediante uma análise mais ampla. Ao serem questionados sobre o que é ser professor na educação superior, percebemos que há um realce de palavras como profissional, conhecimento, formação, professor, aluno e desafio. Essa prevalência pode ser observada, de forma mais acentuada, na nuvem de palavras gerada pelo *Iramuteq*.

Figura 05: Nuvem de palavras – Ser professor na Educação Superior



Fonte: Iramuteq

Observamos que, no centro das respostas, estão as palavras “profissional” e “conhecimento”; o que realça a ideia do professor da educação superior como aquele que detém alto grau de conhecimento em sua área. Nesse sentido, Gaeta e Masetto (2013, p. 22) advertem que, no novo cenário da educação superior:

[...] o professor deixa de centralizar e transmitir as informações que os alunos devem conhecer, para tornar-se um entre os vários elementos de um grupo que constroem conhecimento sobre determinado tema. Um elemento diferenciado, é verdade, por sua experiência e estudos anteriores, mas que se reconhece como participante do processo de aprender em conjunto com seus alunos.

Nas palavras dos autores citados, o professor é apenas um dos muitos elementos que compõem a educação superior e as dinâmicas de aprendizagem do aluno. No entanto, como também notamos na nuvem de palavras, tal concepção ainda não é uma realidade, uma vez que, tanto o professor quanto o conhecimento, compõem-se como o núcleo.

Para um dos sujeitos da pesquisa, a questão do desafio, também muito presente nas respostas, aponta para o fato de que, “diferente de outras profissões, o professor sempre precisa estar estudando” e isso constitui um grande desafio. Além disso, outros disseram que os estudantes, hoje em dia, têm acesso a tudo quanto desejam pela internet e que, nesse cenário, o professor tem se tornado um elemento de segunda, ou terceira categoria no processo de ensino. Além desse ponto, outro participante, *Braga*, afirma que “ensinar a nível superior deveria ser

um complemento de ensino específico da área, o que não vem acontecendo, devido ao número de ingressantes nas IES semianalfabetos” e que esse tem sido seu principal desafio.

Outra questão suscitada nas respostas foi a ideia de que a educação superior é a transmissão de conhecimentos. Em muitas respostas, palavras como *transmitir*, *passar*, *repassar* e *transferir* eram presentes e demarcavam a ideia de que o professor é essencial para a “doação de conhecimentos”.

*Para mim é uma realização profissional, pois é uma busca diária pelo conhecimento e aperfeiçoamento constante para que o conteúdo seja passado da melhor maneira possível para os alunos. (JOÃO)*

*Realização pessoal com **transferência de experiências e conhecimentos** aos alunos de forma compartilhada. (MED)*

*É poder ajudar na formação profissional de pessoas, **transmitir conhecimentos** que facilitem o desenvolvimento de atividades profissionais, além de poder ajudar a formar cidadãos mais responsáveis. É uma forma de contribuir para o desenvolvimento da sociedade e também do meu país. (GUILHERME)*

O professor é descrito como uma figura centralizadora das ações pedagógicas e do aprendizado, sendo ele, inclusive, responsável por “barrar” os alunos que não apresentam condições de serem aprovados. Para um dos participantes da pesquisa, *Peter Parker*, “ele tem o dever de garantir o aprendizado e de não permitir que quem não efetivamente aprendeu prossiga na direção da colação de grau”.

Em contraposição a essa ideia, outro participante da pesquisa nos permite pensar na educação como um processo contínuo de formação e aprendizagem, pois, nas palavras dele, ser professor na educação superior é:

*Um grande desafio. Essa é a frase que resume/sintetiza bem o que é ser professor hoje em dia, tendo em vista que muito é exigido de cada docente. Não basta apenas ensinar é necessário estar acima de tudo aberto para aprender também, para bem lidar com todos os desafios que diariamente estão presentes. (B)*

A palavra *desafio*, em consonância com os estudos de autores já citados, aparece com frequência e demonstra o quanto o exercício da profissão se compõe como uma preocupação dos novos professores. Ao verem a prática docente como algo desafiador, eles reconhecem que é necessário muito estudo e dedicação para romper com essa realidade.

É preciso considerar que, assim como já afirmamos, o período inicial na formação dos professores é fundamental não apenas para seu bem-estar, mas também para a formação da identidade docente, bem como das formas de lidar com as particularidades da profissão. Dessa maneira, reafirmamos a necessidade de possibilitar espaços de reflexão e compreensão para que os novos professores possam sentir-se seguros e amparados, minimizando os desafios e aumentando a sensação de coletividade e cooperação.

## 4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VIA REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TEORIA E EMPIRIA EM DIÁLOGO

Nesta quarta seção, buscamos, de forma preliminar e a partir de estudos já consolidados no campo da educação, trazer discussões fundamentais para a compreensão do objeto desta pesquisa: “as práticas pedagógicas na formação e no desenvolvimento profissional docente”, para posteriores intervenções em processos formativos. Assim, objetivamos esclarecer quais são as principais práticas pedagógicas que, ao longo dessa seção, tomamos como parte da análise. De fato, as discussões aqui levantadas se configuram como um solo teórico-metodológico, sem o qual seria difícil compreender as análises *a posteriori*.

### 4.1 Ingredientes integrantes das práticas pedagógicas

Franco (2012, p.156) afirma que os “ingredientes estruturantes das práticas pedagógicas” são: “decisões, princípios, ideologias e estratégias...”. Dessa maneira, a autora nos ensina que elas são parte de uma totalidade, ou seja, só podem ser compreendidas a partir de outros elementos que circundam os espaços de aprendizagem e, por isso, dão sentido ao que é realizado.

O conceito de práticas pedagógicas vem sendo amplamente discutido, sobretudo como um dos muitos meandros da didática e da atividade docente. Caracterizado como um vocábulo polissêmico, ele compreende uma série de significados comuns, que sempre se voltam para as práticas intencionais, planejadas para determinados fins e realizadas com cunho pedagógico.

Verdum (2013), ao escrever sobre as práticas pedagógicas e os muitos sistemas que as envolvem, esclarece que a definição do termo é muito difícil, uma vez que, a depender da posição teórica adotada, ele pode ter inúmeras significações. Assim, como a autora anteriormente citada, acreditamos que as compreensões do termo passam essencialmente pelas escolhas teóricas realizadas. Portanto, cabe-nos salientar que temos, como pressuposto para a concepção do termo *prática pedagógica*, a educação dialógica proposta por Paulo Freire e Ira Shor (1986).

Para Shor e Freire (1986), toda prática pedagógica é estabelecida, antes de qualquer coisa, a partir do diálogo, do contato entre aquele que se predispõe a ensinar e aquele que deseja aprender. No entanto, Shor e Freire (1986, p.64) advertem que na educação é preciso considerar o vocábulo diálogo não como uma tática ou técnica, pois dessa forma, ele pode ser meramente

uma forma de aproximação entre professor e aluno, ou mesmo de manipulação entre as partes. Ao contrário, é preciso compreender que o “diálogo é uma espécie de postura necessária [...] momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade”.

Nessa perspectiva, Shor e Freire (1986, p. 65) afirmam que o “diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas” em um processo de comunicação; o que nos infere voltar novamente às práticas pedagógicas, uma vez que, se não há uma relação dialógica, democrática e respeitosa entre as partes, possivelmente o professor terá dificuldades para desenvolver seu trabalho e estabelecer suas práticas. Portanto, pensar nas práticas pedagógicas é também refletir sobre a capacidade de diálogo do professor e sobre sua postura frente aos saberes que são construídos nos espaços de aprendizagem.

Dessa forma, para a implementação de práticas pedagógicas, é necessária não apenas a repetição de técnicas, ou mesmo o conhecimento e o domínio dos conteúdos, mas a compreensão de que o ato de ensinar não pode ser meramente a transmissão de saberes, mas a construção de uma consciência política e de um aparato cultural, profissional, ético e pessoal, capaz de formar para o mundo do trabalho, mas também para a própria vida em sociedade.

Dito isso, e considerando as teorias que tomamos para compreender as práticas pedagógicas, é preciso levar em conta também que historicamente, mesmo antes da existência da escola formal, as práticas pedagógicas eram parte da vivência das pessoas que, de uma maneira ou de outra, dedicavam-se a ensinar modos, costumes, ou hábitos do cotidiano àqueles com quem conviviam. Dessa maneira, embora comumente a expressão seja usada para referir-se ao espaço formal de educação, uma prática pedagógica não está relacionada exclusivamente a ele, pois ela é mais que uma ação didática, ela é uma ação ontológica.

Nesse sentido, podemos dizer que a nossa tese é de que a identificação das representações sociais, sobre as práticas pedagógicas realizadas por professores iniciantes no ensino superior, podem evidenciar dificuldades e fragilidades com relação à formação e ao desenvolvimento profissional docente. Compõe, ainda, nossa tese a afirmação de que o mapeamento dessas dificuldades e fragilidades, ao serem discutidas e refletidas em entrevistas de grupos focais, podem constituir-se em momentos formativos para os participantes da pesquisa.

Dito de outra forma, com a identificação das representações sociais sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores iniciantes, eles terão oportunidades de discutir e refletir sobre elas a partir de momentos formativos que possam contribuir, de fato, para a formação e o desenvolvimento profissional desses professores. Assim, como não estão voltadas apenas ao ensino teórico, mas à forma como pensamos e agimos sobre o mundo em que

vivemos, as práticas pedagógicas, estão repletas de práticas sociais, ou seja, um conjunto de elementos capazes de ensinar para além do conteúdo. Logo, as práticas sociais compõem a parte macro das atividades propostas pelas instituições de ensino superior uma vez que seriam as habilidades e competências a serem desenvolvidas para pensar a ocupação e a transformação, não só do mundo do trabalho, mas também das vivências quotidianas.

É possível relacionar práticas pedagógicas e representações sociais para discernir seus problemas? Franco (2012) tem sido, no Brasil, uma das pesquisadoras desse tema, buscando, além de problematizá-lo, fazer uma recuperação histórica para uma possível compreensão do conceito. Em seus estudos, Franco (2012, p.152) afirma que as práticas pedagógicas são “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”, ou seja, são pactos estabelecidos e convencionados entre grupos para alcançar determinados objetivos. Nesse sentido, segundo a autora, é preciso compreender que:

Sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Isto é, elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição. Por certo essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia. (FRANCO, 2012, p. 154)

Trazendo o termo para o contexto universitário, Caldeira e Zaidan (2010, p. 21) esclarecem que as práticas pedagógicas são:

Uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor–aluno–conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente – sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente – sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais.

O que as autoras reconhecem é que as práticas pedagógicas se organizam em um movimento atemporal e histórico, que caminha em direção tanto do aluno, quanto do professor. Sendo assim, além de representarem aspectos da vida profissional, também fazem parte da vida cotidiana, imbricam as relações entre os sujeitos da aprendizagem escolar: alunos, professores, coordenadores e demais pessoas.

Franco (2012) concorda com o fato de que as práticas pedagógicas são fundamentalmente intencionais, articuladas e, portanto, com uma finalidade específica: o ensino-aprendizagem. No entanto, além dos fatores já citados, é preciso compreender que há uma série de princípios que organizam uma prática pedagógica. Em relação a esses princípios, Franco (2015, p. 605-608) afirma que são fundamentais para compreendermos como se organizam as práticas pedagógicas, a saber:

As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados [...] **b)** As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante [...] **c)** As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições.

Embora os princípios sejam atravessados pela questão da intencionalidade, também é importante compreender que eles são parte de um processo maior, que envolve não apenas a didática, mas também a historicidade e, sobretudo, as subjetividades inerentes ao professor que as desenvolve e aos alunos que a vivenciam. Ainda nessa dinâmica, Franco (2015, p. 608), ao dizer que as práticas devem ser pedagogicamente estruturadas, reconhece que elas “incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos”.

Portanto, se as práticas pedagógicas se configuram não apenas como práticas de ensinar, mas também como formas de se aprender, é preciso reconhecer que nem toda *prática docente* é uma *prática pedagógica*. Embora possam parecer termos sinônimos, os grifos podem se distanciar por dois motivos: a ingenuidade e a intencionalidade. Nesse mesmo sentido, Franco (2015) afirma que o professor só consegue promover uma prática pedagógica se tiver consciência crítica, e, em decorrência disso, passar por processos de reflexão daquilo que realiza.

O abandono da consciência ingênua e a adoção de um pensamento crítico que proporcione a reflexão sobre a prática são pressupostos fundamentais para que outro aspecto circundante às práticas pedagógicas possa ser compreendido: a função social da educação. Verdum (2013, p. 92) afirma que o estudo das práticas pedagógicas dificilmente consegue ser feito de maneira isolada, pois, entre os inúmeros temas que atravessam a temática, é preciso “pensarmos na sociedade que temos e na sociedade que queremos”.

As práticas pedagógicas se configuram também como espaço de construção de um projeto de sociedade, sobretudo porque elas exigem “posicionamento, atitude, força e tomada de decisão” (FRANCO, 2015, p.606). Sendo assim, não podemos compreender as práticas pedagógicas como mero instrumento para o ensino de conteúdos, mas como a própria participação do professor na construção de um ideário cultural, político e ético.

Portanto, neste estudo chamamos de práticas pedagógicas todo o arcabouço usado de forma consciente e com propósitos planejados para alcançar determinados resultados e promover a aprendizagem. São algumas delas: o planejamento e a escolha dos conteúdos, a relação professor/aluno, a avaliação do processo ensino-aprendizagem e a aula como procedimento didático de ensino/aprendizagem.

#### 4.1.1 Planejamento e escolha dos conteúdos: oportunidade prévia de reflexão

Em *Didática Geral* (1960, p. 03), Mattos já fazia a seguinte advertência: “Os dois grandes males que desabilitam o ensino e restringem seu rendimento são: a rotina, sem inspiração nem objetivo; a improvisação dispersiva, confusa e sem ordem. O melhor remédio contra esses dois grandes males é o planejamento”.

Mesmo se tratando de um texto da década de 60, observamos que as duas problemáticas, anteriormente citadas, ainda se caracterizam como pontos que merecem atenção quando tratamos da temática do planejamento. Mais recentemente, Libâneo (2013) sinalizou a importância do combate ao espontaneísmo, sendo este uma prática questionável e que necessita urgentemente ser extinta dos espaços educacionais. Da década de 60 para os anos 2000, muitas foram as evoluções da humanidade e também da educação; no entanto, se, naquela época, o planejamento já era visto como uma valiosa ferramenta pedagógica, hodiernamente ele é ainda mais realçado, constituindo uma das principais atividades da profissão docente, bem como a preocupação de vários estudos no campo educacional.

Para Sacristán (1996, p. 197), planejar é, inicialmente, dar forma e adequar o currículo “às peculiaridades dos níveis escolares”, ou seja, é a materialização da consciência pedagógica, bem como da manifestação da capacidade intelectual dos professores em relação às disciplinas que ministram. Planejar é refletir sobre a própria prática, mesmo que ela ainda não tenha sido experienciada *in loco*. Dessa forma, um novo professor, mesmo nunca tendo experiência em sala de aula, quando se propõe a planejar, está refletindo sobre sua atuação. Tal reflexão ocorre não apenas pelo intuito da melhoria (do que já foi construído), mas também pelo *de vir*.

O planejamento de uma atividade educacional pode ser compreendido a partir de Libâneo (2013, p. 246) como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Dessa maneira, infere-se que essa não é uma atividade meramente burocrática, tampouco de fácil apreensão e execução, fato que faz com que essa prática pedagógica se torne uma complexa teia de decisões e posturas do professor frente à sua profissão.

Tal complexidade pode ser justificada uma vez que o planejamento, nas palavras de Libâneo (2013, p. 247), “é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes [...]”. Isso nos permite dizer que essa prática pedagógica é também uma ação política, que reflete, sobretudo, no compromisso do professor para com o projeto social que deseja construir. Outrossim, é o planejamento a oportunidade de racionalização e escolha do que proporcionará crescimento pessoal e intelectual ao aluno, indicando os objetivos que podem ser alcançados e as aprendizagens possíveis em cada momento.

Libâneo (2013) assegura que, por se tratar de uma atividade consciente, o planejamento exige muito do professor, pois além de uma oportunidade de reflexão, configura-se como um momento propício à pesquisa e à aprendizagem de novos conteúdos. Shor e Freire (1986, p. 66) garantem que, ao preparar o planejamento, o professor, sobretudo o dialógico, proporciona “a abertura [...] à sua própria reaprendizagem”, ao passo que rompe a ideia de que professores não precisam mais aprender.

Quando se constroem intenções racionais para o planejamento, pensa-se, sobretudo, no que pode dar certo, no que deve funcionar e quais caminhos percorrer para a construção de uma proposta possível de ensino. Assim, para Perrenoud (2002, p.141), planejar é evocar uma prática eminentemente reflexiva, sendo que se “o ator sabe o que faz”, poderá, por conseguinte, “interrogar sobre os motivos, as modalidades e os efeitos de sua ação”. No entanto, Franco (2012, p. 149) adverte que, por mais eficiente que o planejamento seja, “não poderá controlar a imensidão de possibilidades das aprendizagens decorrentes”, uma vez que a realidade da sala de aula pode ocasionar muitas surpresas que, mesmo com os anos de experiência, podem ser esquecidas no momento das previsões realizadas no decorrer do planejamento.

O planejamento, enquanto prática pedagógica, configura-se como um momento muito rico, sobretudo, porque é nele que as práticas intencionais do ensino e da aprendizagem são levantadas, categorizadas e estabelecidas. Para Masetto (2010, p. 190), o planejamento deve ser entendido como a “organização ou sistematização das ações do professor e dos alunos, tendo-

se em vista a consecução dos objetivos de aprendizagem estabelecidos”. Já Luckesi (1992, p.121) compreende-o como “um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”.

Nessa perspectiva, é importante dizer que essa prática pedagógica faz parte do cotidiano do professor, sendo, ao mesmo tempo, uma ação pedagógica e burocrática. Em relação à sua característica pedagógica, leva em conta uma série de princípios, como os conteúdos, os métodos e os procedimentos didáticos do professor para levar até os alunos aquilo que ele se propõe a ensinar. Já como prática burocrática, precisa atender a um determinado formato, seguir determinados passos e respeitar uma estrutura preexistente da instituição a que pertence.

Ao concordar com o duplo caráter do planejamento, Libâneo (2013) afirma que essa é uma prática pedagógica muito complexa, uma vez que, além de assumir um caráter pedagógico e burocrático, também é nela que uma série de outras práticas pedagógicas são escolhidas. Dessa forma, é importante compreender que o planejamento não é apenas uma etapa, mas a configuração de um processo que, dentre as muitas características, é marcado pela flexibilidade, uma vez que o ensino está sempre em movimento.

Embora muito se escreva sobre o planejamento do professor, ainda são poucos os estudos que investigam as finalidades e as características dele no Ensino Superior. Em *Didática (2013)*, Libâneo, ao falar sobre tais finalidades e características, mesmo de forma genérica, propõe cinco pontos basilares para compreender o ato do planejamento: a) guia de orientações, b) ordem sequencial, c) objetividade, d) coerência e e) flexibilidade.

Ao propor as cinco características e finalidades já citadas, Libâneo (2013, p. 248) reconhece que o planejamento tem um caráter múltiplo, sendo este um guia para orientar as demais práticas pedagógicas e, por isso, necessita de uma sequência organizada e meticulosamente pensada para alcançar os objetivos propostos. No entanto, tão importante quanto a organização dos conteúdos é a objetividade, ou seja, a relação entre o ensino e a realidade uma vez que “não adianta fazer previsões fora das possibilidades humanas e materiais da escola”. Tal objetividade é também um trampolim para a coerência estabelecida no decorrer do planejamento, uma vez que de nada adianta um plano que cumpra todos os requisitos exigidos, que seja pensadamente exequível se o que é proposto não estabelecer relação entre si.

A última dimensão proposta por Libâneo (2013) versa exatamente sobre o caráter fluido do planejamento, ou seja, a flexibilidade que ele deve ter uma vez que, assim como a própria vida do ensino, apresenta-se de forma dinâmica e sempre em movimento. Desta forma é muito importante dizer que o planejamento não pode ser uma prática engessada, pronta, e que, por

consequente, não poderá ser alterada, abandonada e reescrita. Tampouco podemos afirmar que o hábito de planejar eximirá a prática docente de dificuldades, ou mesmo de falhas. Em relação a essas crenças, Libâneo (2013, p. 248) afirma que a ineficiência ao planejar “é uma coisa positiva, embora indique que nossa previsão falhou; somente sabemos que falhou porque fizemos uma previsão dos passos”.

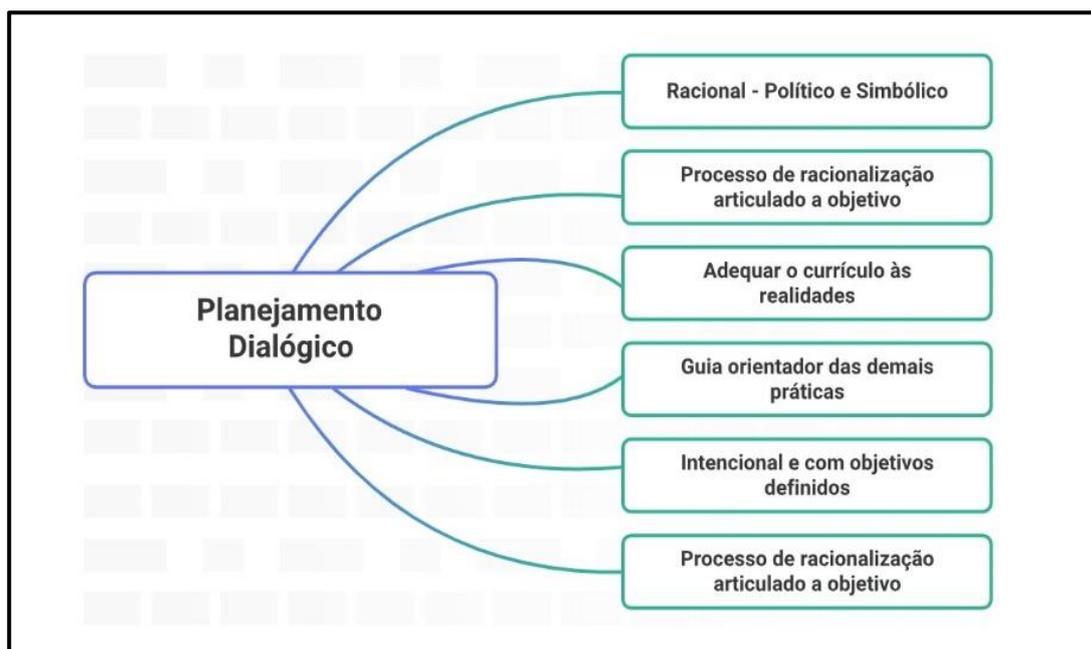
Para Alarcão (2007), tais escolhas são fundamentais para que o planejamento se torne uma prática madura, coletiva e consciente inclusive de suas limitações uma vez que planejar também pressupõe saber que, embora seja necessária uma intencionalidade, há situações que são imprevisíveis, e, por isso, dificilmente entram em nossos planejamentos prévios.

Ao citar Meyer e Lopes (2003), Meyer Junior (2005, p. 376) esclarece que, entre as inúmeras dimensões do planejamento universitário, é preciso destacar três: a racional, a política e a simbólica. Para o autor, essas três dimensões evidenciam um esforço que não é apenas dos professores, mas também da própria gestão. Em relação à especificidade das dimensões citadas, Meyer Junior (2005, p. 376) as explica da seguinte maneira:

[...] a primeira dimensão destaca o esforço dos gestores em ordenar, de forma lógica e racional, objetivos, decisões e o uso dos recursos escassos de forma a orientar as ações na busca dos resultados pretendidos. A segunda dimensão ressalta a importância do planejamento que resulta de um processo de negociação entre grupos de interesse, de cujo apoio e participação depende o planejamento. A terceira dimensão destaca o planejamento como símbolo, sendo esse o aspecto mais importante do ato de planejar.

Depreende-se da citação anterior que estamos falando de um planejamento simbólico, ou seja, aquele que atribui sentido e está relacionado ao ato de ensinar. À margem da dimensão simbólica, é claro que estão outras, que demarcam, por exemplo, os posicionamentos político-racionais do professor, ou mesmo suas escolhas teóricas para o ato de ensinar.

Figura 06: O Planejamento dialógico e suas dimensões



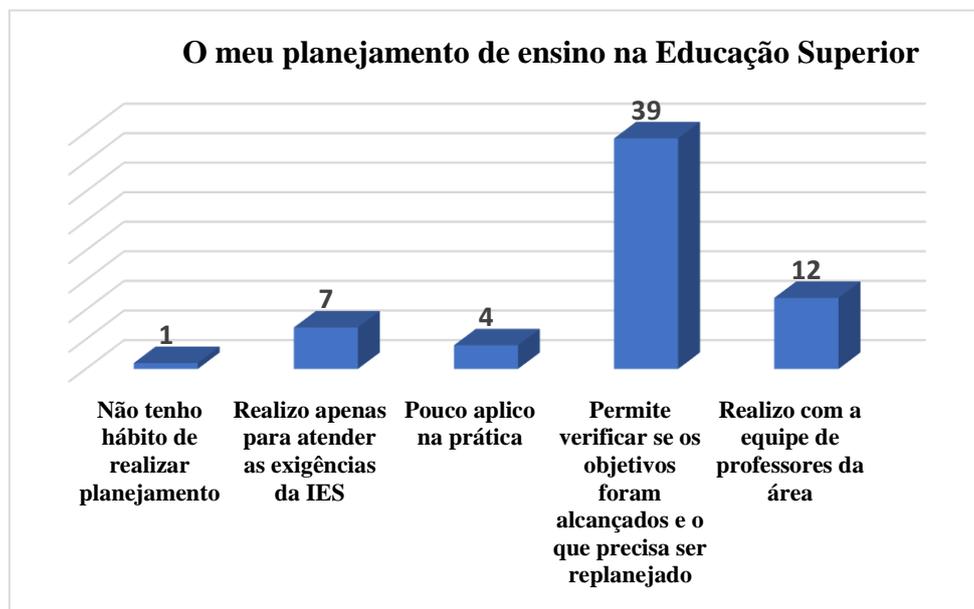
Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Portanto, o planejamento se constitui como um momento muito importante, basilar e nascente para as demais práticas pedagógicas uma vez que é nele que, de forma consciente e articulada, o professor estabelece seu guia de orientações para alcançar os objetivos desejados. É ainda forma de reflexão acerca de sua atuação, bem como oportunidade para conhecer mais e colocar sua experiência a favor da aprendizagem mútua com seus alunos. Como vimos, não pode ser encarado apenas como uma prática burocrática e deslocada da realidade, mas sim uma extensão da consciência político-pedagógica do professor, bem como de seu projeto de construção, não só de conhecimentos, mas de sociedade.

Para a elaboração do planejamento, os participantes da pesquisa assinalaram que participam de formações pedagógicas, oferecidas pela Instituição no início de cada semestre. A referida formação é oferecida por membros da equipe pedagógica e os informa como elaborar, preparar e preencher o planejamento proposto por cada curso. De acordo com a Diretoria de Ensino, o propósito das formações pedagógicas tem sido o planejamento do semestre e a fidelidade no cumprimento das ementas. Tal fato pode justificar o grande número de professores iniciantes que marcaram que o foco de seu planejamento tem sido verificar se os objetivos foram alcançados. O planejamento, não apenas na educação superior, compõe-se como um elemento fundamental e que tem como objetivo preparar, executar, avaliar e reavaliar determinadas práticas. Ao serem questionados sobre o seu planejamento, os professores

iniciantes demonstram-se preocupados com o cumprimento dos objetivos propostos, isto é, se foram alcançados ou não, como mostra o gráfico 1:

Gráfico 06: O planejamento de ensino na Educação Superior na visão dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao planejamento, é possível observar que, embora haja um foco na verificação dos objetivos e na exequibilidade deles, há uma preocupação com a sua elaboração uma vez que, na visão dos participantes, está intimamente ligado aos objetivos propostos, de modo a verificar se eles foram alcançados ou não e se há necessidade de um novo planejamento.

Além dessa preocupação com os objetivos, os dados apresentam que alguns participantes (19%) realizam o planejamento junto com a equipe de professores da área. Podemos perceber nesses dados indícios de construção de representações sociais positivas sobre o planejamento de ensino como prática pedagógica. Essa análise encontra respaldo nas palavras de Sacristán (1996), citado anteriormente, quando afirma que planejar é refletir sobre a própria prática. Nessa mesma linha de pensamento, encontramos em Gil (2007) a afirmação de que o planejamento deve assumir também um caráter diagnóstico uma vez que, ao verificar como está o processo de aprendizagem dos alunos, pode-se decidir o que precisa ser replanejado. Contrapondo esses dados 19%, parece estar construindo representações negativas sobre o planejamento de ensino, quando afirmam que o realizam apenas para atender às exigências da Instituição, ou quando 11,1% percebem que é pouco aplicado na prática.

Quanto à escolha do conteúdo programático no planejamento, como pode ser observado na tabela 01, o item mais assinalado, com 29,1%, foi: “segue o conteúdo proposto pela

instituição”. Esse dado aponta para uma questão muito importante e que é desenvolvida no decorrer da profissão: a autonomia para realizar a seleção de conteúdos em face das ementas apresentadas pelas instituições. Assim, como ainda são docentes iniciantes e com pouca experiência, a maior parte dos professores se atem às ementas, não se permitindo extrapolar o que elas oferecem, ou mesmo não interpretando os múltiplos conteúdos que estão sob a própria ementa. Essa autonomia didática é desenvolvida com o tempo e com a experiência em sala de aula, onde é possível a observação de como os conteúdos vão se interconectando.

Tabela 05: Fatores determinantes da escolha do conteúdo programático do planejamento

<b>Alternativas</b>	<b>%</b>
Inicialmente identifico o conhecimento prévio dos alunos em relação ao tema a ser estudado.	4,8
Sigo o conteúdo proposto pela instituição.	29,1
Favoreço a integração com outras disciplinas, dentro de uma proposta interdisciplinar.	17,4
Preocupo em cumprir o conteúdo estipulado no planejamento.	24,2
Preocupo com a aplicação do aprendizado pelos alunos no seu dia a dia.	21,3
Utilizo as sugestões dos alunos.	1,9
Não considero o conteúdo previsto no plano.	0,9

Fonte: dados da pesquisa

Em seguida, também com indícios de representações negativas, com 24,2%, e reforçando a afirmação anterior, que segue a mesma linha de pensamento, aparece a afirmativa: “Preocupo em cumprir o conteúdo estipulado no planejamento”.

Na sequência, contrapondo-se às afirmações anteriores, que sugerem representações negativas sobre essa prática, por ainda não demonstrarem autonomia e segurança para definir os conteúdos, com 21,3%, aparece a afirmação “Preocupo com a aplicação do aprendizado pelos alunos no seu dia a dia”, sinalizando, assim, que os conteúdos selecionados dão prioridade aos aspectos práticos da profissão. Também sugere formação de representações positivas a alternativa “Favorece a integração com outras disciplinas, dentro de uma proposta interdisciplinar”, assinalada por 17,4% dos participantes. Esse percentual pode significar que esse grupo de professores leva em conta, no momento da seleção dos conteúdos, a integração com as outras disciplinas, de modo a construir uma interdisciplinaridade.

Novamente caracterizando construções negativas de representações sociais sobre a escolha dos conteúdos, a opção “Inicialmente identifico o conhecimento prévio dos alunos em relação ao tema a ser estudado” foi assinalada apenas por 4,8 % dos professores, indicando que os demais não consideram a importância desse item. Esse dado nos parece preocupante uma vez que a maioria dos professores não realiza um levantamento prévio com os alunos para saber

o que eles já conhecem da matéria, para, em seguida, realizar o planejamento. Reforçam esses dados também a afirmação “Utilizo as sugestões dos alunos”, assinalada apenas por 1,9% dos participantes. De modo geral, as análises relativas à escolha dos conteúdos no planejamento de ensino dos participantes parecem demonstrar preocupação, mostrando a necessidade de momentos formativos no início da carreira docente.

Sobre as discussões aqui tecidas, encontramos, em Leal (2005, p.3), recomendações de que o professor, ao selecionar os conteúdos de ensino da sua disciplina, deve “considerar critérios como: validade, relevância, gradualidade, acessibilidade, interdisciplinaridade, articulação com outras áreas, cientificidade, adequação”. A autora acresce, ainda, que, além do conhecimento específico da disciplina que leciona, “o professor por exercer uma função formadora, deve inserir outros conteúdos: socialização, valores, solidariedade, respeito, ética, política, cooperação, cidadania” (idem, p.3).

Quando perguntamos aos participantes da pesquisa sobre suas dificuldades, ou não, em relação à prática pedagógica do planejamento, 5% dos participantes não responderam, ao passo que 58,3% disseram ter dificuldade para planejar. Esse dado justifica e corrobora a análise realizada anteriormente, quando observamos a identificação de representações negativas sobre o planejamento e a escolha dos conteúdos. Essa dificuldade é comum mesmo em professores licenciados e com mais tempo de atuação profissional uma vez que o planejamento, como já dissemos, é uma mescla de atividades pedagógicas, burocráticas e também pessoais.

Alguns participantes apontam como dificuldade o novo cenário no panorama educacional

*[...] ando meio perdido por não conhecer os meios, os caminhos, a metodologia moderna (aprendi a moda antiga). Atualmente ela estimula, incita o aluno a tomar decisões diante de um quadro clínico, enquanto na minha época esse quadro clínico só era apresentado quando o aluno passasse por um longo período de aulas expositivas. (Med2)*

O que *Med2* nos relata é uma questão complexa, mas que também aponta para o fato de que como a educação é uma área muito dinâmica, o espelhamento didático, ou seja, a forma de ensinar, baseada na forma como se aprendeu, muitas vezes, não funciona, sobretudo porque os métodos e metodologias do ensinar estão em constante transformação. No caso em questão, o método tradicional de ensino – no qual o professor foi formado – é confrontado com o método atual proposto para o ensino da medicina, ou seja, as metodologias ativas.

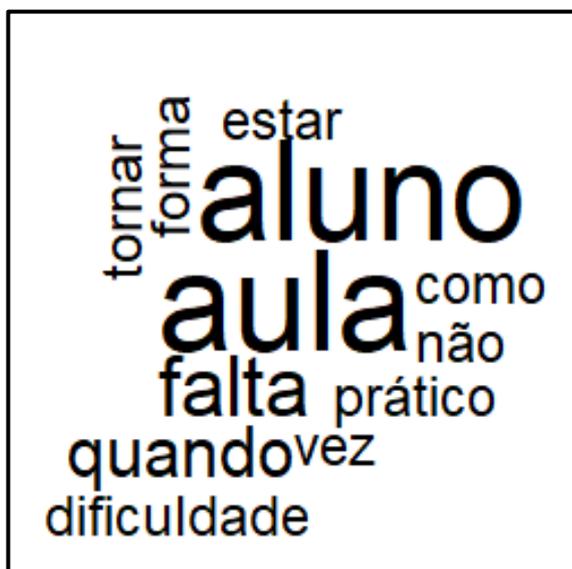
Além das mudanças, o fator tempo é mencionado em duas direções distintas. A primeira é em relação ao pouco tempo para planejar em virtude das outras atividades desenvolvidas, caso

citado por *Boas noites*, que disse trabalhar em outras funções e se dedicar ao planejamento apenas no início do semestre. Já a segunda é em relação à dificuldade para planejar a própria aula, ou seja, um tempo semanal, ou mesmo diário de planejamento dos materiais a serem usados no desenvolvimento das aulas. Para *Fisioterapeuta* a dificuldade mais acentuada é justamente essa, pois “*Não consigo montar aula se eu não estiver sozinha. Levo muito tempo para montar aulas devido a tentar levar o máximo de informações e facilitar o aprendizado do aluno com imagens, fluxogramas e etc*”. (BOAS NOITES)

Uma das frustrações presentes nas respostas é a ideia de que o planejamento precisa ser cumprido integralmente, ou mesmo de que, se houver planejamento, não haverá problemas. Nesse sentido, *Enfermeira* afirma que planeja “com muita empolgação, mas nem sempre as coisas transcorrem como esperado”; o que promove uma descrença na própria efetividade do que foi planejado.

As dificuldades apresentadas são múltiplas, mas, ao gerar a nuvem de palavras do *Iramuteq*, percebemos que:

Figura 07: Nuvem de palavras – Planejamento e escolha de conteúdos



Fonte: Dados da pesquisa | Iramuteq

No centro das dificuldades encontradas pelos professores iniciantes, estão o aluno, a aula e as faltas/ausência. Ao ler as respostas para clarear um pouco mais a nuvem de palavras, é possível compreender que os participantes apontam o aluno em vários momentos como uma dificuldade. Associadas a ele, aparece a heterogeneidade e a capacidade de recepção deles em relação aos professores.

Adjetivos como *desinteressado*, *desmotivado*, *afrontoso* e *apático* aparecem invariavelmente ligados ao substantivo aluno, e as tecnologias também são apontadas como uma forma encontrada pelos alunos para estar presentes na aula, mas com a atenção voltada a outras questões. Em relação a isso, Machado escreve que sua principal dificuldade em relação ao planejamento “*é conseguir preparar uma aula para “[...] chamar a atenção do conteúdo para todos os alunos, quando muitos estão ligados nas redes sociais durante as aulas”*”.

A nuvem destaca ainda a palavra *aula*, que pode ser percebida como dificuldade quando compreendemos, nas respostas, o problema de delimitação de assuntos, ou seja, os participantes dizem não dimensionar o quanto de conteúdo devem preparar para um momento de 50 minutos, já que as situações da sala de aula sempre os privam de terminar o conteúdo preparado previamente. Ainda em relação ao planejamento da aula, os participantes dizem ter dificuldade para fazer um planejamento eficiente, pois trazem consigo a crença de que o eficiente seria um planejamento que não tem “furos”, e, por conseguinte, consiga transcorrer exatamente da forma como eles pensaram. Ao falar sobre isso, *Agrônomo* afirma que o problema é a:

*Falta de interesse, falta de educação (principalmente vindo de casa), buscar sempre os meios mais fáceis. Aí a aula não caminha. Toda hora chega um aluno e sempre pergunta o que acabei de falar. Fico repetindo as coisas e quando vejo o tempo da aula acabou e meu planejamento não foi nem até a metade.*

Percebemos, na citação, tanto a dificuldade do planejamento, pensando no aluno, como também nas faltas. As respostas trazem as ausências, ou mesmo os atrasos como fator de dificuldade no planejamento, pois, nesse caso, também há a crença de que o aluno precisa captar toda a aula e conteúdo.

Embora outros problemas tenham surgido nas respostas, tais como a questão estrutural e burocrática do trabalho docente, destacamos que estes foram em menor intensidade. Assim, percebemos que a maior dificuldade dos docentes iniciantes, no que se refere ao planejamento, está centrada na preocupação em como organizar os conteúdos em detrimento das aulas e como proporcionar uma organização mínima, mesmo com o alto número de faltas.

#### 4.1.2 A relação professor/aluno e as aprendizagens que dela derivam

Assim como já dissemos anteriormente em relação às práticas pedagógicas como um todo, a relação professor/aluno precisa ser compreendida dentro de um campo de teorização,

pois, a partir da ótica escolhida, ela pode ressignificar-se. Da mesma forma anterior, nossa análise partiu das premissas do diálogo, do respeito, da autonomia e da autoridade construída entre professor e aluno.

A palavra afetividade tem muitas acepções e, quando voltada ao ensino, pode assumir ainda outras várias. Para pensar o significado que elas assumem neste trabalho, precisamos compreendê-la como o estabelecimento de relações de respeito e confiança entre alunos e professores. Para além disso, envolve as relações éticas que possibilitam reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos sem depreciar ou classificá-los pejorativamente.

Portanto, quando nos referimos à afetividade, estamos falando de um campo maior de relações interpessoais, nas quais são desenvolvidas as habilidades e as competências de modo horizontal e sem a necessidade de comportamentos abusivos e da reificação do autoritarismo.

Cabe destacar a importância da palavra *autoridade* em oposição ao *autoritarismo*. Como o professor tem mais preparo pedagógico e intelectual, deve ser ele o mediador do processo de ensino, portanto é aquele tem a autoridade para traçar as estratégias, bem como estabelecer as regras a serem seguidas em sala de aula. Para tanto, ele tem essa benesse, mas não pode confundi-la como um espaço de poder constituído para uma relação horizontal, ou seja, aquele em que o papel dele é ensinar e o do estudante apenas de aprender.

Nesse sentido, Arendt (2005) afirma que uma das características da autoridade é não possuir o poder, uma vez que este, por si só, estabeleceria outras formas de relação. A autora nos ensina ainda que

a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. (ARENDT, 2005, p. 129)

Para falar da relação professor/aluno, partimos do pressuposto de que ela deve ser de autoridade e não de autoritarismos. É por meio da autoridade que o professor demonstra sua capacidade de decisão frente às inúmeras situações enfrentadas no dia a dia da sala de aula. Para tanto, é por meio dela que ele estabelece as relações de afetividade, manifestadas através da ética, do respeito e da compreensão.

A relação professor/aluno está inerentemente vinculada à afetividade, fato que tem sido muito discutido no universo do Ensino Fundamental e Médio, mas ainda incipiente no Ensino

Superior. Isso pode demonstrar a resistência da aceitação das relações afetivas nesta esfera de ensino, ainda considerada como privilegiada.

No entanto, Freire (2002, p. 141) afirma que a “afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”, ou seja, onde há ensino/aprendizagem há relações de afeto. Concordando com tal afirmação, Leite e Tassoni (2002, p. 113), ao escreverem sobre a afetividade, afirmam que “o afeto é indispensável na atividade de ensinar” e por isso, as condições afetivas são fundamentais.

Paulo Freire (2002), ao escrever *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*, afirmou que o ato de ensinar exige querer bem os alunos e, já nas primeiras linhas do texto, expressa o medo que alguns educadores têm em querer bem aos outros. Segundo o autor, é preciso não ter medo de expressar a afetividade, bem como romper com a ideia de que o professor bom é aquele inalcançável e sem sentimentos para com o aluno. Freire (2002, p. 143) segue dizendo que a prática educativa é um conjunto composto por “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico”, dentre outros. Dessa maneira não há necessidade desta cisão entre rigorosidade e afetividade, pois uma não é anuladora da outra. Ao contrário, o autor se diz convencido de que “a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica” não são condicionantes, aliás, não são sinônimos de afastamento.

Embora Libâneo (2013) não se dedique especificamente a escrever sobre a relação professor/aluno no espaço universitário, seus estudos são fundamentais para compreender essa prática pedagógica em uma sistemática mais ampla. Quando escreve sobre a temática, Libâneo (2013, p. 274) afirma que ela é uma das muitas ações que compõem as “condições organizativas do trabalho docente”. Tais condições são a espinha dorsal para o trabalho do professor, pois é a partir delas que se instituem as formas e possibilidades de ensinar. Assim, o autor esclarece que dois aspectos são fundamentalmente importantes: o cognoscitivo e o socioemocional.

No que se refere aos aspectos cognoscitivos, Libâneo (2013, p. 275) os define como aqueles que transcorrem “no ato de ensinar e no ato de aprender, tendo em vista a transmissão e assimilação de conhecimentos” e, portanto, estão ligados à forma como o professor lida com as informações e processos em relação aos alunos. Compõem esse aspecto cognoscitivo, características como a clareza, a coerência, a capacidade de síntese e a habilidade de comunicar-se.

No que se refere aos aspectos socioemocionais, Libâneo (2013, p. 276) reafirma que eles “se referem aos vínculos afetivos entre professor e alunos”, mas que também estão relacionados às normas de conduta; como, por exemplo, a disciplina. Esse aspecto está margeado pelas questões afetivas e individuais tanto do professor, quanto dos alunos. No

entanto não pode ser compreendido de forma distorcida. Acerca disso, Libâneo (2013, p. 276, grifo nosso) adverte que:

**Não estamos falando** da afetividade do professor para com determinados alunos, nem **de amor** pelas crianças. A **relação maternal ou paternal** deve ser evitada porque a **escola não é um lar**. Os alunos não são nossos sobrinhos e muito menos filhos. Na sala de aula o professor se relaciona com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno em 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) desmistifica o conceito de uma afetividade que esteve muito tempo voltada ao amor e à concessão de privilégios. Logo, o que o autor nos dilucida é que a relação não é uma aproximação exacerbada, mas um bom contato que precisa ser estabelecido para que o aprendizado possa ocorrer.

Ao reconhecer a fundamentalidade do afeto no processo de ensino/aprendizagem, aceitamos que a relação entre os sujeitos é um pressuposto importante a ser considerado uma vez que estamos cercados por pessoas; e é a partir delas que também nos constituímos enquanto sujeitos. Bock (1999, p. 124), ao concordar com esse primado, também afirma que a:

Aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre medida pelo outro. Não há como aprender e aprender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar no mundo a nossa vida.

Portanto, falar em afetividade é também falar da interação/relação entre professor e aluno. Para isso, é preciso compreender bem esse termo que, segundo Leite e Tassoni (2002, p. 119), “[...] tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica)”. Para os autores, a afetividade está intimamente ligada ao desenvolvimento da aprendizagem, pois é dela que derivam as manifestações que aproximam e proporcionam momentos de mediação entre o professor e o aluno.

O falso truísmo do professor inalcançável, distante e que detém todo o saber, ainda é muito presente no ideário popular, sobretudo na educação superior, na qual o docente parece estar cada vez mais distante do acadêmico, mantendo com ele apenas uma relação estrita e restritivamente profissional. Nesse sentido, Perrenoud (2005, p. 139) adverte que “os alunos não precisam de guias espirituais, nem de catequizadores. Eles se constroem encontrando

pessoas confiáveis, que não se limitam a dar aulas”. Ao contrário disso, a cada dia que se passa, os alunos querem professores mais próximos, que sejam mais humanos e que, como eles, sejam “seres humanos complexos e como atores sociais que encarnam interesses, paixões, dúvidas, falhas e contradições”.

Santos (2012, p. 113, grifo nosso), ao dissertar sobre o afeto na educação superior, ensina que ele “é considerado a energia que move as ações dos seres humanos, pois sem a troca, o calor e a afabilidade não há motivação nem interação entre os sujeitos, o que **pode dificultar o desenvolvimento da inteligência**”. Dessa maneira, precisa ser considerado não apenas como um fator à margem do ensino, mas também como uma prática pedagógica eficiente, na mediação dos conteúdos e na mobilização dos saberes.

Ainda em Santos (2012, p. 121), encontramos a síntese de como as relações entre professor e aluno, na educação superior, configuradas não apenas como afetividade, mas também como relações interpessoais, são importantes uma vez que:

A afetividade deve ser empregada de uma forma mais abrangente, referindo-se às relações interpessoais e ao comportamento próprio do ser humano. Ao professor cabe ser empático com os alunos para que vínculos afetivos sejam formados tendo como base as boas relações humanas. Para que haja uma boa interação dos sujeitos (professor/aluno) e para que haja um desenvolvimento maior na aprendizagem, é necessário mais que a preocupação na aplicação do conteúdo por parte do professor.

Portanto, quando falamos em afetividade na educação superior, não estamos nos referindo a outra que não seja aquela voltada a uma relação de autonomia, de reconhecimento do outro como sujeito e, por conseguinte, não o veja apenas como um depósito de conteúdos e técnicas.

A questão da afetividade também está muito ligada ao planejamento uma vez que, ao considerar os alunos como seres humanos e não apenas como um receptáculo a ser preenchido, o professor reconfigura sua forma de planejar. No entanto, como asseguram Leite e Tassoni (2002, p. 137):

O ato de ensinar e o de aprender envolvem certa cumplicidade do professor a partir do planejamento de suas decisões de ensino assumidas; mas tal cumplicidade também se constrói nas interações, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno.

Assim, é preciso destacar que a questão da afetividade não pode ser apenas um ponto descrito no planejamento, pois necessita, antes de tudo, ser uma postura quotidiana expressa em atos, diálogos e demais construções. O aluno não precisa sentir-se amado pelo professor; ao contrário, ele precisa ter segurança e proximidade com aquele que o ensina, vendo possibilidades de contato e não de distanciamentos.

Diante disso, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 109) ressaltam que a docência universitária “é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento”. Nesse sentido, se o diálogo não se estabelecer de forma democrática e séria corre o risco de ser esvaziado de sentido, e pouco compreendido.

Figura 08: Afetividade: seus princípios e entornos



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Mesmo com todos esses apontamentos sobre a sumidade da relação professor/aluno, é sempre importante ressaltar que ela “não está livre de conflitos ou deformações” (LIBÂNEO, 2013, p. 276) e que, exatamente por isso, é preciso fortalecer os laços de respeito, credibilidade e admiração. Ao serem perguntados sobre a relação professor/aluno como prática pedagógica, quatro participantes da pesquisa não responderam; um disse ser indiferente a essa prática pedagógica. No entanto, de modo geral, a partir da resposta de cinquenta e seis participantes, sendo que quatro marcaram mais de uma opção no questionário, foi possível perceber que:

Gráfico 07: A relação professor/aluno como prática pedagógica na perspectiva dos participantes



Fonte: dados da pesquisa

Infere-se pelo gráfico que os professores iniciantes têm a relação professor/aluno como uma prática pedagógica importante, ao passo que reconhecem, nas duas afirmativas com maior número de incidência, que a relação professor/aluno, para eles “Favorece a aprendizagem dos alunos”, com 56,9% e “é uma prática boa”, com 38,4%. Demonstram assim que consideram essa prática importante na aprendizagem dos alunos. Tal importância é evidenciada quando perguntamos as dificuldades encontradas na relação professor/aluno uma vez que dos 60 participantes, apenas 35% disseram ter algum problema.

As respostas evidenciam uma dificuldade comum: a separação entre afetividade e permissividade. Os participantes da pesquisa, em sua maioria, afirmam que os alunos não sabem separar os espaços afetivos construídos e acabam, muitas vezes, confundindo a autoridade do professor. Essa questão é evidenciada na resposta de *Maria Clara*, ao afirmar que “*Como estou iniciando agora, ainda estou procurando um equilíbrio entre a proximidade com os alunos, tentando não ser autoritária nem permissiva*”.

É possível notar que a docente compreende a importância da proximidade com o aluno, ao passo que demonstra uma tentativa de estabelecer vínculos, no entanto a preocupação de não conseguir fazer isso de forma adequada acaba restando o processo. Na mesma direção de *Maria Clara*, *Antônio* demonstra, em sua resposta, que a relação professor/aluno é importante. No entanto, afirma ter dificuldades para fazer com que os alunos compreendam que a afetividade não é uma amizade, e que ser afetuoso não é ser permissivo. “*Acredito que a boa relação contribui com o aprendizado, mas as vezes acabo dando muita liberdade aceitando, por exemplo mudanças de prazos na entrega de avaliações*” (ANTÔNIO).

A preocupação de *Antônio* reflete-se em outras respostas, quando os professores indicam que a relação professor/aluno é complexa de ser compreendida pelos estudantes, pois eles invariavelmente a transformam em uma forma de amizade; o que, por conseguinte, acaba contribuindo para que o professor faça concessões como as citadas.

Por outro lado, alguns professores demonstraram ter dificuldades para aproximar-se dos estudantes uma vez que, em seus processos de formação na graduação, também eram distantes de seus professores. *Universo*, professor com menos de 3 anos de experiência na educação superior, afirma que:

*Não sei interpretar o comportamento dos alunos. Tenho muita dificuldade de aproximar do aluno como ser. Na minha época não era assim. O professor não precisava ser próximo do aluno, pelo contrário, quanto mais distante ele era mais a gente admirava ele. Hoje os alunos querem até número de telefone da gente, rede social. É uma invasão total. Parece que ele quer ser além de aluno amigo.*

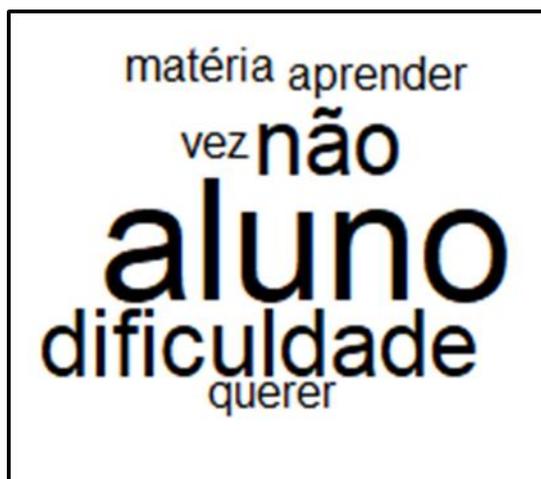
A preocupação expressa na resposta de *Universo* pode ser interpretada como uma negativa frente ao que ele considera como invasão. Nesse caso, a relação professor/aluno é vista como um fator negativo, pois também é mal interpretada, ou seja, é vista como uma espécie de amizade e não de relação mútua de respeito. Ao reconfigurar o conceito de afetividade, o docente acaba nos revelando como se sente frente a uma educação em que os professores não são mais distantes do alunado e que a proximidade se torna um elemento real nas práticas pedagógicas.

Se, por um lado, temos, nas respostas da questão fechada do questionário, indícios de que esse grupo de professores está construindo representações positivas sobre a relação professor/aluno como prática pedagógica, ao afirmar que ela é boa e favorece a aprendizagem dos alunos; por outro lado, temos nas respostas abertas, dados que afirmam a ocorrência de dificuldades e fragilidades com relação a essa prática. Pensamos que, necessariamente isso não significa construção de representações negativas; ao contrário, são representações que apenas reconhecem a necessidade de momentos formativos para lidar com essa prática. E é o que este estudo prevê. Quanto à inferência de que tais dados demonstram positividade na construção de representações sociais, encontramos subsídios nas palavras de Leite e Tassoni (2002, p. 119), citadas no início deste texto, quando afirmam que, na relação professor/aluno, “a afetividade está intimamente ligada ao desenvolvimento da aprendizagem”.

Na nuvem de palavras abaixo, podemos notar que as palavras *não* e *dificuldade* aparecem bem destacadas; o que reforça nossa afirmação anterior de que há possibilidades

dessas representações estarem ligadas a um aspecto negativo. Ao voltar nas respostas para confirmar a nuvem de palavras, observamos ainda que os professores atribuem a esta prática uma negação, pois consideram os estudantes universitários imaturos para compreenderem o sentido real da palavra afetividade sem confundi-la.

Figura 09: Nuvem de palavras – Afetividade



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao voltar às respostas, percebemos ainda que a nuvem de palavras recolhe um significado muito importante, mas que, por aparecer em menor quantidade de vezes, está em menor destaque na imagem. A palavra *querer* demonstra, como observamos nas respostas, um desejo, por parte dos professores iniciantes, de construir relações de afeto com seus alunos; no entanto, embora haja esse desejo, também há dificuldades que, em grande parte, são descritas como não compreensão do termo por parte dos alunos.

É possível perceber ainda que há um temor, por parte dos professores, de que a tentativa de aproximação, ou de construção de relações de afeto com os alunos seja interpretada de maneira errônea. *Machado* nos revela isso ao afirmar que “Como sou novo também isso pode ser entendido como outra coisa”.

Tais palavras nos permitem considerar que há possibilidades de que as representações sobre a relação professor\aluno não sejam negativas, mas apenas não mobilizadas pelos docentes, sobretudo pelo temor já enunciado no parágrafo anterior e pelo tempo de atuação que ainda não oferece segurança para algumas questões.

### 4.1.3 A avaliação no Ensino Superior: uma faúlha para início de conversa

Outra prática pedagógica importante para o desenvolvimento profissional docente é a avaliação do processo ensino/aprendizagem. Vista por muitos como uma prática pedagógica complexa e ampla, é objeto de inúmeros estudos realizados na academia e, ainda assim, constitui-se como um rico solo para investigações. Diferente das demais práticas pedagógicas, esse assunto reúne muitos estudos nas diferentes esferas de ensino e tem uma gama diversificada e de extrema qualidade investigativa.

Dito isso, embora reconheçamos essa imensa fortuna crítica sobre o tema, esclarecemos que nossa seleção para clarear a temática é necessária, mas, ainda assim, é apenas uma faúlha de uma imensa chama denominada: avaliação.

Nesse íterim, é importante ressaltar ainda que a avaliação como instrumento pedagógico é uma parte integrante do conjunto de práticas pedagógicas pensadas e articuladas entre si para alcançar objetivos previamente propostos. Luckesi (1997, p. 10) instrui que “epistemologicamente, a avaliação não existe por si, mas para uma atividade a qual serve” e, portanto, embora possa parecer uma prática técnica e objetiva, ganha significações diversas a partir da postura do professor. Ainda sobre isso, Luckesi (ibidem) afirma que a partir da prática docente, as “conotações filosóficas, políticas e técnicas da atividade” avaliativa podem ser conhecidas e reificadas.

Chaves (2001), ao dissertar sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, reafirma que ela responde sim a posicionamentos teórico-filosóficos adotados pelos docentes e que em muitas situações, pode ser excludente e reprodutora de desigualdades já instaladas na sociedade. Dessa feita, torna-se fundamental que também a avaliação responda a um projeto de sociedade, ou seja, a construção de um ideário de sociedade mais justa e menos desigual.

Para tanto, é preciso compreender que comungamos com a definição de Luckesi (1997, p. 172-173), que afirma que a avaliação é:

Como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção – que obrigatoriamente conduz à exclusão.

Na definição de Luckesi (1997), podemos observar a imbricação de duas outras práticas pedagógicas já comentadas: o planejamento e a afetividade. Parece-nos muito propício dizer que o autor se municia de um conceito que, embora trate de uma ação técnica, é revestido de características socioemocionais e dialógicas.

Na esteira do pensamento de Luckesi (1997), Gaeta e Masetto (2013) afirmam que a avaliação é uma “tradição cultural milenar” e, por isso, constitui-se como parte imprescindível do processo de ensino. Dessa forma, ela se manifesta de inúmeras maneiras e está presente na vida de todas as pessoas de uma forma, ou de outra. Avaliamos nossos planos, projetos, vida e, também os outros em seus processos de apreensão. Sendo assim, mesmo antes de ingressar na escola, somos ensinados a avaliar as coisas, as pessoas e as situações nas quais nos colocamos, ou projetamos nos colocar.

No que se refere ao sentido etimológico, Franco (1998) afirma que a palavra vem do latim *valere* que, entre outros significados, está associada a atribuir valor, ou valorar determinada atividade. Dias Sobrinho (2002, p. 167) também afirma que “a palavra avaliação contém no seu radical o valor, portanto, tem que haver uma emissão de juízo de valor. Se não houver isso, não há avaliação”. Nesse sentido, é muito importante ressaltar que o ato de avaliar está ligado à capacidade de atribuir juízos de valor.

Ao atribuir valores ao que o aluno produz, o professor precisa atentar-se se sua avaliação é um instrumento para a aprendizagem, ou apenas um recurso para cumprir um determinado protocolo, ou punir o mesmo. Portanto, assim como afirmam Gaeta e Masetto (2013, p. 90), a “avaliação serve para ajudar o aluno a aprender”. Para Vasconcellos (2000, p. 41), a avaliação só terá sentido se ela assumir um caráter transformador, ou seja, “deve estar comprometida com a aprendizagem (e desenvolvimento) da totalidade dos alunos. Esse é o seu sentido mais radical, é o que justifica sua existência no processo educativo”.

Vieira (2006, p. 28) afirma que “o primeiro a desenvolver um método sistemático de avaliação” foi Ralph Tyler em 1949. Já naquela época, a concepção do educador americano não era apenas mensurar, ou classificar, mas observar e acompanhar o desenvolvimento escolar. Ainda sobre Tyler, completando a afirmação de Vieira (2006), Vianna (1997, p.44) mostra os principais pontos da avaliação pensados pelo autor, considerado o “pai da avaliação”, a saber:

1. A educação é um processo que visa a criar padrões de conduta, ou a modificar padrões anteriores, nos indivíduos.
2. Os padrões de conduta desenvolvidos na escola são, na realidade, os objetivos educacionais.
3. O êxito de um programa educacional, verificado através da avaliação, depende da concretização desses objetivos.

4. A avaliação deve incidir sobre o aluno como um todo, nos seus conhecimentos, habilidades, modos de pensar, atitudes e interesses, sem se concentrar em elementos isolados, como, na realidade, acontece nos dias fluentes.

5. A avaliação pressupõe diversidade de instrumental para avaliar múltiplos comportamentos, não devendo ficar restrita, apenas, a exames escritos, como geralmente ocorre.

6. A avaliação não se concentra apenas no estudante, [...] não é um ato isolado, mas um trabalho solidário que deve envolver, além dos alunos, claro, os professores, administradores e, sem sombra de dúvida, os próprios pais, que devem ter voz ativa no processo.

É possível observar, nos pontos levantados, sobretudo, em 4, 5 e 6, que o sentido da avaliação não está apenas em mensurar, mas proporcionar uma reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem. Nessa dinâmica, ela é um instrumento valioso não apenas para o aluno, mas também para os professores e gestores uma vez que, por meio de seus resultados, há uma reflexão sobre o processo.

Gaeta e Masetto (2013, p.90), ao escreverem sobre o propósito da avaliação, afirmam que ela pode ser uma das práticas mais difíceis de serem implementadas pelos novos professores uma vez que a falta de critérios, ou mesmo de noção sobre o que avaliar, torna-se um grande empecilho. Para isso, as técnicas avaliativas (seminários, provas discursivas, provas de consultas etc.) são fundamentais, pois, a partir delas, é que a avaliação se efetiva.

Construir sentido é o grande objetivo de todo processo de avaliação. Dessa forma, o aluno não pode ter apenas uma nota como resultado de seu esforço. É necessário um *feedback* que seja permanente e que o faça perceber onde estão os erros, mas também em que lugar estão situados seus acertos. Para Gaeta e Masetto (2013, p. 92), a simples “publicação de notas não pode ser compreendida como *feedback* para a aprendizagem”, pois isso seria um reducionismo da avaliação a uma esfera apenas quantitativa e classificatória.

A avaliação, na perspectiva de Libâneo (2013), implica tomada de decisões e capacidade para ponderar o que deve ou não ser avaliado em face dos objetivos propostos. Já para Vasconcellos (2000, p.44), a avaliação faz parte de um processo “Abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer”

Vasconcellos (2000) alerta para o fato de que, sem a avaliação, seja ela em qual esfera for, há uma impossibilidade didática de compreender como os processos de ensino estão sendo assimilados pelos alunos, bem como de que forma as dificuldades encontradas no decorrer da aprendizagem podem ser superadas.

Ainda na perspectiva de Libâneo (2013, p. 217), a avaliação, em si, tem pelo menos três funções: uma pedagógico-didática, uma diagnóstica e, por último, a de controle. Na perspectiva do autor, a primeira função está voltada ao cumprimento dos objetivos levantados no planejamento e estabelecidos como proposta pedagógica do professor; sendo assim, está voltada à finalidade social da educação.

Já em relação à função diagnóstica, estaria relacionada às práticas de acompanhamento e desenvolvimento, bem como de vigilância das dificuldades e impedimentos durante o processo de ensino/aprendizagem. Por último, a função de controle está voltada às questões de verificações e levantamento dos resultados obtidos. Não pode ser confundida como mero estabelecimento de notas, ou classificação uma vez que é parte integrante das duas outras funções anteriores. Separadas, as três funções não cumprem um propósito avaliativo significativo, podendo assumir apenas uma função qualitativa, eximida da tomada de decisões e restrita apenas a um conceito, ou nota no final de cada semestre. Mais uma vez deparamo-nos com a prática pedagógica como postura epistemológica e não apenas como elemento protocolar. Para avaliar, o professor necessita ter claro, em sua concepção, o que e quais são os elementos que constituem maior importância dentro daquilo que ele planejou como objetivo. Sendo assim, a avaliação é vista como processo e não como fim, é compreendida desde o início do planejamento, perpassando todas as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Figura 10: Princípios da avaliação no Ensino Superior

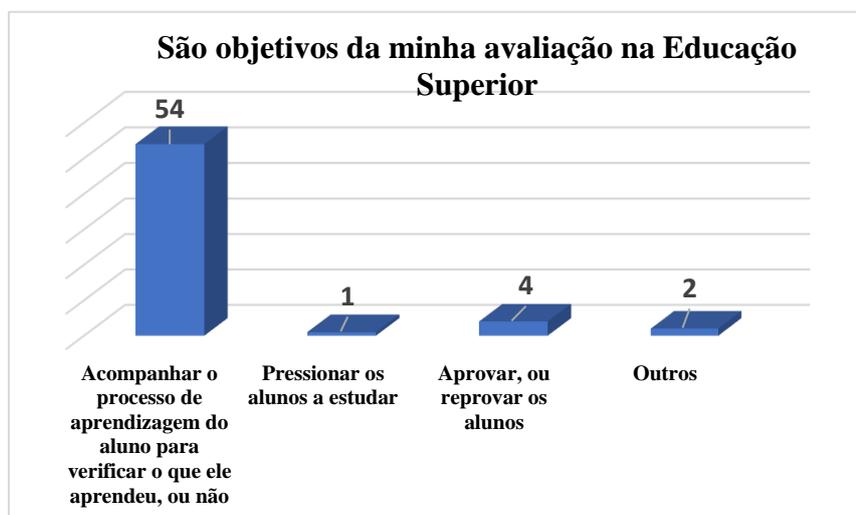


Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Logo, não adianta adotar uma postura dialógica no planejamento, ouvir os alunos durante as aulas e respeitá-los como sujeitos se a avaliação não dialogar com todo esse movimento. Assim ela é uma resposta dos processos, aliás, é um eco de todos eles, pois ressoa num movimento de vai-e-vem contínuo em que não apenas o aluno é avaliado. Nesse sentido, perguntamos aos participantes da pesquisa quais eram os objetivos das avaliações realizadas por eles e quais os instrumentos mais utilizados para avaliarem seus alunos. Em relação à primeira pergunta, é importante salientar que quatro pessoas não responderam, mas a maioria, assim como na questão do planejamento, demonstrou-se preocupada com os objetivos, ou seja, se os alunos aprenderam, ou não, o que lhes foi ensinado.

Como pode ser observado no gráfico 03, a maioria dos participantes, 94%, responderam que avaliam para “Acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e para verificar o que ele aprendeu ou não”. De acordo com os autores que subsidiaram este estudo, dentre eles, Luckesi (1997), Gaeta e Masetto (2013), Franco (1998), Libâneo (2013) e outros, a afirmação citada por esse grupo pode indicar que estão construindo representações sociais ancoradas em elementos que denotam sentimento positivo com relação a essa prática. O mesmo pode ser observado nas respostas dadas por dois participantes que assinalaram “outras respostas”. Essas respostas mostram que, além das alternativas marcadas, a avaliação, na educação superior, também tem como objetivo avaliar o desempenho deles como professores. *VRF* afirma que “*a avaliação também avalia o professor, pois se a turma toda não consegue ir bem em uma avaliação o professor tem que parar pra pensar se ele conseguiu mesmo o que ele desejava*”.

Gráfico 08: Os objetivos da avaliação da aprendizagem para os professores iniciantes



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao serem perguntados sobre os instrumentos que utilizam para avaliar, observamos uma variedade alta; o que possibilita uma avaliação mista e que é compreendida a partir de muitas possibilidades. Foram oferecidas doze alternativas, com instrumentos avaliativos diferentes e uma alternativa – *Outros* – na qual poderiam acrescentar o que desejassem. Ao todo, foram realizadas 277 marcações uma vez que os participantes poderiam marcar mais de uma alternativa.

Dos 277, 13,3% marcaram que se municiam de avaliações com questões objetivas, método tradicional e ainda com predominância entre os instrumentos avaliativos. Já para 12,9%, os trabalhos em grupo são mais utilizados na hora de avaliar. Trabalhos individuais e questões dissertativas tiveram cada um 11,1% das assinalações, enquanto seminários e avaliações com questões mistas alcançaram 10,1% cada um.

A aula prática, muito utilizada nos cursos de bacharelado, alcançou 7,5%, enquanto os relatórios, obtiveram apenas 6,8%. As avaliações com possibilidade de consulta tiveram 5,7% e a observação da participação dos alunos nas aulas 5,05%. A autoavaliação, método em que o aluno tem mais possibilidade de refletir sobre sua aprendizagem, bem como sobre seu processo obteve apenas 3,6%, ficando atrás somente do portfólio, o qual foi assinalado por apenas 2,1% dos professores iniciantes.

Se estabelecêssemos um *Ranking* dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores iniciantes pesquisados, teríamos as avaliações com questões objetivas no topo, enquanto o portfólio assumiria a última colocação.

Vale destacar que os projetos políticos pedagógicos – PPPs dos cursos não fecham os modelos de avaliação a serem seguidos pelos professores, apenas mencionam que devem ser, no mínimo, dois e de modos diferentes.

Quadro 04: *Ranking* dos instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores

<b>1° lugar</b> <i>Avaliações com questões objetivas</i>
<b>2° lugar</b> <i>Trabalhos em Grupo</i>
<b>3° lugar</b> <i>Trabalhos individuais</i> <i>Questões dissertativas</i>
<b>4° lugar</b> <i>Seminários</i> <i>Avaliações mistas</i>
<b>5° lugar</b> <i>Aulas práticas</i>
<b>6° lugar</b> <i>Relatórios</i>
<b>7° lugar</b> <i>Avaliações com consulta</i>
<b>8° lugar</b> <i>Observação da participação dos alunos</i>
<b>9° lugar</b> <i>Autoavaliação</i>
<b>10° lugar</b> <i>Portfólio</i>

Fonte: dados da pesquisa

Uma das possibilidades para justificar as três primeiras colocações, pode ser exatamente o fato de que, para os professores iniciantes, é difícil promover uma avaliação subjetiva. Assim, percebemos que os instrumentos avaliativos objetivos estão nas primeiras colocações, enquanto outros de caráter mais subjetivo são escolhidos com menos frequência.

Na esteira desse pensamento, buscamos compreender quais participantes tinham escolhido os três primeiros instrumentos. Essa busca nos proporcionou confirmar a afirmação anterior uma vez que todos os professores com até 2 anos de docência escolheram como instrumentos avaliativos os dois primeiros classificados no *ranking*, ou seja, questões objetivas e trabalhos em grupo.

Com relação a essas análises, embora o conceito e os fundamentos de avaliação tenham sido, na questão anterior, percebidos com potencial de representações positivas, pois afirmam que a avaliação realizadas por eles era para “Acompanhar o processo de aprendizagem do aluno para verificar o que ele aprendeu ou não”, o mesmo não pode ser dito quanto aos instrumentos utilizados. Mesmo que tenham sentimentos positivos, parece-nos que dificuldades ainda

existem na prática. Apresentam conceitos e fundamentos de avaliação formativa<sup>31</sup>, mas ainda não utilizam instrumentos que, de fato, promovem esse tipo de avaliação, como a autoavaliação e o portfólio. Os resultados da pesquisa de Vieira (2006) mostram que tanto o portfólio quanto a autoavaliação podem ser considerados instrumentos que possibilitam a avaliação formativa.

Já em relação à avaliação, as dificuldades ficam um pouco mais demarcadas, uma vez que 66.6% disseram encontrar problemas no momento de avaliar. O número expressivo coaduna com os ensinamentos de Luckesi (1997), quando ele nos afirma que a prática pedagógica de avaliar é muito complexa e exige muito do professor.

Nas respostas, aparecem duas categorias diferentes para a palavra dificuldade: primeiro ela aparece como aquelas advindas do próprio professor em relação à prática de avaliar; em seguida, como aquelas advindas dos estudantes em relação aos métodos avaliativos propostos pelo professor.

Em relação às dificuldades encontradas pelos docentes para avaliar, é recorrente o fato da diversificação dos métodos, confirmando as análises realizadas na questão anterior quanto às possíveis representações negativas que podem estar sendo ancoradas nas dificuldades de estabelecerem relação entre princípios e instrumentos de avaliação formativa. Muitos dizem não saber como variar os métodos avaliativos, sobretudo porque não sabem como quantificar, ou mesmo atribuir notas a tal ato. Essa preocupação é manifestada por *Neto* ao afirmar que:

*Promover métodos avaliativos que sejam realmente justos. Vejo alguns professores usando o seminário, ou os trabalhos em grupo como avaliação. Mas aí eu penso: como avaliar assim? Fico ansioso de avaliar uma pessoa no seminário e ela me questionar o porquê da nota. Acho seminário e trabalho em grupo muito subjetivo para servir como avaliação. Se eu der 1.0 para um, tenho que dar para todos.*

Com menos de 2 anos na docência, *Neto* se sente inseguro para avaliar um seminário, ou mesmo um trabalho em grupo. Essa insegurança deriva não apenas da falta de experiência na educação superior, mas também de um processo de estabelecimento de critérios para tais atividades, o que pode ser alcançado com a oportunidade de participar de momentos formativos.

O medo de ser injusto na avaliação, ou mesmo de ser questionado em relação às notas atribuídas, colabora para que o referido professor use apenas um método de avaliação, ou seja,

---

<sup>31</sup> Compreendemos o vocábulo autoavaliação a partir dos estudos de Santos (2002, p. 02) que preleciona ser ele “processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito”, ou seja, uma prática pedagógica que possibilita o aluno, a partir de suas próprias vivências e reflexões, avaliar-se.

questões objetivas em que ele se sente seguro para atribuir, ou retirar nota, de acordo com o erro, ou o acerto do estudante.

Nessa mesma linha, *Maria Laura* afirma que a questão da subjetividade é um dos impeditivos encontrados na avaliação. Para ela, o problema é “*Atribuir nota em questões discursivas; comparar rendimentos de alunos reforçados/estudiosos com alunos que não se esforçam ou que não estudam*”.

Por outro lado, há os professores que tentam não reduzir as formas de avaliação aos erros, ou acertos. Para eles, é necessário buscar uma interpretação das respostas para que, assim, perceba-se o que pode ser avaliado. *Braga* afirma que não consegue zerar uma questão, pois sempre quer ver algum desenvolvimento em seus alunos. Já *Antônio* diz que:

*Tenho dificuldade em me prender a um único instrumento metodológico. Gosto de diversificar assim não tenho que zerar tudo. Se ele não acertar nada na prova, ele pelo menos apresentou um seminário. Se não for no seminário pelo menos fez o teste. Tento ver o desenvolvimento do aluno, o mínimo que ele conseguir. Ele sempre fará alguma coisa, e sempre avançará, mesmo que pouco.*

A fala de *Antônio*, demonstra o que outrora dissemos sobre os métodos de avaliação. É importante ter métodos variados, não somente para facilitar o processo de avaliação, mas também para proporcionar aos estudantes espaços diversos para serem avaliados dentro daqueles conteúdos os quais aprenderam.

Em mais uma resposta, percebemos a importância da formação continuada dos professores. Percebemos isso a partir da resposta de *Adrielly* que disse ter muita dificuldade com a:

*Criação de novas formas/instrumentos para avaliar; pois até o momento estou usando avaliação com questões objetivas. Sempre que alguém me fala de uma forma nova eu tento, mas as vezes não dá muito certo. Na minha época era prova e teste. Não tínhamos muitas formas/instrumentos como tem hoje. São tantas. As vezes falta é a gente procurara aprender mais também.*

A dificuldade citada, embora pareça simples, nos primeiros anos de docência, é muito complexa, sobretudo porque, como notamos na fala da participante, há conhecimento de outras formas de avaliar. Dessa maneira, cursos de formação de professores podem auxiliar no conhecimento de outras formas avaliativas além das questões objetivas. Lembramos aqui a proposta deste estudo, a de identificar as fragilidades e dificuldades dos professores iniciantes, a partir da identificação das representações sociais sobre as suas práticas pedagógicas, para

posteriores discussões e reflexões em momentos formativos, realizados por meio dos grupos focais.

No que se refere às dificuldades dos estudantes em relação à avaliação aplicada pelos docentes, percebemos que a maioria aponta a questão da falta de leitura e interpretação como um grande problema. Os participantes da pesquisa destacam que há uma fragilidade grande em relação às questões e que, quando estas são dissertativas, fica muito difícil fazer uma avaliação mais criteriosa, pois a maioria dos estudantes escreve de forma precária. *Ana Luiza* afirma sobre essa questão que:

*Os alunos, as vezes não têm uma boa base anterior a faculdade, assim não sabem interpretar. Quando solicitamos que escrevam alguma coisa, falta-lhes conhecimentos básicos de coesão, coerência e capacidade de construir um bom texto. Isso dificulta demais.*

As dificuldades na escrita constituem uma realidade, mas também um desafio na educação superior brasileira. Ao falar sobre isso, Almeida (2011, p.97) nos relembra que “escrever é uma ação tomada como produto de manobras linguísticas com base numa organização de fragmentos da realidade e de dizeres dos autores num todo coerente”.

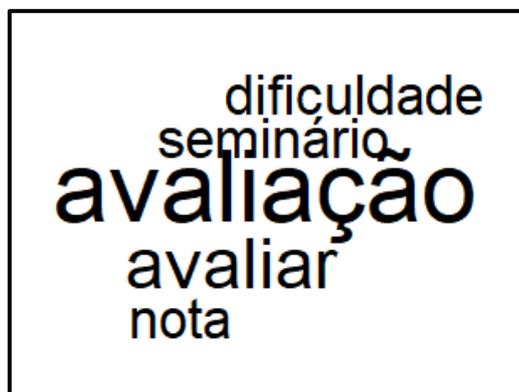
Percebemos que os docentes colocam a questão da escrita como um problema, também porque acreditam em um modelo de aluno que sai do Ensino Médio pronto e que, na universidade, domina as estratégias de argumentação e escrita e, mesmo minimamente, consiga articular as ideias a favor de um texto. Sabemos que isso, nem sempre, é o que acontece, e que, a cada dia, o letramento universitário tem se tornado fundamental.

Ao analisar a questão da avaliação, observamos que ela é uma das maiores dificuldades citadas pelos docentes iniciantes. Suas dificuldades, já citadas no texto, demonstram a necessidade de processos formativos em que se busque subsidiar os professores, mostrando-lhes não apenas os aspectos práticos da avaliação, mas também o arcabouço teórico que a envolve. Assim, os professores serão capazes de não apenas produzir avaliações ou técnicas, mas construir seus próprios critérios de avaliação e compreensão da aprendizagem dos estudantes.

Na nuvem de palavras, percebemos que há uma redundância de ideias demonstradas pelas repetições das palavras *avaliação* e *avaliar*. Isso, junto às respostas que analisamos, permite-nos dizer que as representações sociais, em relação à avaliação, estão centradas não no ato de avaliar, mas nas estratégias para isso. Como observamos nas afirmações, escrita e leitura,

recursos utilizados para o processo de avaliação, aparecem muito mais como preocupações do que, de fato, como apenas um dos meios para se avaliar.

Figura 11: Nuvem de palavras – Avaliação



Fonte: Dados da pesquisa

Dessa maneira, a possibilidade de reconhecer a avaliação como um processo e não apenas como resultado vai sendo construída à medida que os docentes vão reconhecendo que a avaliação, embora precise se municiar de técnicas e meios, não é apenas isso. Percebemos essa relação: quando, na nuvem e nas respostas, aparece a palavra *seminário*, os professores começam a construir um significado de avaliação que parta do desenvolvimento processual e não apenas final. Conseguimos observar, com mais clareza, a afirmação anterior na resposta de *Advogada*:

*A avaliação colegiada e os seminários. No início eles quase não falam mas aos poucos vão aprendendo que no direito é importante a comunicação. No fim eles percebem o quanto aprenderam e já estão bem melhores para se comunicar.*

Percebamos que, na resposta transcrita, há uma consciência da avaliação como processo, sendo que a própria professora reconhece que, ao fim, os estudantes “percebem” que melhoram. Ora, perceber é reconhecer não apenas o resultado, mas como os deslocamentos de aprendizagem se construíram ao longo do processo e de que maneira aprendemos com uma determinada disciplina, ou neste caso, com uma técnica de ensino.

#### **4.1.4 A aula como epicentro do ensino: os procedimentos didáticos mais utilizados pelos professores na Educação Superior**

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Houaiss (2001, p. 1771), o vocábulo epicentro, muito usado na geografia física, é utilizado para designar o “ponto da superfície de onde primeiramente chega a onda sísmica”. Em outras palavras, poderíamos dizer que é o centro, local de onde parte um grande abalo. Por analogia, tomamos a palavra já citada para indicar a aula como um momento de deslocamento dos conhecimentos, pois é nela, independente da tipologia, ou da técnica utilizada, que os saberes são mobilizados, construídos e consolidados. A aula é, portanto, o momento mister do processo de ensino, não dependendo de espaço físico, ou de estrutura formatada para ocorrer, é uma interação entre alunos e professores com uma finalidade definida e meticulosamente articulada para alcançar objetivos.

A aula é, o momento em que o professor manifesta seu fazer pedagógico, pois é nela que são mobilizados os saberes e onde a maioria das práticas pedagógicas são desenvolvidas. Nesse espaço de duplo protagonismo e empoderamento de alunos e professores é que boa parte da formação prática do bacharel acontece uma vez que muitos deles não passaram por outra experiência antes de entrar em uma sala de aula como regentes.

Santos e Inforsato (2011, p. 82), ao concordarem que a aula é um momento magistral, também reafirmam que ela “é o centro do processo pedagógico, momento organizado para a ocorrência da aprendizagem” e, por isso, não pode ser apenas um momento, mas sim o reflexo de planejamento, avaliações, formação e aperfeiçoamento teórico e prático.

Dessa maneira, a aula deve ser pensada como um conjunto didático que contemple não apenas os poucos minutos em que o professor em sala faz com que ela aconteça, mas, de modo mais amplo e global, deve ser o resultado de todos os esforços do professor. Por isso, Santos e Inforsato (2011, p. 82) afirmam que “o investimento na aula deve ser maior do que em outros elementos da escola como um todo” uma vez que ela se configura como o cerne da docência e da vida escolar.

Libâneo (2013), ao dissertar sobre *A aula como forma de organização do ensino*, esclarece-nos que, muitas vezes, o vocábulo aula é compreendido apenas como uma exposição mecânica de um determinado conteúdo. Nessa direção, o autor continua afirmando que poucas são as compreensões de que esse é um espaço de construção de conhecimentos, bem como, mobilização de ideias e saberes.

Etimologicamente a palavra aula tem suas origens no grego *aulé* que significa espaço livre, no entanto há também indícios de que ela tem raízes no Latim, com a significação de

pátio. Nesse sentido, para compreender melhor o que é a aula e quais são suas múltiplas reverberações semânticas para o professor e também para o aluno, é importante trazer a lume não apenas o conceito etimológico, mas também sua denotação didática. Sendo assim, Libâneo (2013, p. 195) afirma que:

Devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula.

Depreende-se da citação anterior o que Masetto (2001) também afirma em *Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas*, ou seja, que a aula, dentre as muitas significações, pode ser entendida como o encontro do professor com o aluno, do aluno com o conteúdo e de ambos com a construção da aprendizagem. Nesse sentido, também devemos compreender a aula como um espaço temporal pautado em um movimento democrático, sendo que o professor não pode obrigar o aluno a aprender. Freire, (2002) ao nos advertir sobre a liberdade do aluno, mesmo de forma implícita, também aponta para a aula como momento em que o direito de aprender precisa ser respeitado.

Partindo dessa perspectiva e em concordância com Libâneo (2013), também é preciso levar em conta que a aula precisa ser um procedimento didático interessante, a fim de promover aprendizagens e não apenas uma obrigação mecânica, burocrática e protocolar. Assim, vale ressaltar que não queremos dizer que o professor deve assumir uma posição de palestrante, tendo, a cada dia, uma aula diferente, dinâmica e que faça com que o aluno sempre sinta prazer por ela, mas reafirmamos que é dele, independente de modelos programados, que deve haver uma preocupação mínima com a flexibilidade e a criatividade para o bom desenvolvimento da aula.

Portanto, a aula, como prática pedagógica, é um momento único e, por isso é desenvolvida de inúmeras maneiras e planejada a partir de muitos tipos. Certamente, não há um modelo melhor, ou ideal para dar conta de toda a complexidade que envolve a sala de aula. Em concordância com esse primado, Libâneo (2013, p. 267) afirma que como em toda profissão, “o aprimoramento profissional depende da acumulação de experiências” e, portanto, à medida que o professor vai maturando sua prática, também vai encontrando a melhor estrutura de aula e, por isso, constituindo sua prática pedagógica.

A tipologia de aulas é imensurável uma vez que cada professor pode reconfigurar um tipo de aula já existente, adaptando-a às suas necessidades, turmas e aos seus objetivos de ensino.

Em relação aos tipos de aula, temos consciência de que há autores, sobretudo em âmbito internacional, que discorrem sobre essa temática, no entanto tomamos como norte, para dialogar sobre os tipos de aula, o brasileiro José Carlos Libâneo (2013), pois consideramos que ele, ao tipificar a aula como forma de organização do ensino, considerou uma realidade local preeminente e, por isso, nos é mais próxima e real.

A tipificação de Libâneo (2013), denominada *passos didáticos*, esclarece que as aulas podem ser divididas em: a) aulas de preparação e introdução da matéria; b) aulas de tratamento sistematizado da matéria nova; c) aulas de consolidação e d) aulas de verificação da aprendizagem. O autor afirma ainda que “conforme o tipo de aula [...] escolhe-se o método de trabalho” (LIBÂNEO, 2013, p. 211), e que embora os passos sejam uma direção, este não é um modelo único, ou mesmo que possa ser aplicado de forma símile por todos os professores.

O primeiro dos cinco passos propostos por Libâneo (2013) trata da aula de preparação e introdução da matéria nova, ou seja, configura-se como o primeiro momento de contato dos alunos com um determinado conteúdo e, embora possa parecer apenas um passo, esse primeiro é dividido em três ações: a preparação do conteúdo e das estratégias de ensino por parte do professor, a preparação dos alunos frente ao novo conteúdo e a introdução deste aos alunos. Nessa etapa, é muito importante, segundo o autor, que o professor prepare bem o conteúdo antes de ministrá-lo, buscando possibilidades de exemplificação e pontos que visem despertar a atenção. Além disso, é crucial que o professor instigue os alunos com perguntas sobre o novo conteúdo. Tal ação visa fazer um diagnóstico sobre as apreensões acerca do dado tema, observando de que ponto o professor deve partir.

No segundo passo, que é marcado pelo tratamento sistematizado da matéria nova, Libâneo (2013, p. 202) afirma que ele tem:

O propósito de maior sistematização, envolvendo o nexo transmissão/assimilação ativa dos conhecimentos. Nesta etapa se realiza a percepção dos objetos e fenômenos ligados ao tema, a formação de conceitos, o desenvolvimento das capacidades cognitivas de observação, imaginação e de raciocínio dos alunos.

Logo, é nesse passo que se imbricam transmissão/assimilação, ou seja, a forma como o professor seleciona os conteúdos para melhor ensiná-los aos alunos e os condicionantes dos alunos para assimilarem o que foi apresentado pelo professor. É um momento decisivo, pois

marca um movimento de vai-e-vem e de interdependência, ou seja, um ensino com responsabilidades divididas, sendo dialógico e não baseado na unilateralidade.

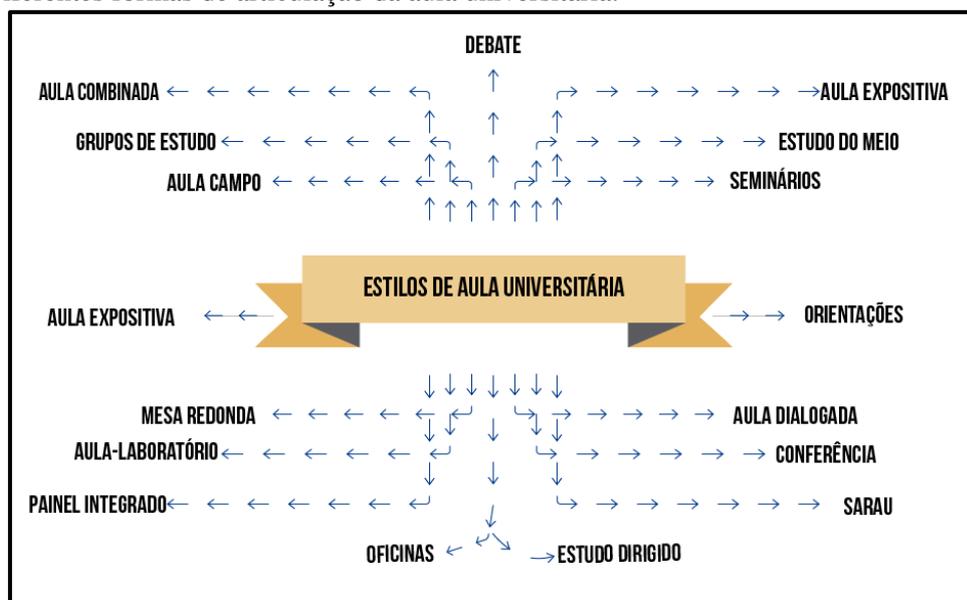
No que se refere ao terceiro passo, consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades, Libâneo (2013, p. 207) afirma que ele é popularmente conhecido entre os professores “como fixação da matéria”, mas que erroneamente tem sido reduzido a práticas repetitivas e com pouco êxito, pois se perdem na decoreção momentânea dos conteúdos. Nessa etapa, o estabelecimento de relações por parte dos alunos é crucial para que o aprendizado seja consolidado; já ao professor, Libâneo (2013, p. 207) orienta “prover ao aluno oportunidades de [...] comparar os conhecimentos obtidos com os fatos da vida real, apresentar problemas ou questões diferentemente de como foram tratadas no livro didático” e estimular a capacidade criativa por meio de uma consolidação sistemática.

No quarto passo, denominado de aplicação, a aula proporciona ao aluno a experiência prática, ou seja, é o momento em que, de forma criativa, ele poderá aplicar o que foi aprendido no campo da teoria. Embora esteja presente em todos os outros passos, ele precisa ser evidenciado, pois demarca o grande objetivo da educação que é o de “estabelecer vínculos do conhecimento com a vida” (LIBÂNEO, 2013, p. 208).

Controle e avaliação dos resultados escolares é o quinto passo, demarcado pela prática pedagógica da avaliação, que visa acompanhar como e quais são os desafios encontrados no decorrer da aprendizagem. Visa, por meio de instrumentos avaliativos, localizar quais são as dificuldades dos alunos, bem como identificar quais são os pontos de fragilidade e maior apreensão dos conteúdos trabalhados no decorrer das aulas. Na divisão proposta por Libâneo (2013), fica evidenciado que, embora a aula tenha diferentes objetivos, ela é um conjunto de práticas e momentos formativos que têm como ponto de partida o planejamento. É do professor que deve partir a autonomia de preparar, ministrar e reconfigurar sua aula de acordo com os objetivos que previamente selecionou, pois tal decisão pedagógica demonstra, entre outras coisas, o amadurecimento docente, bem como o domínio das práticas pedagógicas.

Além das tipologias já citadas, há ainda uma infinidade de técnicas, estratégias e métodos para conduzir uma aula. Caso tivéssemos escolhido explanar uma a uma, certamente este capítulo seria muito mais extenso, fato que também poderia deixá-lo enfadonho demais. No entanto, no intuito de exemplificação, apresentamos, na figura abaixo, algumas das muitas formas de articulação da aula universitária.

Figura 12: Diferentes formas de articulação da aula universitária.



Fonte: Dados da pesquisa.

A aula é um conjunto de procedimentos didáticos, e pode, de acordo com a habilidade e formação do professor, ser mista e desenvolver-se de muitas maneiras. Desse modo, perguntamos aos participantes da pesquisa quais os procedimentos didáticos que eles mais utilizavam em suas aulas.

Com relação à questão do questionário sobre a aula, ou os procedimentos didáticos mais utilizados pelos professores, ao todo, os participantes da pesquisa fizeram 216 marcações nas onze opções que lhes foram oferecidas, sendo a mais assinalada a aula expositiva dialogada, com 17,5%. As aulas expositivas com auxílio de quadro e giz alcançaram 12,4%. Já as aulas expositivas com apoio de recursos audiovisuais obtiveram de 14,3% das assinalações. A aula meramente expositiva apenas 2,7%.

As atividades em grupo corresponderam a 14,8% da escolha dos participantes, enquanto as aulas práticas chegaram a 13,8%. As atividades em que os alunos são protagonistas do processo, como, por exemplo, seminários e debates ficaram com 11,1% e 8,7% respectivamente. Já projetos e fóruns de discussão alcançaram 2,3% cada. Outros 2,7% assinalaram que usam metodologias ativas como o *Team Based Learning – TBL*, sala de aula invertida e o *Problem Based Learning – PBL*.

Assim como fizemos com os instrumentos de avaliação, também realizamos com base nas assinalações, um *Ranking* dos procedimentos didáticos mais utilizados para a condução das aulas, a saber:

Quadro 05: *Ranking* dos procedimentos didáticos mais utilizados pelos professores

<b>1º lugar</b> <i>Aula expositiva dialogada</i>
<b>2º lugar</b> <i>Atividades em grupo</i>
<b>3º lugar</b> <i>Aula expositiva com o recurso de auxílio audiovisuais</i>
<b>4º lugar</b> <i>Aula prática</i>
<b>5º lugar</b> <i>Aula expositiva com auxílio de quadro e giz</i>
<b>6º lugar</b> <i>Seminários</i>
<b>7º lugar</b> <i>Debates</i>
<b>8º lugar</b> <i>Aula expositiva</i>
<b>9º lugar</b> <i>Elaboração de projetos / Fóruns de discussão</i>

Fonte: dados da pesquisa

Pode-se perceber que alguns tipos de aula, como as “atividades em grupo”, “aulas práticas”, “seminários” e outros foram assinaladas por um expressivo número de professores; o que pode ser compreendido como construções positivas de representações sociais sobre essa prática.

Por outro lado, contrapondo a inferência anterior, vale ressaltar que a aula expositiva, embora com suas resguardadas diferenças, aparece em vários momentos como, dialogada, com o recurso de auxílio audiovisuais, com auxílio de quadro e giz e simplesmente expositiva. Isso nos permite reconhecer que há uma representação social forte, ancorada nos verbos *transmitir*, *passar*, *repassar* e *transferir*, que pressupõem o professor como centro do processo de ensino, denotando, assim, uma representação que pode ser negativa.

Sobre essas análises, retomemos o que mostra Libâneo (2013, p. 195) no início desse texto, quando afirma que “Devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino [...]”. Nesse sentido, somente a aula expositiva pode não contribuir para a estimulação do aluno com a aprendizagem. Não estamos dizendo aqui que a aula expositiva é ruim, mas mostrando que, como aponta Libâneo (2013), é preciso pensar num conjunto de meios e condições.

Mesmo com essa variação de procedimentos de ensino para a elaboração da aula, ao serem questionados sobre as dificuldades em relação às estratégias para o desenvolvimento delas, 37,9% disseram apresentar alguma, enquanto 62,1 afirmaram não ter dificuldades. Em

relação a essa pergunta, vale destacar que apenas 29, dos 59 participantes da pesquisa, responderam a ela.

Dos 37,9% que disseram ter alguma dificuldade em relação às estratégias para o desenvolvimento da aula, vários apontaram como problema a heterogeneidade das turmas. Em relação a essa questão, *Ana Luisa* afirma que “os perfis da sala de aula são distintos” e isso acaba por fazer com que a seleção de uma estratégia sempre fique aquém do que é preciso.

Outra questão recorrente é como chamar a atenção dos estudantes universitários para os conteúdos e as posturas durante as aulas, uma vez que, segundo os participantes, a maioria se mostra desinteressada e não atenta. Dois participantes sintetizam isso em suas respostas e nos dizem que têm:

*Dificuldade em encontrar alternativas para tornar as aulas práticas atrativas.*  
(LINO)

*Dificuldade em corrigir posturas inadequadas. Também em revisar conteúdos básicos quando percebo que os alunos não estão entendendo.* (ANTÔNIO)

Percebemos que as formas como os estudantes se comportam em sala de aula interferem na prática pedagógica desenvolvida pelos professores, que têm preocupação não apenas com a mobilização das estratégias, mas com a questão do aprendizado dos estudantes. Essa preocupação é evidenciada em várias respostas, nas quais percebemos que os professores iniciantes usam a frase “todo conhecimento” como forma de representar a totalidade do ensino daquilo que foi preparado.

Assim como ensinou Gaeta e Masetto (2013), a questão da ansiedade do professor, nos momentos de desenvolvimento da aula, é recorrente. Por tratar-se de uma atividade profissional ainda nova e que é desenvolvida sob a avaliação do estudante, uma vez que ele está ali aprendendo, mas, ao mesmo tempo, observando a forma como o professor está lhe ensinando, a ansiedade é comum. Ao falarem sobre suas aulas, os participantes expressam a ansiedade, sobretudo no que se refere a sua atuação e como ela é recebida pelos estudantes. Tal fato pode ser percebido quando *Med2* e *Machado* nos dizem que sua maior dificuldade em relação à aula é:

*Entender que o aluno é que conclui esse quadro clínico. Fico **ansioso**, e, a maioria das vezes estou dando o diagnóstico.* (MED2).

*Como tornar as aulas mais participativas e ter maior participação dos alunos. Fico **ansiosa** em saber como eles estão vendo minha aula, se estão gostando,*

*ou me criticando silenciosamente. As vezes fico tão ansiosa que chego a perguntar se estão gostando. Parece que quando a gente está a frente da sala de aula tudo que se fala é de você, tudo quanto é riso é da gente. (MACHADO).*

A questão da ansiedade, do nervosismo e da necessidade de aceitação por parte do aluno é muito presente nas duas falas, sobretudo porque os professores em início de carreira se sentem em constante estado de avaliação, sendo o aluno o agente dessa atividade. Querer saber o que o aluno está pensando sobre sua aula é também querer saber como está sua atuação e de que formas seu desempenho e esforço estão sendo notados e ou reconhecidos.

Por fim, a resposta de *Jonas* sobre suas dificuldades em relação às aulas cabe uma reflexão:

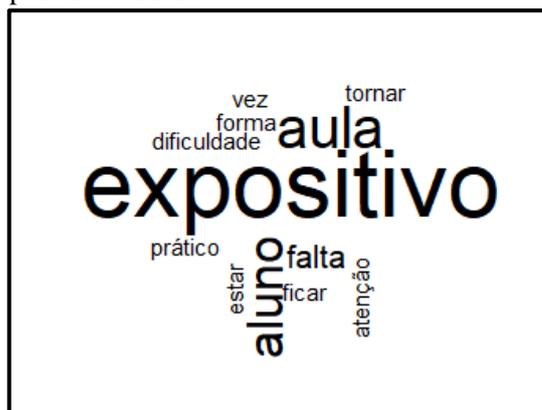
*Ainda não estou totalmente familiarizado com o Datashow. Prefiro escrever no quadro quando a aula é expositiva. Essas tecnologias vieram mais pra atrapalhar do que pra ajudar. Um dia usei um slide e eles nem prestaram a atenção, mas no fim de aula vieram todos me pedir. Quando é slide eles ficam dispersos porque já sabem que depois o professor dá pra eles. Quem não usa o Datashow é quase condenado. Como a maioria usa, eles querem que todos usem também. Assim fica mais fácil.*

Percebamos que a questão do uso das tecnologias para o ensino é uma inquietude para esse participante, que, ao falar de si e de suas dificuldades, convoca-nos a pensar sobre como os estudantes têm recebido a aprendizagem mediada por meio da “data show” e como os docentes têm se municiado desse recurso. Colocadas como um problema, as novas tecnologias, na visão do participante, representam antes uma ameaça do que, de fato, um auxílio.

A resposta nos convoca a pensar sobre a importância das formações continuadas, uma vez que, a partir delas, esse professor poderia conhecer mais e familiarizar-se com as tecnologias, a ponto de saber utilizá-las de outra maneira, reconfigurando não apenas sua prática pedagógica, mas a própria maneira como os estudantes fazem uso.

Na figura abaixo, observamos a nuvem de palavras, gerada a partir das respostas e que confirma nossas discussões.

Figura 13: Nuvem de palavras – Aula



Fonte: Dados da pesquisa

Percebamos que, no centro da nuvem, a palavra em destaque confirma nossas análises anteriores. Para tanto, se observarmos as respostas, conseguimos notar a recorrência da aula expositiva como a forma de ensino mais frequente entre os professores.

Embora isso não denote representações sociais negativas em relação à aula, é preciso atentar-se para o fato de que ainda há uma forte representação do professor como detentor do saber, e por isso, ele precisa falar mais. Nas justificativas dos professores notamos que a aula expositiva tem grande realce, pois eles julgam que, diante dos objetivos traçados e de acordo com suas expectativas para alcançá-los essa prática é mais eficiente.

#### 4.2 Análises dos quadrantes: núcleo central, sistema periférico e zona de contraste

Embora já tenhamos esclarecido o que é e como funciona o *Software Evoc*, cremos que, antes de iniciar a análise a seguir, é preciso reforçar algumas questões. Para isso, relembramos que esta pesquisa tem como respaldo teórico-metodológico a teoria das representações sociais de Serge Moscovici (2015), bem como a abordagem estrutural das representações sociais propostas por Abric (2001) a partir da subteoria do núcleo central.

Para isso, usamos o *EVOC*, que nos permitiu identificar o possível núcleo central das representações sociais dos professores iniciantes sobre suas práticas pedagógicas, bem como conhecer, nos outros três quadrantes, as representações periféricas e a zona de contraste.

Para a obtenção dos dados a serem submetidos ao *Evoc*, provisionamos da TALP e solicitamos aos professores iniciantes que escrevessem três palavras que viessem a sua mente quando lessem a frase indutora: **As práticas pedagógicas realizadas por mim no Ensino Superior**. Por conseguinte, o questionário solicitava que os participantes marcassem dentre as

três evocações, aquela que julgassem mais importante, justificando-a da forma como achasse melhor. Por fim, eles tinham que atribuir sinônimos às palavras já evocadas na primeira parte.

Em seguida, transcrevemos todas as palavras, justificativas e sinônimos, organizando-as em três colunas, sendo que aquelas consideradas mais importantes pelos participantes eram demarcadas por um asterisco. Ao *EVOC* submetemos apenas as palavras evocadas sendo que o peso delas difere entre si, ou seja, a primeira mais evocada é computada com peso 1, a segunda com peso 2 e a terceira com peso 3.

Uma vez submetidas as palavras ao *Evoc*, foi realizada uma média ponderada da ordem das evocações (*Rang*), em nosso caso 2,00. Para chegar ao resultado da evocação, o programa considera a quantidade de participantes que evocaram uma mesma palavra, bem como a posição em relação ao seu peso. Chega-se assim à evocação média. No caso desta pesquisa, por conta da quantidade de evocações (3 por participante), tivemos como frequência mínima de 3 e intermediária 8.

As frequências mínima e intermediária devem ser compreendidas como elementos demarcadores para a análise do *Evoc*. Como as palavras pouco evocadas não compõem núcleo de interesse ao programa, é necessário que se estabeleça um mínimo para que ele capte as repetições. Sendo assim, a mínima é determinada considerando uma frequência acumulada de 50%, ou próxima dessa, das palavras mais frequentes. Por sua vez, a média intermediária é estabelecida pela divisão das somas das frequências.

Após realizar o tratamento<sup>32</sup> das palavras, foram elas submetidas ao *Evoc*, que, por sua vez, gerou o quadrante de Vergès organizando-as de acordo com sua frequência, assim como já explicamos na seção 1. Depois, o apresentamos já preenchido com os dados da pesquisa. O quadro de quatro casas é importante, pois, após realizar a computação dos dados, organiza as palavras de acordo com o cálculo nos quadrantes, ou seja, no primeiro, aquelas que têm mais possibilidades de se configurarem como o núcleo central, pois apresentam alto índice de evocação, bem como de frequência média. No segundo, ou primeira periferia, estão as que, com o tempo, podem se deslocar e formar um núcleo central, pois tem palavras com alta frequência, mas evocação menor do que a primeira. Já na segunda periferia, estão as palavras que, embora tenham sido evocadas apresentam frequência menor. Por fim, na zona de contraste estão não apenas as palavras que contrastam, mas as que podem ter indícios da formação de um novo núcleo central, no entanto por um grupo menor e, por isso, não aparecem no primeiro quadrante.

---

<sup>32</sup> Para o tratamento das palavras, nós as igualamos em relação ao singular e plural, bem como aproximamos aquelas que tinham sido grafadas de forma diferentes, mas possuíam exatamente o mesmo significado.

Figura 14: Quadrantes do Evoc

1° Quadrante <i>Núcleo Central</i>			2° Quadrante <i>Primeira periferia</i>		
Aprendizagem	16	1,938	Dinâmicas	14	2,000
Exposição	8	1,625	Ensinar	11	2,182
Práticas	17	1,706			
4° Quadrante <i>Contraste</i>			3° Quadrante <i>Segunda periferia</i>		
Didáticas	3	1,667	Avaliação	3	3,000
Integração	6	1,833	Comprometimento	5	2,200
Planejamento	6	1,500	Desafiadoras	5	2,200
			Disciplinado	3	2,333
			Diálogo	3	2,667
			Estimulantes	4	2,250
			Formação	3	2,000
			Instigantes	3	2,333
			Leitura	3	3,000
			Participativa	5	2,400

**LEGENDA** – (Em relação às cores de fontes utilizadas no quadrante acima)  
■ – Quantidade de vezes que a palavra foi evocada | ■ – Evocação média das palavras

Fonte: *Evoc*

Os cálculos do *EVOC* demonstraram que, ao todo, 171 palavras foram evocadas por 57 dos participantes, uma vez que 3 não responderam à TALP. Dessas evocações, 62 apresentaram palavras diferentes.

#### 4.2.1 O núcleo central: o que nos dizem os professores iniciantes?

Um trabalho em representações sociais não se constrói em partes, e talvez seja exatamente por isso que que TRS é, ao mesmo tempo, uma teoria e uma proposta metodológica para compreensão dos dados. Dizemos isso, pois, embora comecemos a apresentar agora o quadrante de Vergès, todas as outras pontuações anteriores são fundamentalmente importantes para compreendê-lo.

Figura 15 – Núcleo Central das representações sociais | Primeiro quadrante

1° Quadrante <i>Núcleo Central</i>		
Aprendizagem	16	1,938
Exposição	8	1,625
Práticas	17	1,706

Fonte: dados da pesquisa

Em relação ao núcleo central, obtivemos três palavras, sendo que a mais evocada foi *práticas*, que apareceu 17 vezes, com média de 1.706. A segunda, *aprendizado*, teve 16 evocações e média de 1.938. Por sua vez, a terceira palavra, *exposição*, possui 8 evocações e uma média de 1,625. Destacamos as palavras de Sá (2002, p. 118) que nos esclarece que nesse quadrante estão os vocábulos que englobam “[...] as cognições mais suscetíveis de construir o núcleo central da representação, na medida em que são aquelas mais frequentes e prontamente evocadas pelos participantes”. Desse modo, partimos para as justificativas a fim de observar de que maneira essas palavras eram descritas pelos participantes da pesquisa e qual a importância que eles atribuíam a elas.

A palavra *práticas*, que, como já dissemos, foi a mais evocada e, de acordo com as justificativas dos participantes e sinônimos, pôde demonstrar representações positivas dos professores iniciantes em relação às suas práticas pedagógicas. No entanto, acende um alerta para uma visão utilitarista do ensino/conhecimento, e a interpretação da palavra prática apenas como aquilo que se faz de maneira concreta. Tal questão pode ser evidenciada nas transcrições dos participantes em que negritamos alguns pontos para reflexão.

*A prática é uma das atividades mais importantes, onde a teoria é executada/aplicada é ela que auxilia na formação dos profissionais.* (LINO, grifo nosso).

*A prática é a realização de uma teoria concreta. Só a prática dará segurança durante a execução de uma determinada proposta. **Só a prática poderá levar a perfeição.*** (LEI, grifo nosso)

*Aplicação: o aprendizado em sala de aula deve ser ensinado aos alunos de maneira que **ele possa aplicar na vida profissional e até mesmo em suas relações cotidianas.*** (FISIOTERAPEUTA, grifo nosso)

*Acredito que as **aulas práticas** utilizadas são construídas ao longo da convivência com a turma. **E também são construtoras de mentes pensantes.*** (KELCE, grifo nosso)

Os fragmentos que apresentamos anteriormente revelam a importância da prática nas aulas, sobretudo relacionando-a aos atos concretos desenvolvidos pelos estudantes; como, por exemplo, desenvolver um programa de computador, realizar uma atividade de acompanhamento em obras, ou mesmo auxiliar na vacinação de animais. As práticas elencadas anteriormente compõem, no ideário dos professores, função primeira da aprendizagem.

Embora reconheçamos que a prática é importante para o ensino, acreditamos que ela, por si só, não se sustenta e, por isso precisa da teoria para embasá-la e promover um processo

de reflexão próprio ao ensino superior. Nessa dinâmica, Moraes, Souza e Costa (2017, p. 114), ao falarem sobre a importância da relação entre a teoria e prática dos profissionais da educação, advertem que:

A união das propostas teóricas e práticas na formação de profissionais não correspondem apenas aos aspectos metodológicos de aprendizagem, mas consiste em uma posição política que assume a finalidade educacional da formação humana integral, que se encontra subjacente na defesa de uma sociedade igualitária, de valorização dos que pensam e dos que fazem. Uma formação crítica, de análise da relação entre educação e sociedade e de evidências das propostas educativas dicotômicas, que estão a serviço da continuidade das divisões de classes sociais.

Os autores nos apresentam a ideia de que não podemos nutrir uma visão dicotômica de teoria e prática, sobretudo porque isso não corresponde aos próprios objetivos do ensino superior, que, *a priori*, forma não apenas mão de obra, mas também seres que possam refletir sobre o trabalho e suas condições. Ao contrário da separação, o que Moraes, Souza e Costa (2017, p. 114) nos informam é uma unidade que deve ser “compreendida na vinculação e integração entre teoria e prática, assim, a teoria depende da prática, que é a finalidade da teoria”.

Percebemos que os professores constroem representações sociais positivas em volta da palavra *práticas*, pois consideram ser ela uma oportunidade do aprender\fazer; o que, por conseguinte, segundo eles, motiva mais os estudantes a estudarem. Tal questão pode ser observada na citação “*embora seja impossível resolver sem que haja identificação, análise e desenvolvimento. Considero a resolução mais importante por justificar o ato de ensinar em sim que é resolver a demanda por educação do outro*” (JOVE).

Para Jove, a questão da prática é mais importante, pois consegue atribuir sentidos ao que ele nomeia de “educação do outro”. Dessa maneira, é possível compreender os apontamentos já realizados em que discutimos o empenho do estudante para atividades realizadas por ele mesmo.

Nos sinônimos atribuídos à palavra prática, é possível encontrar respostas que considerem, por exemplo, seminários, aulas e debates como atividades práticas, no entanto isso não é recorrente. Em um dos sinônimos, no lugar de escrever uma palavra, a participante *Maria Laura* redigiu um curto texto, explicando que prática é “*Dar significado útil ao conteúdo ministrado*”.

Na segunda palavra com maior frequência de evocação, *aprendizado*, observamos um número maior de sinônimos em detrimento à escolha primeira da palavra, ou seja, a palavra foi evocada muitas vezes, mas marcada como a mais importante menos vezes que a primeira.

Ao mencionar **aprendizado**, observamos que os participantes construíram representações sociais positivas, pois suas práticas pedagógicas estavam voltadas a esse intento. Assim, quando desenvolvem práticas de ensino não as fazem de forma protocolar, mas com foco no aprendizado dos estudantes. Essa afirmação é possível ser compreendida se repetirmos a frase indutora: **as práticas pedagógicas realizadas por mim no ensino superior**. Dessa feita, ao serem convidados a refletir sobre as três palavras que lembravam ao ler a frase, **aprendizado** aparece evocada 16 vezes, apenas uma evocação abaixo daquelas com maior número e já analisada anteriormente. Duas justificativas nos chamaram a atenção:

*Aprendizagem porque é o objetivo fazer com que o aluno adquira o conhecimento da melhor forma possível.* (JOÃO, grifo nosso)

*Provocação do conhecimento. Penso que provocar os acadêmicos para buscar o porquê das coisas do que estão aprendendo é importante para estimular os mesmos a buscar a investigação.* (AGRÔNOMO, grifo nosso)

Percebamos que *João* demonstra interesse de que suas práticas pedagógicas possibilitem ao aluno aprender da melhor forma possível, ou seja, pressupõe pensar no outro e em suas possibilidades de aprender e apreender os conteúdos. Já *Agrônomo*, ao dizer que suas práticas visam provocar os conhecimentos, indica também a possibilidade da pesquisa em sala de aula, onde o estudante, ao se sentir provocado, é convidado a investigação, ponto assumido na própria fala. Ambas as falas reconhecem o aprendizado como um ponto importante, mas o que mais nos chama a atenção é o fato de haver uma preocupação com ele, ou seja, os professores iniciantes mobilizam suas práticas pedagógicas em volta do aluno e em favor de seu aprendizado.

Como nesse caso os sinônimos foram mais do que as justificativas já que só eram justificadas as palavras marcadas como mais importantes, buscamos apoio em uma contagem, a fim de observar quais palavras, ou frases<sup>33</sup> eram mais evidentes e, por isso, com demarcação mais frequente. Dessa maneira, as palavras **conhecimento** e **significativo** tiveram mais visibilidade.

Ao fazer uma ligação entre as três palavras – **aprendizado** (2ª palavra mais evocada no 1º quadrante), **conhecimento** (1º sinônimo mais evocado) e **significativo** (2º sinônimo mais evocado no 1º quadrante) –, compreendemos uma rede semântica sequencial que nos permite observar uma estruturação positiva das representações sociais. Portanto, para os professores

---

<sup>33</sup> Embora o questionário pedisse sinônimos, alguns participantes optaram por escrever textos curtos e não apenas palavras como era de se esperar

iniciantes, suas práticas pedagógicas estão voltadas ao aprendizado dos estudantes; e isso está intimamente ligado à produção de conhecimentos significativos.

Ainda no primeiro quadrante, temos a última palavra – *exposição* – ligada à questão da aula como procedimento didático, e que já comentamos anteriormente, onde também observamos sua prevalência. Ao reaparecer por meio da frase indutora, a palavra *exposição* confirma o que já dissemos em relação aos procedimentos para elaboração da aula, ou seja, uma representação forte, ligada ao professor como transmissor de conhecimentos e, por isso, partem dele as exposições de conteúdo. Corrobora essa afirmação a transcrição de todos os sinônimos, onde, das oito evocações, cinco vêm acompanhadas do substantivo *aula*:

Quadro 06 – Sinônimos evocados para o vocábulo *exposição*

Expositiva (MARCOS REIS)
Expositiva (ANTÔNIO 2)
Participativas (ENFERMEIRA)
<b>Aula</b> Prática (João José)
<b>Aula</b> Expositiva (ED)
<b>Aula</b> Expositiva (B)
<b>Aula</b> Expositiva (UNIVERSO)
<b>Aula</b> Expositiva (ANTÔNIO)

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro nos possibilita confirmar as afirmações que fizemos quando tratamos da aula como procedimento de ensino, mas também aponta para outra questão importante: a centralidade da figura do professor em relação aos aprendizados. Embora em menor frequência, a palavra *exposição* nos permite dizer que a representação social do professor ainda está ligada à ideia de um professor que ensina e um estudante que aprende.

Sobre essa questão Masetto (2010), elucida que a ideia do professor como centro do ensino tem sido substituída por uma outra concepção, que atribui a ele um papel mediador e, por conseguinte, acredita mais nas potencialidades dos alunos. Assim, o autor afirma que, dentre as competências pedagógicas do professor universitário, mediar está em um papel privilegiado.

#### 4.2.2 Segundo quadrante: dinâmica e ensino como destaques

No segundo quadrante, tivemos duas palavras: *dinâmicas* e *ensinar*. As palavras foram evocadas, respectivamente, 14 e 11 vezes, sendo que ambas aparecem também quando analisamos os procedimentos didáticos: aula e planejamento.

Figura 16 – Primeira periferia | Segundo quadrante

2° Quadrante <i>Primeira periferia</i>		
Dinâmicas	14	2,000
Ensinar	11	2,182

Fonte: dados da pesquisa

Embora as palavras tenham sido marcadas como importantes poucas vezes (3 a primeira e 4 a segunda), elas representam muito para análise, sobretudo porque aparecem ligadas a todas as outras práticas pedagógicas já estudadas.

Nesse sentido, ao justificarem suas respostas, os professores iniciantes trazem a questão da diversificação das práticas pedagógicas em favor do ensino, bem como apresentam a palavra *dinâmica* como uma das competências que acreditam ser necessárias para os professores universitários.

*As práticas pedagógicas realizadas por mim fazem a integração do aluno com o conteúdo de forma que auxiliam no aprendizado pois acredito ser essa a finalidade das práticas. (SOUSA)*

*Aulas dinâmicas são importantes para que os discentes tenham motivação no estudo e acompanhamento das disciplinas. É necessário o professor diversificar os métodos de ensino para não tornar-se monótono e cansativo. (VRF)*

*O professor tem que ser muito criativo, para conseguir prender a atenção dos alunos hoje em dia (DE)*

Pelas transcrições, podemos observar a importância atribuída à palavra, bem como a representação social e a ancoragem positivas em relação a ela. Esse fator nos permite dizer que, para esse grupo de professores, o vocábulo *dinâmica*, que pode ser traduzido pela diversificação de métodos, metodologias e formas de conduzir a aula, é um pressuposto importante para sua prática pedagógica.

Essa consciência, positiva e muito importante, apela para o fato de que se esses professores reconhecem essa questão, tendem a buscar estratégias para tornarem suas aulas mais dinâmicas. Dizemos isso crendo nos apontamentos de Libâneo (2013) que nos informa que a tomada de consciência é um fator preponderante para a mudança das posturas didáticas dos professores. Se a palavra *dinâmica*, como já dissemos, está ancorada em representações positivas, também a segunda – *ensinar* – encontra-se na mesma medida. As justificativas apontam para palavras de campo semântico semelhantes e voltados ao sentido de troca de experiências, responsabilidade e organização do conhecimento, pontos que podem ser observados nas transcrições abaixo.

*Pois a maneira de **estimular** os alunos a aprender com os conteúdos. (AC, grifo nosso)*

*Pois é a forma como podemos **organizar** o conhecimento no ensino superior. Sem o ensino nada se faz. (FORL, grifo nosso)*

Os dois primeiros professores iniciantes apontam para dois verbos muito importantes e que grifamos em suas respostas. Ao considerarem a palavra *ensinar* como a mais importante dentre as evocadas, ambos atribuem-lhe um sentido pedagógico, reconhecendo assim que o ensino é parte de um processo e não apenas um momento.

Nas duas últimas justificativas, percebemos a questão do afeto e das trocas simbólicas de conhecimento por professores e estudantes. Sendo assim, notamos que tanto *Joaquim 2*, quanto *Maria Clara* apontam para o fato de que ensinar é também partilha e, por conseguinte, uma postura de respeito mútuo.

*Humildade em ensinar e também em aprender. A prática da docência é uma relação de troca mútua de aprendizado entre aluno e professor. (JOAQUIM 2).*

*Acredito que orientar no sentido de buscar o porque das informações e dos conceitos seja a mais importante contribuição (MARIA CLARA).*

*Joaquim 2* e *Maria Clara* trazem para seus discursos a ideia do ensino como atividade de compartilhamento de ideias, uma perspectiva dialógica, aproximada daquela a qual já discutimos e que é defendida por Paulo Freire e Ira Shor (1986). Tal fato pode ser observado, inclusive, no próprio verbo utilizado por *Maria Clara*: *orientar*.

Percebamos que a representação social construída em volta da palavra *ensinar*, além de positiva, dialoga, em sentido, semântico com a segunda do primeiro quadrante, *aprendizado*,

sendo aproximadas inclusive por suas justificativas. Isso demonstra como já dissemos anteriormente, uma possibilidade de migração dessas representações sobre o ensinar, que está no segundo quadrante, integrar, em algum tempo, o núcleo central.

#### 4.2.3 Terceiro quadrante: a distância do núcleo e a multiplicidade de evocações

No terceiro quadrante, aquele em que tivemos a maior multiplicidade de palavras evocadas, observamos uma distância do núcleo central, no entanto as justificativas são importantes, sobretudo para refletir sobre as referidas evocações.

Figura 17 – Segunda periferia | Terceiro quadrante

3° Quadrante <i>Segunda periferia</i>		
Avaliação	3	3,000
Comprometimento	5	2,200
Desafiadoras	5	2,200
Disciplinado	3	2,333
Diálogo	3	2,667
Estimulantes	4	2,250
Formação	3	2,000
Instigantes	3	2,333
Leitura	3	3,000
Participativa	5	2,400

Fonte: dados da pesquisa

Nesse quadrante, as palavras mais evocadas apareceram 5 vezes, sendo que houve empate entre 3: ***comprometimento***, ***desafiadoras*** e ***participativa***. Em relação à primeira, a justificativa apresentada nos direciona para uma questão mais político-social da profissão, ou seja, das responsabilidades dos professores em relação à sua prática. Tal questão, que denota, por parte da professora iniciante, consciência de sua profissão, bem como de sua potencialidade junto aos alunos, também nos revela ligação, embora distante, com o segundo quadrante, onde ideários desse cunho também apareceram.

*Comprometimento, em razão de que o professor que possui consciência da sua função, realizando de forma séria, fará todas as adequações e readaptações necessárias em seu planejamento de trabalho para colher bons resultados. (MARIA LAURA)*

No que se refere à segunda palavra, ***desafiadoras***, é possível observar a insegurança dos professores iniciantes em relação às suas práticas, sobretudo no que se refere ao assumir-se

professor. Na palavra em questão, as justificativas dão conta dos anseios que circundam, não só o ambiente, mas também os próprios profissionais.

*Desafiadoras, pois a cada nova turma, tento me adaptar a ela e não o contrário. Aparentemente, os alunos estão acostumados a um único tipo de ensino: decorar – fazer prova – esquecer. (PETER PARKER)*

*Em toda minha vida acadêmica (graduação, mestrado e doutorado) vivenciei um estilo de aula. Esse método favorece não se adequar nessa geração. (UNIVERSO)*

*Desafiadoras. As práticas ativas são um desafio pois é necessário fazer com que o aluno se interesse pelo tema, para que possa haver o desenvolvimento do raciocínio e aprendizado. (OB – WAN KENOBI)*

Além da questão da ansiedade e da insegurança, os excertos nos possibilitam observar o choque entre a formação recebida e a formação oferecida. Há, tanto na primeira, quanto na segunda fala, um saudosismo em relação ao que podemos chamar de migração de espaços, ou seja, quando o até então aluno ocupa o lugar de professor. Essa anuência profissional, que nos parece ressentida, demonstra que os professores projetam em seus estudantes o desejo de que eles fossem como outrora eles próprios foram. Ao evocarem 5 vezes a palavra *participativa*, os docentes justificaram que a consideram importante, pois:

*Participação. É através dela que o estudante conseguirá da melhor maneira assimilar o que está sendo exposto. (NETO)*

*Participativas. Visto que há agregação dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema com o conteúdo da aula. E é a partir dessas informações trazidas pelos alunos que começamos a discussão. (ED)*

Pelas evocações, notamos que a participação é sobretudo nas aulas, sendo que há uma ideia de que, se os alunos participam das aulas e do que é exposto pelo professor, o conhecimento é construído de forma mais abrangente. De fato, assim como cita Libâneo (2013), quando os estudantes têm mais participação na aula ela se torna melhor, sobretudo porque aprendemos muito com aquilo de que temos oportunidade de participar, preparar e executar. Embora nesse quadrante tenha havido uma multiplicidade de palavras evocadas, elas não correspondem, com grande influência, sobre o núcleo central, ou mesmo na primeira periferia.

#### 4.2.4 Zona de contraste: um espaço a ser observado

Na zona de contraste, é possível observar a presença de 3 palavras distintas, sendo as mais evocadas, recorrente 6 vezes cada, e a última com apenas 3 evocações. Nessa parte, podemos perceber que há uma correlação de contraste entre as palavras deste quadrante e as que já foram apresentadas no núcleo central.

Figura 18 – Zona de contraste | quarto quadrante

4° Quadrante <i>Contraste</i>		
Didáticas	3	1,667
Integração	6	1,833
Planejamento	6	1,500

Fonte: dados da pesquisa

Essa correlação mostra a importância do contraste para as representações sociais, bem como aponta para questões também já discutidas nas seções anteriores. A primeira palavra mais evocada, *integração*, remete, em suas justificativas, a outras como o próprio *dinamismo*, já discutido nesta seção. Vale destacar ainda a relação muito estreita com o vocábulo apresentado no núcleo central e que aparece na mesma posição *exposição*.

Quadro 07 – Sinônimos evocados para o vocábulo integração

Dinamismo (BRAGA)
Trabalho em equipe (SOUSA)
Trabalho em grupo (MARIA CLARA)
Interação (CMART)
Dinâmicas (VET)
Diálogo (ANA)

Fonte: dados da pesquisa

Nos sinônimos, observamos ainda que para os professores pesquisados, a palavra *integração* está voltada a metodologias de ensino, ou seja, estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da aula. Nessa perspectiva, aparecem, na tabela de sinonímias, uma série de palavras que remetem a essa ideia, mas também confirmam a relação de contraste com o núcleo central, especificamente com o vocábulo *exposição*.

Ao contrastar com as palavras *aprendizado*, *exposição* e *práticas*, o vocábulo *integração* se compõe como um elemento de análise importante, pois é por meio deles que as

três primeiras do núcleo central se sustentam. Assim, é como se eles se relacionassem, tivessem entre si uma dependência, mas que por ordem de evocação e frequência, pertencessem a quadrantes diferentes.

Na mesma medida, a palavra **planejamento**, evocada também 6 vezes, revela-nos relação com a mesma palavra evocada em posição semelhante no núcleo central: **práticas**. Porém, percebemos o contraste quando eles afirmam que só há práticas se houver planejamento. Isso fica mais evidente quando analisamos as justificativas dos participantes, que apontam para essa relação.

*Mesmo não possuindo muito tempo para planejar, muito em razão das minhas outras atividades, penso que o planejamento é imprescindível para o andamento da **prática pedagógica**. Trata-se de importante mecanismo para a organização do professor. (BOAS NOITES, grifo nosso)*

***Preparo das aulas**, pois preparar uma boa aula é e extrema importância para ampliar a aprendizagem dos alunos e prender a atenção dos mesmos para a disciplina. (MACHADO, grifo nosso)*

***Planejamento**, pois assim consigo desenvolver um trabalho de acordo com cada turma me aperfeiçoando sobre o tema para oferecer **uma boa aula e consequente melhor aprendizado**. (ANA LUIZA, grifo nosso)*

*O planejamento e **a preparação para uma aula** definindo a metodologia conveniente, os recursos a ser utilizados e a que tipo de avaliação pode ser adotada para a verificação do aprendizado. (MEL, grifo nosso)*

De fato, o que os participantes parecem apontar nas respostas é a relação outrora comentada, e isso acaba sendo evidenciado quando destacamos, em cada uma das falas, a relação que seus respondentes estabelecem com a palavra **aula**, que também apresenta relação de contraste com **exposição**, presente no núcleo central. Essa construção do que podemos chamar de teia de significados não acontece de forma aleatória; pelo contrário, é uma maneira articulada e proposital de percebermos como as palavras evocadas estão intrinsecamente voltadas às práticas pedagógicas, mesmo com ideários diferentes daqueles que compuseram o núcleo central.

Por fim, a última palavra da zona de contraste, **didática**, evocada 3 vezes, demonstra, mais uma vez, relação com as demais do núcleo central, operando sobre elas de maneira contrastante com o vocábulo **exposição**. Desse modi, surge uma construção de pensamento de que, para haver aprendizado e romper com as aulas expositivas, é preciso haver didática.

*Didática seria a palavra mais importante no meu ponto de vista, pois através de uma boa didática atinge o objetivo principal, que é a transferência do conhecimento ou compartilhamento de conhecimento. (MARIA)*

*Ferramenta. Instrumento de trabalho utilizado para realizar uma atividade, no caso “ensino”. (LORDENG)*

Ao atribuírem à didática maior importância dentre as palavras evocadas, os participantes reconhecem que é a partir dela que se organiza o ensino. Na mesma medida, afirmam em suas justificativas que ela é um instrumento, mas também uma maneira de produzir o conhecimento. Sem a didática, reconhece uma das participantes, o ato pedagógico não existe.

*A didática, pois todas as outras palavras estão ligadas a ela. É como se tudo que fazemos na sala de aula, ou para a sala de aula, estivesse ligado a didática. Por isso é importante para nós bacharéis fazermos mais cursos que ensinem mais didática. (MARIA LAURA)*

Dessa maneira, como podemos observar, a partir da zona de contraste, há indícios de que os participantes podem construir representações sociais positivas em relação às suas práticas pedagógicas. Para eles, essas práticas estão ligadas ao planejamento e têm compromisso com o aprendizado do aluno; o que pode justificar a importância atribuída à didática em sala de aula, encontrada em várias respostas e contrastante ao que aparece no núcleo central *exposição*.

Tais pensamentos estão ancorados, dentre outros, na ideia do professor como aquele que expõe conteúdos e consegue dominar uma grande quantidade de conhecimentos. Por isso, é recorrente a ideia de que tudo aquilo que é planejado precisa ser desenvolvido de maneira linear, não aceitando, por exemplo, contratempos.

No núcleo central, onde observamos a presença de três palavras bem relacionadas entre si, embora com ausência da palavra *ensino*, percebemos que todas flutuam em volta dela, ou seja, as representações sociais desse grupo de professores estão voltadas a uma ideia de ensino que, por sua vez, está ancorada no professor.

Tal ancoragem, manifestada nas análises dos quadrantes, permite-nos compreender que esses professores respondem ao ideário dos centros universitários criados em 1997, em que os docentes eram voltados ao compromisso com o ensino. Repetimos aqui o que já dissemos na seção sobre os centros universitários, onde discutimos o cerne de sua criação que *a priori* estava voltada apenas ao espaço do ensinar e não ao tripé ensino-pesquisa-extensão, o qual estava a cargo da universidade.

Embora a palavra *exposição* seja uma recorrência tanto nos quadrantes, quanto nas análises das respostas às práticas pedagógicas, observamos, na zona de contraste, a possibilidade de uma possível alteração do núcleo central uma vez que o vocábulo contrasta com outros dissonantes a ele: *didática*, *integração* e *planejamento*. Isso demonstra a fluidez das representações e reafirma, mais uma vez, o que já discutimos na seção metodológica, em que reafirmamos o caráter movediço e não estático das representações sociais.

Se percebemos que as representações sociais desses professores estão ancoradas na ideia de centralidade de sua figura no processo de ensino, compreendemos os motivos pelos quais, em vários momentos, práticas mais compartilhadas de ensino como o seminário, a autoavaliação, o portfólio, ou mesmo metodologias ativas, quase não aparecem dentre as respostas mais citadas.

Em síntese, podemos dizer que o núcleo central das representações sociais expressas pelos participantes está voltado para práticas pedagógicas que priorizam a prática em detrimento ao ensino teórico; o que se reflete em uma visão utilitarista do conhecimento. Desse modo, embora haja uma mobilização pedagógica para promover o aprendizado significativo, isso é realizado a partir de aulas expositivas, que, como já dissemos, centra no professor a possibilidade do ensino; fato contraditório se analisarmos o contexto expresso pelos participantes.

## **5 TESE: ALCANCES DO ESTUDO, DIFICULDADES E FRAGILIDADES MAPEADAS E OS DESAFIOS DA INTERVEÇÃO**

Nesta seção, apresentamos o mapeamento das principais dificuldades e fragilidades encontradas nas representações sociais dos professores bacharéis iniciantes em relação às suas práticas pedagógicas. Discutimos tais questões, bem como suas ressonâncias na prática docente e, conjuntamente, apresentamos os resultados dos momentos formativos realizados nos grupos focais.

### **5.1 Fragilidades encontradas e categorização dos grupos focais**

Mapear as principais fragilidades e dificuldades da formação e do desenvolvimento profissional, presentes nas representações sociais dos professores iniciantes, em relação às suas práticas pedagógicas, compôs-se como um dos objetivos da tese. Para alcançar esse objetivo, foi necessário que nos detivéssemos na identificação e análise das representações sociais do grupo pesquisado, bem como na leitura minuciosa de todas as respostas dissertativas relativas a essa questão.

Após esse processo, fomos destacando, em cada resposta, as fragilidades apontadas pelos próprios professores iniciantes, chegando assim ao quadro a seguir.

Quadro 08 – Dificuldades e fragilidades encontradas pelos professores iniciantes

<b>EM RELAÇÃO AO PLANEJAMENTO E A ESCOLHA DOS CONTEÚDOS</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Adequar o conteúdo da ementa a quantidade de aulas;</li><li>2. Terminar o planejamento proposto no final do semestre;</li><li>3. Dividir os conteúdos por aulas;</li><li>4. Diversificar os métodos para o desenvolvimento das aulas;</li><li>5. Desenvolver atividades que cobrem mais senso crítico dos alunos;</li><li>6. Formalizar o planejamento como pede a instituição;</li><li>7. Desenvolver material de ensino prático e envolvente;</li><li>8. Preparar aulas práticas;</li><li>9. Atualizar bibliografia;</li><li>10. Relacionar teoria\prática;</li><li>11. Criar estratégias para que os alunos atribuam sentido às aulas.</li></ol>
<b>EM RELAÇÃO À AULA COMO PROCEDIMENTO DIDÁTICO</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Lidar com as diferenças encontradas na sala de aula entre os alunos;</li><li>2. Minimizar o desinteresse dos alunos;</li><li>3. Promover a participação ativa dos alunos;</li><li>4. Tornar as aulas mais atrativas;</li><li>5. Considerar a falta de conhecimento prévio dos alunos;</li><li>6. Revisar os conteúdos básicos e que todos os alunos deveriam saber;</li><li>7. Conseguir a atenção dos alunos;</li><li>8. Apresentar conteúdo teórico de forma atrativa;</li><li>9. Criar estratégias mais rápidas para o planejamento da aula;</li><li>10. Lidar com as sucessivas faltas e atrasos dos alunos;</li></ol>

11. Utilizar as tecnologias em sala de aula; 12. Trabalhar com metodologias ativas.
<b>EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>
1. Diversificar instrumentos avaliativos; 2. Criar critérios de avaliação que sejam justos; 3. Diagnosticar as necessidades dos alunos em relação à matéria; 4. Elaborar questões contextualizadas e críticas; 5. Trabalhar a falta de leitura dos alunos; 6. Elaborar avaliações menos técnicas; 7. Atribuir notas em questões discursivas; 8. Avaliar apresentações orais e participação em sala de aula; 9. Devolver as avaliações para os alunos oferecendo feedback; 10. Não usar a avaliação como punição.
<b>NA RELAÇÃO PROFESSOR\ALUNO</b>
1. Enteder a multiplilidade de perfis de alunos; 2. Compreender a linguagem que os estudantes utilizam em sala de aula; 3. Ter paciência com o aluno quando ele não quer aprender; 4. Trabalhar com a falta de compromisso e seriedade de alguns alunos; 5. Evitar as comparações de um professor com o outro; 6. Valorizar a reclamação do aluno; 7. Lidar com a apatia; 8. Aproximar-se do aluno sem que ele se aproveite disso; 9. Ser mais paciente em relação a perguntas inadequadas; 10. Aproximar-se dos alunos em redes sociais ou na sociedade de modo geral; 11. Separar as palavras relação professor/aluno, afetividade, permissividade e paternalismo;

Fonte: dados da pesquisa.

Uma vez realizado o mapeamento das dificuldades e fragilidades anteriormente citadas, realizamos dois encontros de grupos focais. Esses grupos ocorreram nos dias 22 de maio e 11 de junho de 2019, na própria UNIFIMES, em sala previamente organizada para sua realização. O foco desses grupos foi a discussão e a reflexão a respeito das dificuldades e das fragilidades mapeadas a partir da identificação das representações sociais dos professores sobre suas práticas pedagógicas. Como dito anteriormente, integraram os grupos os professores que aceitaram participar dessa etapa.

Do primeiro grupo focal participaram oito professores, identificados com crachás que continham a palavra Docente, seguida de uma numeração progressiva, a partir do número um, de modo que, o último número fosse oito. Do segundo grupo focal participaram outros dez professores, identificados da mesma forma, a partir do número nove até o número dezoito.

Antes de iniciar o grupo focal, esclarecemos dúvidas e comunicamos que o momento formativo seria gravado em áudio e que os participantes seriam identificados no decorrer da pesquisa por meio dos nomes expressos em seus respectivos crachás. O primeiro grupo foi realizado em uma hora e sete minutos e o segundo em uma hora e vinte e oito minutos, sendo que, após o término, foram informados a respeito da transcrição dos diálogos que seria oferecida a eles, para uma releitura e anuência do uso.

Após a transcrição, encaminhamos individualmente, via *e-mail*, o documento a todos os participantes para que realizassem a leitura e a anuência. Obtivemos resposta positiva de todos e, assim, com auxílio da análise de conteúdo de Bardin (2011), refletimos sobre o conteúdo transcrito, a partir de quatro categorias já estabelecidas previamente. São elas:

**Categoria 1** – Planejamento e escolha de conteúdos

**Categoria 2** – Aula como procedimento didático

**Categoria 3** – Avaliação da aprendizagem

**Categoria 4** – Relação professor/aluno

Os subtítulos abaixo, que propõem a análise de cada uma das quatro categorias, correspondem a frases extraídas a partir das falas dos professores nos respectivos grupos focais de que participaram.

5.1.1 Planejamento e escolha de conteúdos: “Minha maior dificuldade foi o planejamento como que eu vou passar pra sala de aula isso aqui do plano?”

O planejamento pedagógico tem sido uma cobrança efetiva das instituições, sobretudo após as exigências realizadas pelas comissões de avaliação, credenciamento e reconhecimentos de cursos, que, em suas visitas, cobram tanto os planos de ensino de determinadas disciplinas, quanto avaliam a parte documental de cada curso. No caso da UNIFIMES, a avaliação é realizada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás que estabelece um cronograma próprio para as visitas.

Esses, dentre outros fatores, colaboraram para que as instituições de ensino superior cobrassem ainda mais de seus docentes a entrega dos planos de ensino, pois sua ausência, além de implicar o próprio dia-a-dia da sala de aula, também esbarra na esfera burocrática e de avaliação da própria instituição. Na UNIFIMES, os planos são submetidos ao Sistema Educacional Integrado – SEI, no início de cada semestre letivo, com previsão de entrega expressa no calendário acadêmico. Uma vez submetidos, os coordenadores de cada curso os leem e, caso não haja problemas, aceitam a submissão, aprovando-os no próprio sistema.

A UNIFIMES tem como exigência mínima, para a elaboração do plano de ensino, um conjunto de informações, a saber:

Quadro 09: Elementos obrigatórios do plano de ensino da UNIFIMES

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
Dados básicos	Identificação do docente e dados cadastrais da disciplina
Ementa	Conteúdo a ser ministrado na disciplina e que consta no Projeto Político Pedagógico do Curso.
Objetivos	Elaborado pelo professor sem quantidade pré-fixada. Desenvolve-se em dois campos: geral e específicos.
Recursos de avaliação	Detalhamento das duas avaliações bimestrais, sendo que elas devem ser composta de pelo menos dois instrumentos diferentes.
Procedimentos didáticos	Maneira mais ampla de como o professor conduzirá o ensino e a dinâmica das aulas. Ex.: Aulas expositivo-dialogadas, uso de recurso multimídia etc.
Conteúdo   Planejamento	Conteúdo detalhado do que será ministrado no dia da aula.
Metodologia	Maneira mais detalhada de como o professor conduzirá o ensino e a dinâmica das aulas. Ex.: Seminários, Grupo de discussão etc.
Carga horária	Quantidade de hora/aula do dia da aula ministrada.
Referências	Referências básicas e complementares assim como constam no Projeto Político Pedagógico do Curso.

Fonte: [www.unifimes.edu.br/sei](http://www.unifimes.edu.br/sei)

Como é possível perceber, o professor precisa realizar o preenchimento de nove campos distintos, sendo que, Conteúdo|Planejamento e Metodologia devem se repetir em todos os dias de lançamento da respectiva aula. Por exemplo, um professor que ministra uma disciplina de 72 horas, dividida em dois dias na semana, precisa realizar esse lançamento 36 vezes.

As explicações anteriormente expostas são fundamentais para compreender algumas questões mobilizadas no decorrer dos grupos focais, sobretudo porque o vocábulo *amarrado* aparece inúmeras vezes, para referir-se ao planejamento, fator que percebemos estar atrelado ao tempo estabelecido pela instituição para a submissão dos planos ao SEI, bem como da quantidade de campos para preenchimento.

Ao falarem sobre o caráter amarrado do planejamento, os participantes alegaram que a dinamicidade dos conteúdos impede que ele, realizado no início do semestre, dê conta de toda

a complexidade presente durante sua execução. Um dos participantes cita a área do Direito como uma das que estão em frequente mudança e, por isso, os planejamentos precisam estar menos fechados.

Junto a essa questão, os participantes afirmam que há uma dificuldade alta em estabelecer a quantidade de aulas para cada conteúdo da ementa e que, só após o teste na própria sala de aula, é que conseguem estabelecer essa métrica para o próximo semestre; fato que percebemos nos dizeres abaixo:

*Eu verifiquei muito isso do semestre anterior para esse. Muitos conteúdos eu inverti a ordem do que está inclusive no planejamento lá do semestre anterior, eu vi que tipo... os alunos se saíram muito melhor dessa forma. (DOCENTE 6)*

*[...]Eu me deparo com a dificuldade de pensar quantas aulas eu vou levar para falar isso aqui [...] aí eu estabeleço uma quantidade x de aulas. Se faltou no semestre que vem eu aumento. Se sobrou no semestre que vem eu diminuo. (DOCENTE 7)*

Importante ressaltar que os próprios participantes, ao longo do grupo focal, foram encontrando possibilidades para transpor essa dificuldade apontada. Alguns disseram ter optado por fazer um planejamento mais genérico e dividido por blocos, pois acreditavam que isso permitiria uma flexibilidade maior na hora de mobilizar os conhecimentos para a aula.

É possível notar que há uma preocupação forte em relação à materialização do planejamento, ou seja, de seu desenvolvimento na íntegra. Podemos notar que esse ponto chega a causar sofrimento no docente uma vez que ele não sabe como agir frente ao fato de que seu planejamento pode não sair como ele pensou. Esse fato pode ser observado na transcrição abaixo.

*Minha maior dificuldade foi justamente isso aí, aquele plano de ensino. Como que eu vou passar para sala de aula isso né? Como que os alunos vão absorver essa matéria... Estrutura metálica, é uma disciplina com muito conteúdo pra seis meses. Então assim, em seis meses eu tenho que preparar o aluno a projetar o estudo por estrutura metálica. Então ele tem que ver muitos módulos. Como que eu vou passar isso pra eles? E eu não sei. Eu fiquei bem perdido no começo, como que a turma iria aprender aquilo que estava no plano. Como que eu iria passar, por exemplo, fração? Quanto tempo eu demoraria pra, pra dar fração. E eu tive muita dificuldade justamente com isso, que no SEI, eu tinha que colocar lá de acordo com o que estava no plano de ensino, muitas vezes não dava tempo de seguir, só que eu lançava o que estava no plano de ensino e até no primeiro semestre não deu tempo de fechar com o conteúdo. Aí no outro semestre eu já me adequei melhor a isso. Então aí no outro semestre eu me tornei meio melhor, eu tinha mais essa noção e no outro semestre já conseguimos fechar o planejamento. Eu não fiquei tão*

*preso, porque cada turma tem uma dinâmica, tem um tempo né de aprendizado... Então assim, eu busquei mais, dar mais conteúdo, passar mais coisas para eles fazerem para sala de aula. Dar o que estava no planejado, e não apenas enganar o SEI foi minha maior dificuldade.* (DOCENTE 10, grifo nosso)

Na fala anterior, percebemos que há a intenção de que os alunos *absorvam* o que está no planejamento; no entanto, na própria citação, o professor desconstrói essa ideia ao reconhecer que cada turma tem um tempo de aprendizado e que os saberes são mobilizados de formas diferente. A dualidade, lançamento no sistema *versus* o que é desenvolvido em sala de aula, aparece como uma constante, fato que nos parece apontar para as questões burocráticas tomadas pela instituição. Assim, notamos que esse fato se compõe como problemática, pois o próprio professor percebe estar realizando uma coisa, mas tendo que lançar outra.

O desenvolvimento profissional, implicitamente notado pelo professor, sobretudo quando este acentua, em sua fala, que, a cada semestre, se torna-se melhor e com mais habilidade para seu planejamento, colabora para que haja uma espécie de libertação em relação á prática docente. No grifo, quando o professor reconhece que transpôs a dificuldade e que, a partir daquilo, não apenas engana o sistema, mas realiza um planejamento, percebemos que as experiências dão subsídios para isso. Dessa maneira, *tornar-se* melhor está ligado ao fato de estar em sala de aula e experimentar os conteúdos, fator que possibilita ter mais habilidade com a métrica para a aplicação de cada conteúdo, fato que pode ser observado nos estudos de Bozu (2009), Flores (2008) e Marcelo Garcia (2008).

Logo, podemos dizer que a questão anterior remete à ideia de desenvolvimento profissional, compreendido não como uma etapa, e sim como processo contínuo que vai se aperfeiçoando no decorrer da experiências do professor em sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Canário (2001), ao escrever sobre o papel da prática profissional na formação inicial e continuada de professores, adverte que esse momento é crucial para fortalecer as práticas pedagógicas do professor. Nesse sentido o autor, levanta duas teses, sendo que a primeira é a de que os professores aprendem sua profissão nas escolas e a segunda é de que “o mais importante, na formação inicial, consiste em *aprender a aprender com a experiência*” (CANÁRIO, 2001, p. 152).

Percebemos ainda que há uma evolução na fala do Docente 10, que começa narrando sua maior dificuldade, mas, aos poucos, consegue estabelecer as formas encontradas para superá-la. No fim, ao reconhecer que não engana mais o sistema, o professor demonstra que, embora seja difícil planejar, a prática em sala de aula possibilitou aprender a métrica real para

seu planejamento, bem como o subsidiou para compreender a flexibilidade e a capacidade de alteração de seu modo de planejar.

A questão da flexibilização é mencionada ainda por outros docentes que, ao colocarem na prática seus planos de ensino, acabam por estabelecer o que funciona ou não para o próximo semestre. Para a Docente 04, “*se uma coisa do planejamento não funcionou no primeiro bimestre porque repetir ela no segundo?*”, logo, percebemos que, mesmo que o planejamento esteja lançado é preciso replanejar, pois as situações reais vão ensinando as rotas que precisam ser corrigidas, ou traçadas. Isso demonstra uma formação e um desenvolvimento profissional realizados, principalmente, a partir da própria prática – com ensaios de erros e acertos.

Para a Docente 12, a não eficácia do mesmo planejamento em turmas diferentes compôs-se como uma *decepção*. Percebemos essa questão na fala de outros professores, pois eles acreditavam que um planejamento eficiente em uma turma teria o mesmo desenvolvimento na outra.

*Então assim para mim o que eu vejo é que essa questão diversidade principalmente a questão da subjetividade desses alunos, porque aquilo que eu aplicava na Psicologia, eu queria que funcionasse lá na Educação Física. Gente foi uma decepção essa transição de um curso para o outro, principalmente a Educação Física, que é um curso bem mais dinâmico. Então assim, quando eu vou aplicar as provas para eles precisa ser um pouco diferente, esses métodos, eles cobram muito a questão de dinamismo mesmo dentro das aulas com eles. (DOCENTE 12)*

A partir de sua percepção, a Docente 12 consegue compreender, após a experiência, a multiplicidade de perfis de turma e, ao estabelecer o vocábulo *subjetividade*, demonstra que o planejamento não pode ser o mesmo, pois as realidades dos cursos são diferentes. Essa diferença exige que o professor, mesmo ministrando a mesma disciplina, desenvolva planejamentos distintos e com metodologias adequadas às diversas realidades.

Cabe ressaltar que, embora a palavra *prática* tenha sido recorrente, os docentes reconhecem que a teoria sobre o planejamento é muito importante, pois é a partir dela que eles conseguem construir uma ideia que colabore com a formação social e cidadã e que dialogue com os ideais da instituição em que trabalham.

*Nas formações que oferecem no início do semestre a gente aprende muito sobre a teoria do plano de ensino. Foi numa dessas que eu comecei a pensar no plano não apenas como um documento, mas como o ideal de futuro que eu queria construir com a minha disciplina. Tá. O conteúdo está lá, mas o que eu quero com ele? Será se não dá para ensinar além daquilo ali? Foi aí que eu comecei a ver que dava para ser mais que a aula, mais que o plano. Ficou*

*mais difícil fazer, pois exigia pensar mais. Só que aí eu vi que era profissional. Não era só colocar conteúdo, era pensar no menino lá na frente. Meio que uma coisa de consciência. Lembro do pedagogo falando na semana de formação que para ser professor tem que ser profissional que não era para qualquer pessoa. Que tinha diferença entre saber e saber ensinar. Era verdade mesmo, mas só fui perceber isso mais na frente. (DOCENTE 12).*

A formação oferecida possibilitou ao professor compreender que seu planejamento não tinha apenas um aspecto burocrático, ou de nortear a sua prática. Ao contrário, foi um momento para dar consciência de que há uma vertente social no ato de planejar. A questão profissional envolta no processo, ou seja, o ato consciente de pensar a educação e seus propósitos, fez com que o professor a reconhecesse como um campo profissional, em que as competências e habilidades são desenvolvidas a partir do envolvimento dele com esse propósito.

As questões discutidas acima corroboram com as ideias propostas por Sacristán (1996), Franco (2012) e Libâneo (2013) que, ao escreverem sobre o planejamento elencaram pontos como a reflexão, a prática, a multiplicidade e a sua capacidade de flexibilização frente às necessidades que surgem durante o desenvolvimento de um plano de ensino. Os docentes, mesmo sem saberem das teorias levantadas pelos autores anteriormente citados, deram forças a elas, pois provaram, por meio de suas falas, que elas são reais e estão presentes no dia-a-dia do professor.

5.1.2 Aula como procedimento didático: “Sem direcionamento eles não conseguem. Eles nunca foram ensinados a estudar”

A aula, assim como já discutimos em outra seção, é muito importante, pois é nela que o docente mobiliza uma série de outras práticas pedagógicas e, por conseguinte, estabelece uma relação mais direta com os alunos. Embora essa importância seja reconhecida, nos grupos focais, os docentes pouco falaram sobre a aula como procedimento didático; no entanto, ao discutirem tal questão, sempre apontavam para esse momento como um dos mais conflituosos no início de suas carreiras na docência.

Para os participantes, a aula se compõe como um momento muito importante para o ensino, mas também se configura como um confronto, já que o contato *tê-te-à-tê-te* ocorre ali.

*A aula em si foi muito difícil. Já senti um medo no processo seletivo quando tive que dar aulas para uma banca. Depois quando fui para a sala de aula eu me senti meio perdida. Eles ficavam olhando para mim como se estivessem me testando sabe? Eu perguntava e eles não respondiam, ficavam só me olhando. E lá no fundo eles cochichavam, podia nem ser de mim, mas eu*

*sempre pensava que era. Foram assim umas duas semanas e aí eles começaram a se entrosar. Com o tempo eu vi que isso acontecia sempre com as turmas novas. Como ninguém nunca tinha me dito que isso era normal eu pensei que era comigo e até tive vontade de pedir para trocar de turma.*  
(DOCENTE 1, grifo nosso)

A pouca experiência somada à não informação sobre o processo de adaptação dos alunos aos novos professores colaborou para que a docente da citação anterior desenvolvesse um sentimento de exclusão. No grifo apresentado, percebemos que a falta de um momento formativo, que discutisse a questão, que, de início, pode parecer óbvia, poderia sanar, ou mesmo amenizar, as dificuldades da docente. Tal questão aponta para um fato demasiadamente importante, qual seja, a importância de trazer para as formações temas que possam parecer óbvios.

Para os docentes iniciantes e que não têm formação didática, a sala de aula e os demais espaços pedagógicos são novos e, por isso, as formações precisam atentar-se para o fato de que tudo é matéria de discussão. Dessa forma, processos de integração dos professores recém-chegados são importantes, pois, nesses momentos, evidenciarem suas dúvidas, os professores podem aprender entre si.

Outro ponto recorrente, ao falarem sobre a aula, foi a questão do tempo e da estruturação. Observamos que muitos dos professores adotavam, como suporte para o desenvolvimento de suas aulas, o modelo oferecido nos editais dos processos seletivos. Desse modo, como aponta a Docente 16, era tudo muito mecânico e, por vezes, não funcionava.

*Como eu passei pela banca e fui aprovada eu acho que o coordenador do meu curso pensou que eu sabia dar a aula. Aí ele me deu o horário e eu fui pra sala. Fui usando aquele modelo do seletivo sempre. Mas aí eu percebi que ficava muito mecânico sabe. E o pior, parece que aula acaba nos primeiros 10 minutos (risos). Eu tive que chegar nele e pedir ajuda. Depois que a gente conversou eu percebi que poderia ser menos engessado e que eu poderia fazer o meu modelo de aula. É muito melhor.*

A estrutura da aula, pensada como algo fixo e que não pode ser delineada pelos professores, é um dos princípios que motivaram a Docente 16 a crer que ela não tinha autonomia para desenvolver uma metodologia própria. Dessa maneira, ao compreender, com a ajuda da coordenação de curso, que ela tinha essa autonomia, o processo torna-se melhor. Embora não nos conte quais foram as melhoras, podemos inferir que ela rompeu com os dois problemas apresentados em sua fala: a mecanicidade da aula e a gestão do tempo.

No caso exposto anteriormente, percebemos que o papel pedagógico do coordenador foi fundamental para que a professora iniciante percebesse sua autonomia em relação à aula. No entanto, é possível compreender outra questão importante e recorrente: a obviedade com que tratamos alguns temas na formação de professores. Ao pressupor que a professora sabia conduzir uma aula, o coordenador não possibilitou momentos formativos que a instruísem a esse respeito.

Os participantes afirmaram que a nova configuração do comportamento do aluno interfere na forma como os docentes conduzem suas aulas. A questão discutida de forma coletiva trouxe a ideia de que a sala de aula do presente é muito diferente daquela em que a maioria deles estudou e que reservava um lugar de privilégios aos docentes. Ao reconhecer essa questão, os participantes afirmaram que o ato de ministrar a aula sofreu duras alterações, sobretudo porque os alunos saíram de uma posição passiva em relação ao ensino e estão mais questionadores. Essa questão é observável na fala do Docente 13, quando ele nos afirma que:

*O professor hoje ele não é só aquele professor que transmite né ele é o professor que tem que pensar na dificuldade do aluno tem que pensar em estratégias pra diagnosticar essas dificuldades, e tem que pensar também que a gente não tem mais aquele mesmo perfil de aluno né, aquele aluno que obedece que senta na cadeira e escuta o mestre né, hoje a gente tem que elaborar diversas práticas pedagógicas pra chamar atenção do maior número possível de alunos. (DOCENTE 13).*

A diversidade no perfil do aluno e o reconhecimento do papel que ocupa o professor são preponderantes para que a aula seja um ambiente saudável, no qual os conhecimentos sejam compartilhados de forma em que a autoridade do professor não seja confundida com o autoritarismo.

Em relação aos tipos de aula, percebemos a reificação das representações sociais levantadas na seção 4 uma vez que, nos grupos focais, os participantes revelaram que a aula expositiva é a mais presente dentre os tipos que eles adotam. Para o Docente 4, “*os alunos sentem mais segurança e aprendem mais quando nós professores falamos sobre o tema da aula. Eles percebem que nós sabemos e assim respeitam mais o desenvolvimento da aula*”.

A ideia de que os estudantes dão mais valor à aula expositiva e que, a partir dela, aferem mais respeito e admiração está firmada sobre o ideário de que o professor é o detentor do conhecimento e que é dele que emana sabedoria. Vale destacar que essa ideia contrasta com outras já levantadas pelos próprios participantes que demonstravam uma ideia do professor como mediador de conhecimentos e não como se afirma agora.

A aula vista apenas como instrução dos alunos foi tema recorrente nos grupos focais. Para o Docente 14, quando os professores planejam uma boa aula e conseguem desenvolvê-la, há um avanço significativo, que rompe com uma ideia meramente instrucional e ganha *status* de momento de aprendizado. Para o referido professor, as aulas não planejadas, ou que saem do controle são apenas espaços de instrução, ou seja, não formam nem colaboram para que os alunos aprendam a estudar. Ele afirma ainda que:

*Uma das coisas que eu percebi muito é que quando você faz perguntas no final da aula, que você dá um direcionamento para a próxima aula, ou em como estudar o texto eles conseguem estudar. A verdade é que eles nunca foram ensinados a estudar. É aquela coisa, ele sempre estudou porque era obrigado né? Chega na faculdade e continua estudando como se estivesse sendo obrigado novamente... Como se fosse o mesmo procedimento, como se fosse uma necessidade. Por isso não podemos fazer aulas apenas para dar instruções, pois a aula de Ensino Superior tem que ensinar a pensar, a estudar, a buscar. As vezes não conseguimos isso porque repetimos os mesmos métodos de sempre e aí não motivamos ele a ser diferente, a ter outra postura para viver essa nova etapa. (DOCENTE 14).*

Ao reconhecer que a aula, no ensino superior, não pode ser um instrumento de repetição de metodologias, ou mesmo de consolidação de ideias já construídas, o Docente 14 nos alerta para o fato de que um novo procedimento didático precisa ser assumido frente ao modo como ensinamos e aprendemos na universidade. Após realizar a afirmação da citação anterior, questionamos o professor como ele percebia essa repetição e quais caminhos possíveis para rompê-los, ou minimizá-los:

*Fica fácil perceber, pois os alunos estão todos acostumados a pedir os slides para copiar no caderno, ou imprimir e colar lá. Antes ele copiava do quadro, agora ele copia do data-show. Não mudou muito. No ensino médio ele tinha um professor que falava, falava, falava e falava sobre o conteúdo, depois passava uma lista de exercícios, corrigia e em seguida aplicava uma avaliação do mesmo conteúdo. Só que isso era feito sem consulta, individualmente e o professor não respondia nada que o aluno perguntasse naquele momento. Era como se ele não soubesse mais nada do que nos ensinou, mas que a gente tinha que lembrar. Aí o menino passa por tudo isso, e cai num vestibular que cobra dele um conhecimento mínimo em todas as matérias que ele aprendeu no ensino médio. Depois disso tudo ele vem pra universidade e nós repetimos o processo que ele pensava que tinha vencido. Começamos a falar, falar e falar, aplicamos exercícios, depois provas. É como se disséssemos pra ele continuar do mesmo jeito. A verdade é que muitas das nossas aulas nunca mudam. Para mudar isso precisamos aprender metodologias novas de dar aula, e nós professores precisamos estar abertos a isso. E nós estamos? Por que mudar o jeito de dar aula se a forma como sempre fizemos parece ter dado certo até hoje? Para mudar tem que querer e eu acho que a gente que é bacharel e especialista quer, mas os licenciados e*

*doutores sei não em. Parece que eles se acham superiores e que já estão prontos. O único trabalho deles parece que é ensinar a gente a dar aula. (DOCENTE 14)*

A fala do Docente 14 nos possibilita algumas reflexões sobre a aula e outros temas que a atravessam: a) a aula no ensino superior; b) a aula como momento de ensino, de estudo e motivação; c) a mudança frente às novas metodologias e d) a construção de uma barreira entre licenciados, bacharéis, especialistas e doutores. Os quatro pontos anteriormente elencados serão pormenorizados nos parágrafos seguintes, pois acreditamos que eles compõem, de forma significativa, um núcleo para compreender a afirmação do participante.

No primeiro tema, a aula no ensino superior, percebemos que o Docente 14 tem consciência de que ela necessita ser diferente e romper com a repetição, segundo ele, vivenciada no Ensino Médio. À medida que observa essa questão, o Docente 14, percebe no ensino superior, uma repetição de modelos e atribui a isso o fato de o aluno não tomar uma nova postura frente às aulas que assiste. Vale destacar que o participante mostra que, no ensino superior, as aulas deveriam ser diferentes e adotar uma perspectiva que ensinasse mais os alunos a pensar e não apenas prepará-los para resolver listas de exercícios, ou passar em provas.

No que se refere à aula como momento de ensino, de estudo e motivação, notamos a ideia de que, ao romper com o modelo tradicional, o professor consegue implementar uma nova postura no aluno. Desse modo, ele, o aluno, abandonaria, aos poucos, a posição de escuta passiva e passaria a participar das aulas, refletindo sobre o que aprende e atribuindo significado aos conteúdos. Nesse modelo de aulas, o aluno se sentiria mais motivado, pois fazia parte do processo e colaboraria com a construção dos argumentos e da própria dinâmica das aulas.

Dessa maneira, ao perceber que o aluno participa ativamente das aulas, é necessário ao professor uma mudança frente às novas metodologias de ensinar e de aprender. Percebamos que o Docente 14 expõe esse fato demonstrando a necessidade da busca e do conhecimento de outras possibilidades de desenvolvimento para as aulas, mas reconhece que nem todos estão dispostos a isso. Os questionamentos que demonstram ideias cristalizadas frente à possibilidade de mudança evidenciam uma observação do entorno desse professor uma vez que ele usa a primeira pessoa do plural para esboçar tais perguntas.

Em relação à dificuldade de aceitação, questão evidenciada na parte final da fala, precisamos salientar que ela foi reforçada pelos demais participantes do grupo, que, durante a declaração acenavam com a cabeça de forma positiva, ou mesmo a reforçavam dizendo *sim*. Desse modo, acreditamos que esse é um sentimento comum entre os participantes do grupo

focal 2 e pode ser reforçado pela ideia de que professores licenciados são diferentes do bacharéis.

Outra questão importante é o fato de que, segundo as últimas 9<sup>34</sup> programações das semanas de formação, desenvolvidas no início de cada semestre, os palestrantes que discutem as questões de cunho formativo são sempre licenciados. Tal ponto pode colaborar para a ideia de que licenciados ensinam os bacharéis a ministrarem as aulas. Essa questão, embora pareça simples, pode colaborar para que haja uma compreensão de que não há bacharéis habilitados para falarem de suas experiências em sala de aula, ou mesmo, com práticas pedagógicas exitosas e que podem ser compartilhadas nas semanas de formação.

Esse sentimento pode ser reforçado pela forma como as formações pedagógicas são conduzidas, ou seja, como os palestrantes podem ter mobilizado suas falas e proposto os processos formativos. Desse modo, acreditamos que uma das possibilidades para a sustentação desse ideário centra-se na condução, e não propriamente na postura, ou nas ações desenvolvidas pelos licenciados e doutores. Outrossim, destacamos a ideia de que a formação dos professores precisa ser um espaço colaborativo, em que eles possam falar de suas experiências e aprender uns com os outros, independente de suas formações. O lugar de fala constituído como *de quem ensina e de quem aprende* precisa ser (des)construído, pois isso pode ser um elemento importante para ruptura desse sentimento pejorativo que separa licenciados e bacharéis.

Para isso, salientamos a importância do diálogo nesse processo uma vez que é a partir dele que as relações de confiança e as barreiras de resistência podem ser minimizadas. Na esfera dialógica, como já dissemos, as pessoas têm a possibilidade de construir-se, ou seja, a escuta do outro também é um processo formativo e, por isso, deve ser incentivada. Logo, pensar em processos formativos é construir espaços de fala, mas também de escuta. Tais momentos devem ser idealizados com foco na troca de experiências e na capacidade de aprendizado da dialogicidade. Outrossim, a ideia da escuta pode aproximar os profissionais possibilitando-lhes conhecer uns aos outros como pessoa, estreitando seus laços de afeto e permitindo que o intercâmbio de dúvidas, angústias possa ser tratado de forma mais próxima.

---

<sup>34</sup> Referente as formações de: 2015, 2016, 2017, 2018, 2019/1

### 5.1.3 Avaliação da aprendizagem: “A avaliação pra mim tem dois lados: do aluno que quer ganhar e do professor que quer tirar”

O subtítulo acima expressa a concepção de um participante da pesquisa sobre a avaliação e nos revela muito sobre como essa prática pedagógica pode ser desenvolvida, ou mesmo, de que maneira ela é vivenciada entre alguns professores. Não é possível encontrar, no subtítulo em questão, a ideia de um processo avaliativo que possa ser algo natural, desenvolvido processualmente e que se componha como espaço para compreender como o ensino está sendo desenvolvido.

Embora o subtítulo possa apontar para uma questão negativa em relação à avaliação, no grupo focal, o que observamos foi o contrário uma vez que a maior parte dos professores demonstraram representações positivas em relação à essa prática pedagógica. Destaca-se ainda que boa parte dos apontamentos negativos em relação a avaliação foram construídos quando os participantes falavam de suas graduações, ou mesmo lembravam de sua época de estudante.

Parece-nos que a ideia de uma avaliação punitiva está cada vez mais distante da realidade do grupo com o qual trabalhamos, no entanto é possível encontrar dificuldades e muitas preocupações para cumprir com uma avaliação que consiga unir tanto o caráter de mensurar o que os estudantes aprenderam, quanto a forma como os professores têm ensinado. De modo geral, notamos que perceber a avaliação como uma prática natural e que se desenvolve durante todos os momentos da aula tem sido o ponto de maior atenção e dúvida dos docentes iniciantes.

A formação de início de semestre, apontada no subtítulo anterior como uma forma que os licenciados encontram para ensinar os bacharéis, é vista agora quando tratamos da avaliação, como um dos momentos para se aprender sobre a avaliação. Para Docente 17 e Docente 08:

*Aos poucos a gente vai conhecendo outros meios de avaliação como a própria instituição que pede pelo menos dois meios de avaliação diferentes...Então assim à medida que a gente ía tendo formação de início de semestre então a gente ía fazendo esses ajustes.*

*Eu aprendi muito de avaliação nas formações. No início eu sentia falta de saber como que era que fazia de verdade. Eles falavam muito de como a avaliação impactava no aluno, ou de como ela era importante, mas não falavam como fazer. Eu sentia falta de mais técnica sabe? De dizer assim: Óh seminário a gente avalia assim. Uma questão aberta a gente avalia assim. Era muita teoria mas pouca prática.*

Observamos que, em ambas as afirmações, os participantes mencionam a questão das formações oferecidas pela instituição, considerando-as como momentos importantes em seus processos formativos. No entanto, é importante salientar que o Docente 08 traz à tona a questão da instrumentalização, ou seja, uma formação mais voltada *ao saber fazer*. Tal questão dialoga com pesquisas já realizadas por Marcelo Garcia (2008), Flores (2008) e Gaetta e Masetto (2013) que reconhecem nos docentes iniciantes uma necessidade de formação que possibilite ter um contato mais prático com o dia-a-dia da sala de aula.

Em outro momento, o Docente 04, ao falar sobre a avaliação, também traz a questão da instrumentalização, no entanto nos chama a atenção para um fato complexo dessa prática, a subjetividade de sua correção no que se refere às questões dissertativas, ou seja, o julgamento do professor em relação a critérios, muitas vezes, não balizados em apenas *certo* ou *errado*. Para ele, no início, trabalhar com avaliações objetivas acaba sendo mais fácil, pois elas são menos passíveis de erro e questionamento dos alunos.

*A dificuldade no início, pra mim, foi saber avaliar. O jeito de aplicar as provas, testes, ou outras formas eu sabia. Mas e aí? Como corrigir uma questão aberta? Se o aluno me perguntasse eu não saberia dizer porque ele tirou 0,5 e o outro 1,0. A explicação ficava rasa e ele acabava me convencendo a alterar a nota. Por isso eu aplicava questões mais objetivas, porque aí se estivesse certo era nota, se não estivesse não era. Mas aí eles pediam seminários e nota de participação. Eu achava muito estranho avaliar participação. Como que avalia participação? Eu não sei até hoje. Redação era impossível, pois é muito subjetivo. Na área de exatas os meninos questionam muito as notas. E parece que eles percebem a insegurança da gente. Eu acho que eles sabem que a gente é novo e aí aperta mais ainda o cerco. (DOCENTE 04)*

Os instrumentos objetivos usados para avaliar, na visão do participante, conferem mais exatidão à avaliação e, por conseguinte, deixam-no mais confortável para fazê-lo. Para evitar questionamentos por parte dos alunos, o Docente 04 acaba se municiando da exatidão e delegando sua avaliação a apenas dois momentos: certo ou errado. Embora esse posicionamento possa parecer confortável e menos conflituoso, é preciso salientar que ele retira dos processos de avaliação uma questão fundamental: a dialogicidade, ou seja, a capacidade de o aluno discutir sobre a forma como foi avaliado, e do professor de realizar *feedbacks*, apontando os avanços e recuos do aluno referente àquele tema.

Instrumentos avaliativos como seminário e participação em sala de aula são temidos pelo docente que acredita não ter possibilidades para avaliá-los, pois eles são subjetivos demais.

No entanto, é preciso destacar que, mesmo as práticas pedagógicas mais subjetivas, podem ter critérios objetivos estabelecidos para compor notas, ou conceitos.

No caso dos exemplos citados – seminário e participação –, notamos que o professor apresenta certa dificuldade, pois não percebe a possibilidade de elaboração de critérios de avaliação concretos. Nesse sentido, uma formação capaz de fornecer subsídios para a elaboração de critérios avaliativos poderia auxiliá-lo a romper com essa crença e possibilitar mais segurança em relação à forma como atribui notas.

Outra questão em destaque é fornecer espaços de reflexão sobre a importância do *feedback* das avaliações uma vez que ela pode ser compreendida como um momento de reflexão tanto para o estudante, quanto para o professor. Essa discussão não passa pelo viés prático do saber fazer, mas permite conhecê-lo e torná-lo mais passível de compreensão e diálogo. Logo, acreditamos, em diálogo com os autores estudados, é que a avaliação não é só um momento para avaliar o aluno, mas uma autocrítica do professor em relação aos conteúdos e a forma como os mobiliza.

A questão da autocrítica e da reflexão sobre os fundamentos pedagógicos da avaliação também foi uma discussão presente e nos possibilitou compreender que, embora não seja uma percepção da maioria, alguns professores têm preocupações filosóficas, sociológicas e institucionais ao elaborarem, corrigirem e devolverem suas avaliações. Foi isso que conseguimos depreender da fala do Docente 06 quando ele nos revelou que

*Não é só fazer uma lista de exercícios e aplicar. É mais que isso. A gente precisa pensar se aquilo que estamos pedindo está compatível com o que ensinamos. Não adianta ensinar medianamente e pedir na prova excelência. Eu sempre me preocupei com os motivos e objetivos das provas. Eu preciso ter um objetivo. A prova tem que fazer pensar sobre o conteúdo. Não pode ser simples demais, mas também não precisa ser complexa. As vezes, como sou advogado, fico pensando assim: o que esse caso contribui com meu aluno? Será que isso aqui tem sentido? Essa resposta que eu estou esperando contribui com ele também, ou é só para mim? As avaliações têm que ter sentido. Se for só pra gente corrigir que sentido tem isso? Quando peço para eles escreverem redações sobre os temas, não quero só ver a escrita, mas o pensamento, as ideologias, o projeto que ele pensa para aquela questão.*

A ideia de que a avaliação precisa responder a questões além do conteúdo demonstra, dentre outras coisas, a preocupação do professor com aquilo que ele propõe como uma atividade menos fácil, ou seja, aquela que subjaz ao ato prático de elaborar questões e corrigi-las. Nesse mesmo sentido, é importante salientar que, assim como propõem Freire (2002), Masetto (2001) e Libâneo (2013), a avaliação é vista como uma prática pedagógica preenchida de propósitos e

pensada de modo tal a incentivar o estudante a refletir sobre os conteúdos estudados e atribuir significados a eles.

Pensar para além da parte formal da avaliação é importante, pois possibilita compreendê-la de fato como uma prática pedagógica capaz de aferir, mas também de conhecer, formar, contextualizar e autoavaliar-se. Os fundamentos filosóficos e didáticos nos quais a avaliação historicamente está ancorada nos permitem vê-la de outra forma, e atribuir a ela um sentido não apenas acadêmico, mas social.

Luckesi (1997) ao falar da avaliação como um ato amoroso, permite-nos refletir sobre o caráter social e relacional da avaliação. Para esse autor não se pode pensar em uma avaliação da aprendizagem escolar sem partir pela premissa do respeito mútuo entre aqueles que avaliam e aqueles que permitem ser avaliados. Essa relação ressignifica o ato de avaliar ao passo que propõe uma dimensão social para a avaliação, uma vez que ela não está esvaziada de sentido, ou mesmo relegada apenas à aferição de notas.

Pensando nessa mesma direção, o Docente 10 faz uma importante reflexão sobre a avaliação e a forma como os professores atribuem sentidos a ela:

*É um equívoco muito grande nosso avaliar pelo conteúdo que a gente tá querendo passar [...] então nós não pensamos nas necessidades de aprendizagem dos alunos a gente pensa muito no conteúdo que eles deveriam saber e isso acaba se tornando uma avaliação padronizada né [...] eu idealizo aquele aluno que ele é o aluno pronto, e aí eu aplico uma avaliação pensando que todo mundo é igual aquilo ali [...] aí eu quero resultado de acordo com aquilo que eu estou pensando, mas e aquele aluno que tem uma dificuldade de leitura, aquele aluno não acompanha minhas aulas da forma como deveria, aquele aluno que não lê os textos, então um ponto que tá aqui, que é o que eu sinto maior dificuldade é no diagnóstico, diagnosticar as necessidades dos alunos em relação a matéria. (DOCENTE 10)*

Além da questão do sentido, o Docente 10 reflete sobre a idealização dos alunos e nos demonstra como isso pode ser prejudicial para um processo avaliativo. Para ele, avaliar pressupõe um trabalho de conhecimento prévio dos estudantes, de modo que o professor não elabore suas avaliações com objetivo de apenas traçar um perfil de aluno, mas possibilite uma variedade uma vez que as turmas são heterogêneas.

A percepção de que as turmas possuem alunos diferentes, e por isso, é necessário pensar em múltiplas formas de avaliá-los é uma constante na fala do Docente 10. Ao tomar consciência da não homogeneidade, ele acaba por associar sua avaliação aos perfis de alunos, ou seja, não reduz suas formas de avaliar a um único instrumento, pois percebeu que isso privilegia apenas um grupo de estudantes.

Durante o grupo focal, ao falarem da avaliação como uma prática pedagógica, notamos que os docentes têm muita preocupação com a maneira como a realizam. Alguns chegaram a dizer que, dentre as práticas pedagógicas levantadas, a avaliação, é aquela sobre a qual mais pensam, sendo também a mais procurada para pedidos de ajuda a fim de compreendê-la. O Docente 01, sobre isso, elencou os motivos pelos quais buscou ajuda para saber mais sobre a avaliação da aprendizagem.

*Essas outras práticas aqui eu fui aprendendo com o decorrer das aulas. Mas a avaliação eu fui buscar ajuda. Tinha que buscar porque eu lembrava que na minha época de aluno o que a gente mais questionava era justamente a avaliação. Como eu não sabia muito sobre como dar nota em cada questão, ou coisa que eles realizassem, eu tive que pedir ajuda. Mesmo assim eles contestaram na primeira vez. Aí eu fui contornando as situações. Algumas contestações eu aceitava, outras não. Eu vi que é natural esse processo, e por isso, precisamos ter muito cuidado e planejar. Quando ele contesta a gente precisa saber porque aceitar ou não.*

Notamos que o fato de citarem lembranças, que guardam de sua época de estudantes mostra o quanto é importante a forma como foram avaliados e como essas experiências contribuíram para construções de representações sociais sobre avaliação da aprendizagem, isto é, a forma como avaliam hoje pode ser fruto de uma representação ancorada nos modelos em que foram avaliados.

Sendo assim, a avaliação realizada pelos professores iniciantes, embora repleta de dúvidas, é uma prática pedagógica desenvolvida com bases na última categoria de análise, qual seja, o espelhamento pedagógico. Isso nos permite dizer que a avaliação deixa marcas profundas nos estudantes uma vez que, quando eles migram para o espaço profissional da docência, acabam trazendo consigo as experiências\marcas que essa lhes proporcionou.

5.1.4 A relação professor/aluno: “Eles vão aprendendo a respeitar os espaços da gente e nos ver como professores”

Ao analisar a relação professor/aluno, percebemos que os participantes sempre voltavam à avaliação, fator que nos permitiu compreender que, embora tivessem representações positivas em relação a ela, colocavam-na como um dos impeditivos para que alunos e professores tivessem uma boa relação. Nesse sentido, o Docente 9 nos revela os motivos dessa vinculação entre as duas práticas pedagógicas.

*A lua de mel entre professores e alunos acaba quando entregamos a nota da primeira avaliação. Eles adoram a gente. Alguns dizem que nossas aulas são ótimas. Mas aí aplicamos a avaliação e eles não se saem bem, ou não conseguem a nota que pensavam ter. Tudo acaba aí. Aí a relação fica pesada e até distante. Demora demais a voltar ao que era, e as vezes nem volta. Pra mim a avaliação rompe com qualquer relação. Eu lembro que eu era assim também com meus professores.*

A questão acima nos permite fazer duas considerações. A primeira é a crença do participante de que a avaliação rompe com as boas relações entre alunos e professores, fato que pode apontar para uma ideia cristalizada e, por isso, difícil de romper. A segunda nos permite inferir que essa relação pode estar fragilizada não pelo fato da avaliação – pela– avaliação, mas da forma como ela é elaborada, desenvolvida e devolvida aos estudantes. Desse modo, é preciso destacar que a ideia de quebra da “lua de mel” pode ser alimentada ano após ano, de modo que haja uma repetição de comportamentos negativos, e não o contrário.

É de se esperar que a avaliação seja um momento natural de qualquer sistema de ensino, e que este não seja prejudicado por ela, ou seja, que ela não atrapalhe nas relações entre os docentes e estudantes, mas que lhes possibilite inclusive discutir-los. Por isso o *feedback* das avaliações é tão importante, pois é ele que permite a compreensão deste processos.

Pensar a relação professor\aluno é uma ação fundamental quando nos propomos a pensar nossas práticas pedagógicas a partir de uma visão dialógica. Dizemos isso, pois é no diálogo que as boas relações são construídas e é a partir dele que nos aproximamos, ou nos distanciamos uns dos outros. Embora os participantes reconheçam que essa prática pedagógica é importante e que ela deixa a aprendizagem mais leve, esse foi o ponto menos comentado nos grupos focais.

É importante destacar que a habilidade comunicacional foi associada de forma direta com a relação professor/aluno. Para os participantes da pesquisa, a fragilidade nos processos de comunicação e a falta de diálogo têm sido fatores preponderantes para que as relações entre alunos e professores se desgastem.

O termo *diálogo respeitoso*, recorrente nas falas dos participantes, revelou que para eles, estabelecer vínculos de afeto e respeito mútuo é muito importante para que as relações em sala de aula sejam construídas. Para a Docente 18, essa relação, “no início da docência me ajudou a ficar mais segura. Eles se aproximavam de mim e eu deixava, porque acreditava que mais próximos de mim eles poderiam gostar mais das aulas”. A estratégia de aproximação como

recurso de segurança foi citada em outras participações e nos permitiu inferir que existe uma compreensão maior do aluno em relação ao professor quando eles se aproximam.

Acreditamos que a aproximação constrói uma rede de afetos. Dessa forma, experienciada por docentes e alunos, ela colabora para que ambos se compreendam melhor respeitando seus limites. Essa relação é apenas uma estratégia, mas nos revela que, nos anos iniciais da docência na educação superior, a aproximação é vista como elemento importante para o desenvolvimento da aula.

Desse modo, os vocábulos *comunicação*, *diálogo* e *respeito* estiveram muito presentes nesta categoria de análise. Isso nos permite dizer que a forma como professores e alunos se comunicam está estreitamente relacionada à relação que podem construir.

Em relação à comunicação o Docente 12 faz uma consideração:

*A maior dificuldade que a gente tem é com a comunicação sabe. Acho que nem é relação, mas sim comunicação mesmo, como se fazer entender e como entender a linguagem do aluno, ou como entender quando falta linguagem no discurso. Como que é importante também eu atribuir algum sentido quando o aluno não fala nada. Acredito que uma grande dificuldade nessa relação com os alunos é impor limites, porque as vezes o professor pensa que o limite vai acabar estragando a relação e o aluno não vai ter mais confiança ou ele vai ficar distante e aí acaba se aproximando demais do aluno, se tornando aquele professor amigo, então eu acho que essa é uma das grandes dificuldades, eu ainda tenho essa dificuldade de colocar esses limites de forma bem clara*

Enquanto para a Docente 18 a aproximação se configurava como uma estratégia que lhe permitia conforto nos primeiros anos da docência, para o Docente 12 essa relação deve ser mediada com cautela, sobretudo porque, segundo ele, os estudantes têm dificuldade para respeitar os limites colocados. Além dessa questão, é importante destacar que a comunicação, assim como já afirmamos anteriormente é fator preponderante para a construção das relações. Destacamos também que, embora o docente coloque comunicação e relação em campos de significados diferentes, elas são complementares e é a partir da primeira que se constrói a segunda.

Por outro lado, percebemos que, se há uma dificuldade por parte dos alunos em estabelecer os limites, também há a dos professores que se sentem incomodados com a estreita relação entre estabelecer limites, ou criar espaços que os distanciem dos alunos. Nesse ínterim, é preciso compreender a dupla face que essa questão apresenta: a aproximação como estratégia de ambientação e a aproximação como recurso para o estabelecimento de limites aos alunos.

A dificuldade para compreender a relação professor/aluno a partir de uma horizontalidade também foi um ponto levantado nos grupos focais.

*Do mesmo jeito que a gente cobra do aluno também ele cobra da gente. A gente tem que saber lidar, isso aí eu falo que é o desafio né, é tudo. É um contexto geral, não só conteúdo, mas quando ele cobra da gente o que prometemos e não conseguimos cumprir. Quando chegamos atrasados eles cobram muito, é como se não tivéssemos esse direito. Eu tento explorar durante a aula, que todos podemos errar. É difícil lidar com essa situação aí, eu não sei. A gente vai daqui vinte anos estar discutindo essa relação. (DOCENTE 1)*

Ao terminar sua fala, transcrita anteriormente, questionamos o professor se ele compreende quando seus alunos chegam atrasados, ou não cumprem com aquilo que firmam em seu contrato pedagógico. O Docente 1 sorriu e afirmou que:

*Não é que eu não entenda, mas o professor tem necessidades diferentes dos alunos. A gente trabalha em outros lugares. Tem família que precisa da gente o tempo todo. Eu entendo eles muitas vezes. Mas aí a gente entende uma vez e eles repetem sempre. Não é querendo ser soberbo, mas o professor estudou muito para ser professor não é possível que ele não possa ter esse privilégio de chegar atrasado as vezes.*

Os próprios professores reconheceram que a horizontalidade é uma questão difícil e que eles têm dificuldade para lidar com a cobrança quando ela vem da parte do aluno. Na resposta anterior, observamos que o professor estabelece uma cobrança unilateral em relação ao estudante e, mesmo sendo questionado sobre isso, persiste na ideia de que o fato de ter estudado mais lhe permite ter determinados comportamentos.

No que se refere à relação professor/aluno, é importante destacar também que os participantes da pesquisa assumem que ela é um elemento importante na formação dos estudantes. Podemos observar isso quando os professores pesquisados falam sobre seus professores da graduação e das muitas formas com que eles contribuíram para seu crescimento. Soma-se a isso a forma como se espelham neles para desenvolverem suas práticas pedagógicas e lidar com a sala de aula.

O Docente 11 afirma que a forma como se relacionou com seus professores da graduação foi preponderante para que ele desejasse seguir por esse mesmo caminho. Na mesma direção, o Docente 06 diz que “*eu aprendi com meus professores a ser menos duro com os alunos. Eles não me ensinaram esse conteúdo em sala de aula, mas eu observava como eles me tratavam, e isso me mostrou que dá para ser gentil e cobrar ao mesmo tempo*”.

O que notamos, na fala do Docente 6, é o reconhecimento de que sua autoridade não depende da forma como ele se impõe aos outros, mas das relações que são estabelecidas. Dessa maneira, ao dizer que a aspereza não colabora para a aceitação, ele nos mostra que, intuitivamente, ao ver seus professores, aprendeu como fazer.

Certamente, da mesma forma como observou seus professores bons e replicou suas ações, deve ter realizado operações semelhantes com aqueles com quem teve uma relação menor, ou que tenha julgado ser um professor não bom. Nesse caso, cita o Docente 1: *“até como não ser, a gente aprende vendo os nossos professores. Eu via uns que gritavam e faziam chantagem com os alunos e aí eu dizia pra mim mesma que eu nunca faria aquilo um dia se eu fosse professora”*.

Se os professores pesquisados viram em seus professores modelos a seguir quando assumiram uma sala de aula, podemos inferir que cada um deles compreende a importância de uma boa relação. Outrossim, é importante salientar que os próprios participantes da pesquisa caracterizaram em quais professores se espelharam. No quadro a seguir, remontamos uma lista de adjetivos que retiramos das falas dos professores quando eles retratavam os professores nos quais se espelharam no início da docência.

Quadro 10: Adjetivos usados para caracterizar os bons professores que tiveram na graduação

<b>ADJETIVOS</b>
Companheiro
Compreensivo
Consciente
Educado
Justo
Legal
Preparado
Sabia escutar
Sábio
Organizado

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos, pelo quadro acima, que, ao caracterizarem seus professores, os participantes da pesquisa se municiam de adjetivos que não apenas os caracterizam, mas também apontam para características desenvolvidas na relação professor/aluno, ou seja, não há como perceber tais adjetivos em outra ambiência a não ser nos relacionamentos e no contato com o outro.

Para o Docente 09, a relação professor/aluno é amadurecida com o tempo, em sala de aula, pois, somente em contato com os estudantes, é que o professor consegue compreender sua importância para eles. O participante esclarece ainda que “*cada dia percebo que os alunos se tornam mais importantes pra mim e eu pra eles. Não é importante de não viver sem, mas sim de reconhecer que sem mim eles não avançam tanto, e que sem eles eu não existo em sala*”.

Por fim e complementando a ideia expressa pelo Docente 09, outro participante revela o que podemos considerar uma síntese sobre a relação professor/aluno:

*No começo é estranho, pois a nossa insegurança acaba amedrontando a gente de ser muito próximo. Ficamos com medo deles interpretarem de forma errada, mas também dos colegas olharem pra gente de forma diferente, como se fôssemos ainda jovens e misturássemos as coisas. Depois a gente vai vendo que o importante é a relação de confiança. Que não precisa ser maldoso, nem ficar descontando em prova, ou teste. A relação um com o outro que é importante. Em algum momento essa relação vai se desgastar e geralmente é quando entregamos as notas. Mas se ela for de respeito e o professor souber ouvir e falar, tudo volta. O problema é que quando somos professores temos muito poder. Esquecemos que já fomos alunos e que é importante o professor entender a gente. Se a gente esquece disso aí a coisa fica feia e acabamos virando tudo, menos professor. Se não souber escutar e se não souber falar a gente acaba com os sonhos das pessoas. Tem gente que vem para cá depois de um dia todo de trabalho e só quer escutar. Aliás, as vezes ele nem quer escutar, mas quer vir. Aí cabe a nós deixar essa pessoa no espaço dela e fazer nossa parte no ensino. Se eles não querem aprender a gente não pode forçar. Se ele quer bater boca por causa de nota, ou celular tem que pensar que o maduro da relação é a gente né? Aí fazer o quê? Deixa ele brigar sozinho. O maduro é a gente e ele tem que ver isso. (DOCENTE 11)*

Embora não mencione que é importante uma responsabilidade coletiva sobre a maturidade, o Docente 11 reconhece que os professores devem assumir postura frente aos alunos. Na transcrição anterior, percebemos ainda que o professor assume o desenvolvimento de suas habilidades de relação com seus alunos como um processo, ou seja, algo que será construído, por isso, está envolto em inúmeras situações.

Por fim, cabe-nos considerar que a relação professor/aluno é importante e que se configura como espaço privilegiado para o ensino, ou seja, assim como vimos no quadro 09, as boas características de um professor marcam e podem ser preponderantes para que outros alunos desejem ser professores.

## NOSSAS CONSIDERAÇÕES

Começo as considerações tomando para mim as palavras de Ribeiro (2016, p. 208) que diz: “É hora de encerrar! Talvez seja esta a hora mais difícil da Tese, já que é um momento de avaliação daquilo que por muitos anos desejei e por alguns anos me empenhei em fazer. A escrita de uma Tese não passa somente pela questão acadêmica [...] ela transborda a emoção, faz desistir e assumir quem se é”.

Ainda que não possa dizer que esgotamos as investigações sobre as práticas pedagógicas, posso dizer que muito caminhamos. Não trouxemos uma ideia acabada, mas em construção, pois assim é a ciência, ou seja, um eterno movimento de construções e desconstruções em que os conhecimentos vão se renovando, negando e, por vezes, sendo elaborados por outros pesquisadores a partir de outras realidades e visões.

Cientes de que nosso trabalho represente muito, mas não tudo, começamos por dizer que as representações sociais propostas por Moscovici são dinâmicas, e, por isso, estão em constantes transformações assim como as pessoas, as instituições, as profissões e as práticas pedagógicas. Atravessadas por questões que incidem diretamente nelas, as representações são modos que temos para compreender o mundo em que vivemos, no tempo em que vivemos. A partir disso, apresentamos algumas das considerações que descortinamos ao longo desta pesquisa.

A primeira consideração que fazemos responde ao primeiro objetivo que traçamos ainda à época do projeto e se refere ao perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa. Ao traçar tal perfil, observamos que os professores que pesquisamos se compõem em grande número, de jovens trabalhadores na educação, sendo que, para alguns, esta é a primeira experiência na área da docência.

Nossas discussões sobre o perfil dos professores permitiram-nos corroborar os estudos de Flores (2008), Bozu (2009), Marcelo Garcia (2009) e Cunha e Zanchet (2010) que, ao escreverem sobre os professores iniciantes, elencaram pontos que também encontramos durante a pesquisa: apreensão, insegurança, medo e sentimento de desistência.

Além disso, conseguimos observar que quanto mais novos na docência, mais os professores se sentem inseguros com as práticas pedagógicas. No entanto, na mesma direção, o grupo mais jovem de professores (até 2 anos de carreira) em que observamos a vontade de aprender sobre as práticas pedagógicas, bem como, com maior disponibilidade para processos formativos de aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Esse fato foi reforçado com a realização dos grupos focais.

Embora o maior número de professores seja especialista, é possível observar que, dentro o grupo pesquisado, há um desejo de aperfeiçoamento a nível *Stricto Sensu*, sobretudo porque consideram que, ao atingirem tal titulação, poderão ter mais espaços dentro da própria instituição. Além disso, reconhecem que a formação para a pesquisa e, também pedagógica, é fundamental para a construção do projeto de universidade pretendido pela UNIFIMES.

No que se refere à titulação percebemos que a própria Instituição é quem oferece para a maioria dos professores a primeira especialização e, por isso, toma para si a responsabilidade de formação continuada. Junto a essa questão, notamos ainda que, ao oferecer uma especialização *Lato Sensu*, de forma gratuita, a instituição incentiva a formação de seu corpo docente, fato revelado quando analisamos as respostas dos questionários.

Ao remontar a história da cidade de Mineiros e observar sua distância em relação aos grandes centros, notamos que um dos fatores preponderantes para o baixo número de mestres e doutores, em algumas áreas, dá-se justamente por essa questão, que é desdobrada em dois sentidos: a) o isolamento geográfico da cidade que fica a 425 km da capital, e, por isso, acaba dificultando a locomoção; b) a falta de programas de pós-graduação *Stricto Sensu* nas proximidades.

O alto número de professores recém-saídos da graduação e já atuando no ensino superior justifica-se pelas mesmas questões postas anteriormente, sobretudo, porque, em cursos como Engenharia Civil, Direito e Medicina há uma escassez de profissionais com mais experiência acadêmica; o que, por conseguinte, colabora para uma entrada cada vez mais cedo na docência.

No que se refere ao constituir-se professor, notamos que, aos poucos, os docentes vão adaptando-se às situações da prática docente, mas que nem todos conseguem fazer isso de forma menos traumática. Alguns participantes, ao dizerem de si, acabaram nos oportunizando saber o quanto os momentos iniciais da profissão os marcaram e foram preponderantes para sentimentos de desistência.

Pela nuvem de palavras do *Iramuteq*, percebemos que há uma forte representação social *do ser professor*, ancorada nas palavras **conhecimento**, **profissional** e **desafio**. Tais ancoragens são perceptíveis não apenas na seção um que abordamos as questões sociodemográficas, mas ao longo da pesquisa e consolidadas nos grupos focais.

Da seção sobre as práticas pedagógicas observamos que, em relação ao planejamento, os docentes pesquisados apresentam preocupação com sua elaboração e desenvolvimento. Percebemos que a maioria constrói representações positivas sobre essa prática pedagógica, no entanto também há um grupo menor que ancora atitudes negativas que podem ser reconhecidas

pela exteriorização de vocábulos como *burocrático*, *cansativo* e *meramente para cumprir as exigências da instituição*.

Quando analisamos as questões voltadas ao planejamento, mas direcionadas à escolha dos conteúdos, notamos que, nessa parte, há representações negativas de forma mais acentuada. Para os professores, a escolha dos conteúdos está voltada apenas ao desenvolvimento e cumprimento da ementa, portanto é apenas ela quem norteia a seleção. Por serem iniciantes, os docentes apresentaram dificuldades para selecionar, a partir da ementa, o que entra ou não no plano de ensino, sendo que alguns demonstraram preocupação com a pouca quantidade de dias em detrimento da proporção dos conteúdos extraídos da ementa.

Dentre todas as práticas discutidas, o planejamento e a seleção de conteúdos foram os contextos nos quais encontramos mais representações negativas, fator que, de alguma maneira, refletiu nas demais práticas pedagógicas, no entanto não com muita intensidade. Percebemos haver uma preocupação alta com a totalidade, sendo que alguns docentes acreditam que as faltas dos alunos, ou mesmo o fato de chegarem atrasados, atrapalham seu planejamento, pois assim precisam ficar voltando aos conteúdos em virtude dessa questão. Assim, notamos uma ancoragem muito forte na ideia de que o planejamento bom é aquele que se desenvolve exatamente como o planejado, sem qualquer alteração, ou mesmo erro.

Da ancoragem citada no parágrafo anterior, resta ainda outra questão muito presente que é a ideia dos alunos como seres homogêneos e, que por isso, respondem ao planejamento da mesma forma. Ao realizarem seus planejamentos, os docentes idealizam uma turma em que imprevistos não possam impedir o desenvolvimento daquilo que foi preparado. Notamos ainda certo grau de descontentamento em relação ao não cumprimento do que foi previamente preparado, sendo que, quando a aula termina, mas não atinge o planejamento de forma total, os professores acabam crendo na ideia de que ou não planejaram direito, ou que seus alunos não estão respondendo ao seu planejamento.

Na relação professor\aluno, a maior parte dos participantes disse que essa prática é boa e colabora para a aprendizagem do aluno; no entanto, um número expressivo, cerca de 20 professores, disseram temer se aproximar dos alunos e não serem bem compreendidos. Tal crença se desdobra também em duas questões, sendo que a primeira é a não compreensão dos estudantes acerca dos limites dessa aproximação, portanto alguns poderiam se aproveitar disso para terem benefícios em entrega de trabalhos pós-data, ou mesmo na contestação de notas de uma forma mais incisiva e pessoal. A segunda refere-se aos limites da afetividade, pois alguns citaram que a aproximação pode ser confundida de maneira diferente; o que, em alguns casos, causa desconforto em outros alunos, ou mesmo numa invasão de espaços, geralmente íntimos.

Os dados evidenciam que há uma confusão entre os conceitos de *afetividade* e *permissividade*; o que de alguma maneira, pode ter gerado as inquietações discutidas no parágrafo anterior. Nessa questão, observamos uma contradição, pois, enquanto as respostas objetivas apontavam para representações sociais positivas da relação professor\aluno, as subjetivas demonstravam o contrário, ou seja, que eles têm fragilidades bem demarcadas dessa prática pedagógica. Essa contradição não foi, a nosso ver, a construção de representações sociais negativas, mas sim um reconhecimento da importância de momentos formativos; o que poderia, por exemplo, estabelecer diferença e reflexões sobre os vocábulos afetividade e permissividade. Essa análise, dentre outras, confirma nossa tese nesta investigação.

Discutindo a avaliação como prática pedagógica, foi possível perceber que há a construção de representações sociais positivas em torno dela. Boa parte dos professores reconheceu a importância de avaliar o aluno, sendo que é a partir da avaliação dele que também o professor se avalia. A consciência da avaliação como um processo e não como fim foi possível de ser observada na maioria das falas; o que pôde ser refletido também na própria nuvem de palavras.

Embora reconheçam que a avaliação é um momento difícil da prática docente, a maioria dos professores não constroem representações sociais negativas em torno dela. Também na avaliação, percebemos a necessidade de momentos formativos para discussão com os professores, sobretudo porque a maioria das representações encontradas aponta para a avaliação como ato, sem citá-la, por exemplo, como um procedimento didático.

Ao nos debruçarmos sobre a aula como epicentro do ensino, notamos uma representação social bem demarcada em volta da exposição de conteúdos; tal ponto se reflete sobretudo pelo vocábulo *expositiva* que invariavelmente aparece próximo do substantivo aula. Tal questão, embora tenha chamado a atenção, pressupõe uma representação social negativa, no entanto aponta para a questão ainda forte de que os professores iniciantes trazem a ideia de docente como “transmissor de conhecimentos”. Essa relação, que pode ser verificada quando analisamos as outras práticas pedagógicas, confirma-se nas respostas dissertativas em relação à aula como prática pedagógica.

Há uma preocupação em “passar o conteúdo” e em muitas respostas percebemos que a aula se desenvolve em volta disso. Dessa maneira, ao repetir a palavra expositiva, de forma recorrente, seja nas questões de múltipla escolha, ou mesmo nas dissertativas, os participantes demonstram ancorar fortes representações sociais na figura do professor, direcionando a ele e aos seus saberes a maior responsabilidade pelas práticas de ensino.

Observamos que nosso estudo se aproxima muito das discussões levantadas por autores portugueses e espanhóis em relação aos docentes em início de carreira. Tal aproximação revela que embora estejamos em panoramas geográficos e sociais distintos, uma questão nos iguala: as necessidades formativas do professor iniciante no ensino superior.

A discussão que é levantada em torno da questão dos professores iniciantes é um ponto crucial para conseguirmos avançar mais no processo de desenvolvimento profissional, possibilitando que a entrada no ambiente de trabalho da universidade seja menos conturbada.

O que percebemos é que, ainda hoje, os professores iniciantes, sobretudo os bacharéis, adentram o espaço educacional e acabam por aprender, na prática, aquilo que não lhes foi oferecido em suas formações iniciais. Nesse entremeio, sentimentos negativos acabam fazendo com que representações sociais, também negativas, sejam instauradas sobre sua prática; fato que poderia ser diferente se momentos formativos, pautados nas dificuldades e nas fragilidades encontradas, fossem realizados.

Junto a essas questões, percebemos que, nos primeiros anos, é comum aos professores iniciantes assumirem uma prática de espelhamento didático, ou seja, a reprodução das práticas de ensino e avaliação baseadas na observação de outros profissionais, sobretudo dos professores que tiveram na graduação. Esse espelhamento, inspirado na reprodução das práticas, é uma forma que encontraram para iniciar-se na profissão, já que, como observamos, muitos se especializam depois que estão na instituição, pois não tiveram uma formação pedagógica sistematizada.

Quanto à estrutura das Representações Sociais dos professores iniciantes, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, o *software* EVOC nos permitiu identificar um Núcleo Central fortemente demarcado por práticas pedagógicas que os professores participantes trouxeram consigo de suas respectivas épocas de graduação. As palavras ***Práticas***, ***Aprendizado*** e ***Exposição***, no contexto das justificativas, demonstram isso.

Outrossim, compõem esse núcleo, sentimentos de insegurança e conhecimento na área, percebidos como elementos para um processo de desenvolvimento profissional que é constante. A docência, para esse grupo de professores, é vista como profissão complexa e que demanda muitos conhecimentos e habilidades distintas, é compreendida de maneira a reificar o núcleo central uma vez que nos remetem à ideia de que o professor precisa estar o mais seguro possível, quanto às suas práticas. Desse modo, é comum que os docentes em início de carreira tragam consigo sentimentos antitéticos (insegurança e conhecimento na área), pois, ao passo que acreditam no ideário do professor ideal, colocam-se à prova.

Ao mapear as dificuldades e as fragilidades e trabalhá-las nos grupos focais, percebemos o quão as categorias planejamento e escolha dos conteúdos, aula como procedimento didático, avaliação da aprendizagem e relação professor/aluno são importantes para o grupo pesquisado. Ademais, foi possível compreender como as representações sociais são marcadas por práticas ainda tradicionais e que voltam aos professores e às práticas pedagógicas do passado para se estabelecerem no presente.

Nas quatro categorias analisadas, percebemos a presença de uma série de dúvidas e inquietações que, ao passo que eram discutidas nos grupos focais, recebiam a adesão de outros professores; o que nos permitiu observar a importância de momentos formativos em que o diálogo possa ser estabelecido e mediado.

Ao discutir sobre o planejamento pedagógico, compreendemos como o sistema de lançamento de notas e conteúdos impacta os novos professores, que se sentem pouco hábeis com a ferramenta e demonstraram ter muitas dificuldades com ele. Tais dificuldades podem se configurar como empecilho; e essa pode ser uma das explicações para justificar a forma engessada como os professores veem o planejamento institucional.

Isso tem impacto direto na aula como procedimento de ensino uma vez que, se os participantes veem o planejamento como algo engessado, teriam dificuldades para pensar na aula como algo dinâmico, passível de mudanças e heterogêneo. A integração com os estudantes, por meio do espaço da sala de aula, foi uma das questões mais apontadas. Sobre isso, os professores iniciantes demonstraram dois sentimentos: medo, pois ainda desconhecem aquele espaço como um ambiente profissional e motivação, pois acreditam que, com as práticas do dia a dia, podem se tornar melhores.

A temática avaliação, ponto nevrálgico dos grupos focais realizados, mostrou-nos que, embora os iniciantes tenham noção da sua importância, ainda representam, de forma negativa, suas formas de avaliar. Desse modo, embora a tenham descrito de forma natural, demonstraram medo e insegurança ao desenvolverem processos de avaliação subjetivos. Isso aponta para a necessidade de momentos formativos, que auxiliem os novos professores a compreenderem tal questão.

Tal compreensão também precisa ser fortalecida em momentos formativos, que discutam a relação professor/aluno, vista como tênue e que precisa ser desprendida do autoritarismo docente. Para os professores iniciantes, o contato com os estudantes precisa ser observado com mais atenção. No entanto, nota-se que há uma forte representação social dessa prática pedagógica como importante processo para o bem-estar universitário. Nesse interim, a

relação é percebida como crucial para que a manutenção da confiança e dos aspectos éticos sejam mantidos.

Diante das questões analisadas, é preciso compreender que o início da carreira docente é marcado por dúvidas e, muitas vezes, os professores iniciantes não encontram apoio, ou confiança para dividirem suas dúvidas com os demais colegas. Logo, cabe às instituições proporcionarem momentos formativos, capazes de formar os professores, mas também de ouvi-los. Essas análises corroboram positivamente a tese que buscamos defender nesta pesquisa – a de que a identificação das representações sociais, sobre as práticas pedagógicas dos professores em início de carreira, evidenciam as dificuldades e as fragilidades com relação à formação ao desenvolvimento profissional desses docentes. Corroboram também nossa afirmação de que o mapeamento dessas dificuldades e fragilidades, ao serem discutidos e refletidos, pode constituir-se em momentos formativos para esses professores.

Ora, a escuta do professor iniciante é uma questão importante para formá-lo, sobretudo porque é a partir disso que se estabelece um processo formativo significativo, capaz de responder às demandas reais e não somente àquelas idealizadas por um grupo e colocadas como necessidade. O diálogo entre iniciantes e veteranos se compõe, nesse caso, como um instrumento significativo, capaz de proporcionar o intercâmbio de experiências e, por conseguinte, uma formação dialógica e experiencial. O professor iniciante precisa ser visto como agente de sua formação e por isso, deve fazer parte das escolhas do que deve entrar na pauta de seu processo de desenvolvimento profissional.

Por fim, a formação necessita ser vista como processo e não como ponto de chegada. Todos precisam de formação pedagógica, não apenas os professores iniciantes. Desse modo, as instituições precisam investir em processos formativos significativos, que sejam constante, e capazes de desenvolver a autonomia de seu corpo docente, para que ele possa compreender a docência como profissão e as práticas pedagógicas como um processo de liberdade profissional, autoridade e desenvolvimento dos estudantes, e da sociedade a que pertencem.

Diante dos resultados desta pesquisa e considerando a tese que propusemos defender, apresentamos uma proposta de um “Núcleo de Formação e Assessoramento Pedagógico”, (APÊNDICE X) a ser implantado na **UNIFIMES** – Centro Universitário de Mineiros, *locus* desta pesquisa.

Essa proposta, embora não conste nos objetivos da tese, será considerada aqui como fruto da investigação realizada, como também nosso grato reconhecimento pela oportunidade de realizar este trabalho e, em contrapartida, oferecer, benefícios a instituição que nos acolheu.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **Prácticas sociales y representaciones**. França: Universitaires de France, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALEXANDRE, Marcos. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p.122-138, 01 jul. 2004. Semestral.

ALMEIDA, Sônia. **Escrita no Ensino Superior**: a singularidade em monografias, dissertações e teses. São Paulo: Editora Paulistana, 2011.

ALVES, Edvaldo Carvalho. TAVARES Derek Warwick da Silva. Olhares transversos: representações sociais dos alunos de Arquivologia e Biblioteconomia da UFPB sobre o curso e a profissão arquivista. **Revista Biblionline**, edição especial, João Pessoa, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 01, n. 01, p.18-43, 01 jan. 2008. Semestral.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 5º ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. Tradução de Mauro Barbosa.

BALDINO, José Maria. **Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia**: Da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80. 1991. 287 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Escolar Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991. Disponível em: <[https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert\\_-\\_Jos%C3%A9\\_Maria\\_Baldino.pdf](https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert_-_Jos%C3%A9_Maria_Baldino.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BARAÚNA, S. M.; ÁLVARES, V. O. M. Docência universitária: A prática e a formação pedagógica do professor engenheiro. In: CICILLINI; BARAÚNA (org). **Formação Docente: Saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2006.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAZZO, Walter Antônio . A pertinência de abordagens CTS na educação tecnológica. **Revista Iberoamericana de educación**, Madrid, n. 28, p. 01-12, jan/abr. 2002. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie28a03.htm>> Acesso em: 16 jul. 2018.

BOCK, Ana Mercês Bahia. (org). **Psicologia**: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 13ª ed. 1999.

BORDENAVE, Juan Diaz. PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-prendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1980.

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2009. 2, 317-328.

BRASIL. Decreto nº 2.207 de 15 de abril de 1997, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017**, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 4.914 de 11 de dezembro de 2003**, que dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto nº3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 4.914 de 11 de dezembro de 2003**, que Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto nº3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 4.914 de 11 de dezembro de 2003**, que dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto nº3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**, que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília: Presidência da República, 1939.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13 ed. -Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. **Parecer CES 222/2000**, que aprecia da Indicação CES 02/99 que propôs a constituição de uma Comissão com o objetivo de definir quem pode fazer uso da sigla UNI e deixar clara a organização acadêmica de cada instituição de ensino superior. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000.

BRASIL. **Portaria n.º 2.041, de 22 de outubro de 1997**, que define critérios adicionais aos já estabelecidos na legislação vigente, de organização institucional para Centros Universitários. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1997.

BRASIL. **Referências para formação de professores**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 1999.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Resolução Nº 510, de 07 de Abril de 2016**. 01. ed. Brasília, DF, 07 abr. 2016. Seção 1, p. 44-46. Disponível em:

<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASILEIRO, Ada Magaly. Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Editora Atlas, 2013.

CALDEIRA, Anna Maria. de Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFGM, 2010. v. 1.

CANÁRIO, Ruy. Formação inicial de professores: que futuro(s)? Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário. 2001, In N. Afonso e R. Canário, **Estudos sobre a situação da formação inicial de professores**. Porto: Porto Editora, 37-63.

CASTELLI, Maria Dinóra Baccin.; PEDRINI, Maristela. A formação docente no contexto do ensino superior. In: IX ANPED - seminário de pesquisa da região sul, 9., 2012, Rio De Janeiro. **Anais...** . Rio de Janeiro: Anped, 2012. p. 01 - 14. Disponível em: <<file:///C:/Users/joseh/Desktop/2595-7178-1-PB.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação Superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CHAVES, Sandramara. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, Maria. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Editora Plano, 2001.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Trad. Cleonice Mourão. 1. Reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFGM, 2007.

CONCEIÇÃO, Juliana Santos. da; NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando com a formação de professores para o ensino superior. **Revista Docência Ensino Superior**, v. 5, n. 1, p. 9-36, abr. 2015.

CUNHA, Maria Isabel. e ZANCHET, Beatriz Maria Boccio. **A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DOURADO, Luiz Fernando. **A interiorização do Ensino Superior e a privatização do público**. Goiânia: Editora da UFG, 2001.

DURHAM, Eunice. R. A criação dos Centros Universitários. In: ANACEU (Brasília). Associação Nacional dos Centros Universitários (Org.). **O impacto dos Centros**

**Universitários no Ensino Superior brasileiro: 1997-2007.** Brasília: Anaceu, 2007. Cap. 1. p. 18-23.

DURKHEIM, Emile. **Formas elementares da vida religiosa:** o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Paulinas, 1989.

DUVEEN, Gerard. **O poder das ideias.** In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p.7-28

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese.** 13ª ed. SP: Perspectiva, 2005.

FARR, Rob. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes, 1995, p. 30-59.

FERREIRA, Paulo Nilto. de P. SOARES, Astria. B. Situação geográfica e contextos regionais dos Centros Universitários: a região Sudeste. In: ANACEU (Brasília). Associação Nacional dos Centros Universitários (Org.). **O impacto dos Centros Universitários no Ensino Superior brasileiro: 1997-2007.** Brasília: Anaceu, 2007. Cap. 7. p. 53-60.

FIMES (Mineiros). Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES. **Edital 001/2018:** Concurso Público para provimento de vagas dos cargos de docente e do corpo técnico administrativo da FIMES. 2018. Disponível em: <<http://www.FIMES.edu.br/paginas/concurso/>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

FIMES. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional.** Mineiros: Centro Universitário de Mineiros, 2016.

FLAMENT, Claude. Structure et dynamique des représentations sociales. In: Denise Jodelet. **Représentation sociales.** Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de la enseñanza: lecturas e implicaciones. In: GARCIA, C. M. **El profesorado iniciante:** Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2008. Cap. 02. p. 59-98.

FRANCO, Maria Amília Santora. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amília Santora. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui,** São Paulo, v. 3, n. 41, p.601-614, 01 jul. 2015. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

FRANCO, Maria Amília. Santora. **Subsídios para uma reflexão teórica acerca da prática avaliativa.** Série ideias. São Paulo: FDE, 1998.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **A professor iniciante no Ensino Superior: Aprender, Atuar e Inovar**. São Paulo: Senac, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Didática no Ensino Superior**. 1ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, André Sathler; SILVA, Helia Dias. da. A reforma universitária e os Centros Universitários. **Revista de Educação do Cogem**, Belo Horizonte, v. 02, n. 27, p.97-114, 01 dez. 2005. Semestral. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/.../654/598>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013.

JESUINO, Jorge Correia. Um conceito reencontrado. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. (Org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. Cap. 1. p. 41-75.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ªed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 37 Núm. 3. 2005.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SALDANHA, A. M. F. de A. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. Cap. 4. p. 113-141.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2º ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LOPES, J. L. Situação geográfica e contextos regionais dos Centros Universitários: a região Centro Oeste. In: ANACEU (Brasília). Associação Nacional dos Centros Universitários (Org.). **O impacto dos Centros Universitários no Ensino Superior brasileiro: 1997-2007**. Brasília: Anaceu, 2007. Cap. 6. p. 61-79.

LUCKESI, Capriano Carlos. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. IN: **O diretor articulador do projeto da escola**. Borges, S. A. São Paulo, 1992.

LUCKESI, Capriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LÜDKE, Menga., ANDRÉ, Marli Eliza Dalmozo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **El profesorado iniciante**: Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2008.

MASETTO Marcos Tarcísio. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In CASTANHO.S e CASTANHO. M. **Temas e Textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2010.

MATTOS, Luiz Alves. de. **Sumário de didática geral**. São Paulo: Aurora, 1960.

MERTEN, Thomas O Teste de Associação de Palavras na Psicologia e Psiquiatria: História, Método e Resultados. **Análise Psicológica**, Lisboa, p.531-541, 05 mar. 1992. Semestral. Disponível em: <[http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1883/1/1992\\_4\\_531.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1883/1/1992_4_531.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2018.

MEYER JÚNIOR, Victor. Planejamento Universitário: Ato racional, político ou simbólico: um estudo de universidades brasileiras. **Alcance**, Itajaí, v. 12, n. 3, p.373-389. 2005. Semestral.

MEYER JUNIOR, Victor.; LOPES, M. C. B. Planejamento Universitário: mito e realidade. In: XXI. **Simpósio Brasileiro e III Congresso luso-brasileiro de política e administração da educação**, 2003, Recife. Anais. Recife: ANPAE, 2003. p.10-20.

MINAYO, Maria Cecília. de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAIS, Jaciária de Medeiros; SOUZA, Ana Paula; COSTA, Temilson. A relação teoria e prática: Investigando as compreensões de professores que atuam na educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, p.111-124, 01 jan. 2017. Semestral. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5720>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. Tradução de Pedrinho Guareschi. 11º ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Serge; MARKOVÁ, Ivana. Ideias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, S. **Representações**

**Sociais:** investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho Guareschi. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. Cap. 7. p. 305-388.

NOGUEIRA, N. et al. O professor, um profissional. In: CARDOSO, B.; LENER, D.; NOGUEIRA, N. **Ensinar:** tarefa para profissionais. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.  
OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação&Sociedade**, Campinas, v.26, n. 92, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 de mai. 2018.

PADILHA, Augusto. A Prática Pedagógica no Contexto Atual. In: MACIEL, L. S. B.; PAVANELLO, R. M.; MORAES, S. P. G. (orgs). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Maringá: Eduem, 2002.

PEREIRA, Leticia Rodrigues.; ANJOS, Daniela Dias. dos. O Professor do Ensino Superior: Perfil, desafios e trajetórias de formação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1., 2014. **Anais**. São Paulo: Uniso - Universidade de Sorocaba, 2014. p. 1 - 11. Disponível em: <[https://uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/1](https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1)>. Acesso em: 07 ago. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania:** O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre, Artmed, 2005.

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

PRODANOV, Cleber Cristiano. et al. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. -Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Luiz Paulo. **Representações sociais de educandos do curso de licenciatura em educação do campo sobre a violência**. 2016. 237 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SÁ, Celso Pereira. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. Cap. 1. p. 19-45.

SÁ, Celso Pereira. de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

- SANT'ANNA, Hugo Cristo. OpenEvoc: um programa de apoio à pesquisa em Representações Sociais. In: VII ENCONTRO REGIONAL DA ABRAPSO - REGIONAL ESPÍRITO SANTO, 2012, Espírito Santo. **Anais**. Espírito Santo: Abrapso, 2012. p. 94 - 103. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/235430651\\_openEvoc\\_UM\\_PROGRAMA\\_DE\\_A\\_POIO\\_A\\_PESQUISA\\_EM\\_REPRESENTACOES\\_SOCIAIS](https://www.researchgate.net/publication/235430651_openEvoc_UM_PROGRAMA_DE_A_POIO_A_PESQUISA_EM_REPRESENTACOES_SOCIAIS)>. Acesso em: 12 abr. 2017.
- SANTOS, Felisnaide Martins dos. A importância da Afetividade no processo de Ensino e Aprendizagem como mediadora da práxis educativa no Ensino Superior. **Revista Uni**, Imperatriz, v. 1, n. 02, p.111-122, 01 jan. 2012. Semestral.
- SANTOS, Leonor. **Auto-avaliação regulada**: porquê, o quê e como?. 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4884>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- SANTOS, Robson Alves dos; INFORSATO, Edson do Carmo. Aula: o ato pedagógico em si. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 80-85, v. 9.
- SAVIANI, Demerval. **A universidade no contexto da nova LDB e da atual política educacional**. Jornal da ADUNICAMP, Dezembro de 1998.
- SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar a tese, um desafio no labirinto**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SILVA, Martiniano José. da. **Traços da história de Mineiros**. Goiânia: Ed. O Popular, 1984.
- SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: Edufba, 2010.
- SOBRINHO, José Dias. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação. São Paulo: Cortez, 2002.
- SURUBBI JUNIOR, Vicente. et al. **Tecnologias computacionais para o auxílio em pesquisa qualitativa**: Software Evoc. São Paulo: Schoba, 2013.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2001.
- VALENTE, Geilsa Soraiio Cavalcante; VIANNA, Ligia de Oliveira. O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p.209-226, 12 jul. 2010. Semestral.
- VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 9ª ed. São Paulo: Libertad,2000.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de La función docente**. Madrid. Espanha: Narcea, 1988.

VEIGA, Ilma Passos de Alincaastro; CASTANHO, Maria Eugenia. (Org.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

VERDUM, Pricila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação Por Escrito**: PUCRS, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p.91-105, 01 jul. 2013. Semestral. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/14376/9703>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador**. 1997. Tese (Doutorado) – Curso de Psicologia da Educação, Psicologia, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. **Representações Sociais e avaliação educacional: o que revela o portfólio**. 2006. 260 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia da Educação, Psicologia, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VONK, Johan. Herdrik Chistian. **La iniciación del profesor: un elemento esencial al comienzo de la carrera docente**. Revista Española de Pedagogia, 1996.

WOLTER, Rafael M. C. Peçly Serge Moscovici: um pensador do social. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. (Org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. Cap. 1. p. 27-38.

## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  
UNIUBE

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DO BACHAREL INIÇIANTE NO ENSINO SUPERIOR: INTERVENÇÕES A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

**Pesquisador:** VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 70165517.5.0000.5145

**Instituição Proponente:** Sociedade Educacional Uberabense

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.168.050

**Apresentação do Projeto:**

Este projeto integra uma proposta maior, submetida e aprovada pela FAPEMIG (Edital Nº 01/2016 - Demanda Universal); CNPq (Edital Universal 01/2016); e Comitê de Ética em 26/04/2016 (CAAE: 54566016.8.0000.5145), intitulado "Desenvolvimento profissional de professores da educação superior do Triângulo Mineiro: contribuições da Teoria das Representações Sociais". Parte do princípio de que a maioria dos professores da educação superior não passou por uma formação pedagógica inicial e chegam à universidade sem o devido preparo para a docência.

Calculada nos descritores, formação inicial, práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional docente, esta pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, explicativa, adota como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e da subteoria do Núcleo Central de Abric (2000). Apresenta como objetivo geral identificar e compreender as representações sociais, de professores bacharéis iniciantes do Centro Universitário de Mineiros – Goiás, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, como um dos elementos de formação e desenvolvimento profissional docente, para posteriores intervenções em processos formativos.

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

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

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

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

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  
UNIUBE



Continuação do Parecer: 2.168.050

O recorte priorizou os quatro cursos de graduação com maior número de docentes bacharéis e recém concursados na instituição, a saber: Direito, Engenharia Civil, Medicina e Psicologia. Diante disso, formulou-se como problema de pesquisa a seguinte questão: quais são as representações sociais dos professores universitários iniciantes do Centro Universitário de Mineiros – Goiás, sobre suas práticas pedagógicas no processo de formação e desenvolvimento profissional? Para a obtenção dos dados serão usados questionários com questões abertas e fechadas, bem como a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP).

Para a análise, além do respaldo da Teoria das Representações Sociais e da subteoria do Núcleo Central de Abric (2000), será utilizado também o software EVOC. O primeiro, a partir das palavras evocadas na TALP, identificará o núcleo central e periférico das representações. O segundo, auxiliará na categorização das questões abertas. Uma vez identificadas as representações sociais serão mapeadas as dificuldades e fragilidades com relação às práticas pedagógicas. Posteriormente, na perspectiva de uma experiência formativa e de intervenção, serão realizados 4 grupos focais com a participação de 6 professores em cada um. Esses professores serão convidados por ocasião do preenchimento dos questionários.

#### Metodologia Proposta:

Tomaremos como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, e a subteoria do Núcleo Central, para isso, também nos municiaremos de uma abordagem quantitativa que deve envolver, além dos alunos, claro, os professores, administradores e os próprios pais, que devem ter voz ativa no processo.

Os participantes serão 60 professores iniciantes, com experiência profissional máxima de 5 anos, bacharéis e concursados atuantes nos cursos com maior número de docentes: Direito, Engenharia Civil, Medicina e Psicologia. Apresenta como objetivo geral identificar e compreender as representações sociais, de professores bacharéis iniciantes do Centro Universitário de Mineiros – Goiás, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles como um dos elementos de formação e desenvolvimento profissional docente, para posteriores intervenções em processos formativos.

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801  
 Bairro: Universitário CEP: 38.055-500  
 UF: MG Município: UBERABA  
 Telefone: (34)3319-8811 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 2.168.050

**Critério de Inclusão e Exclusão:**

Não serão convidados a participar da pesquisa aqueles que foram selecionados previamente. Também não comporão o quadro de participantes, os professores temporários, uma vez que podem sair da instituição a qualquer momento, e isso poderia comprometer a pesquisa em questão.

Além destes dois critérios de exclusão, esclarecemos ainda que os professores com mais de 5 anos de experiência, mesmo fazendo parte dos cursos selecionados, também não comporão a pesquisa em tela.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Identificar e compreender as representações sociais de professores bacharéis iniciantes do Centro Universitário de Mineiros – Goiás, sobre práticas pedagógicas na Formação e Desenvolvimento profissional, para posteriores intervenções em processos formativos.

**Objetivos Secundários:**

- 1 - Traçar o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa;
- 2 - Identificar as representações sociais dos professores iniciantes no Centro Universitário de Mineiros – Goiás, sobre as práticas pedagógicas no desenvolvimento profissional;
- 3 - Localizar o núcleo central das referidas representações sociais;
- 4 - Mapear as fragilidades e dificuldades com relação às práticas pedagógicas para o desenvolvimento profissional;
- 5 - Discutir e refletir sobre as representações sociais identificadas a partir de experiências formativas nos grupos focais

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Manter o sigilo, resguardar os dados coletados, bem como garantir o anonimato dos participantes

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801  
 Bairro: Universitário CEP: 38.055-500  
 UF: MG Município: UBERABA  
 Telefone: (34)3319-8811 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@unlube.br

Continuação do Parecer: 2.188.050

de uma determinada pesquisa têm sido uma preocupação constante do Conselho Nacional de Saúde, o qual também é responsável pelas pesquisas na área de ciências sociais. Em 07 de abril de 2016, foi lançada a Resolução 510 que dispôs sobre as normas "aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes" (BRASIL, 2016, p. 01). O cuidado do pesquisador é fundamental para garantir a ética na pesquisa com humanos.

#### Benefícios:

O pressuposto das pesquisas que têm como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais é tornar familiar aquilo que ainda é desconhecido, ou mesmo que causa estranheza. Desta maneira, considerando os objetivos propostos pela pesquisa, visamos contribuir de forma significativa com os professores envolvidos, uma vez que eles poderão a partir de suas representações sociais evidenciadas, refletir sobre suas

práticas pedagógicas, observando e tendo a possibilidade de ampliá-las. Pensando, sobretudo, que os professores envolvidos são bacharéis iniciantes, e que por conseguinte, podem não ter uma formação que os possibilite ter práticas pedagógicas seguras e articuladas para um determinado propósito, pretendemos ainda colaborar para que este público possa amadurecer o processo de formação continuada, tendo os grupos focais como espaço para refletir, dialogar, aprender e reconfigurar aquilo que já é conhecido.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e seu resultado pode servir para o auto-esclarecimento do docente, no que diz respeito valores, princípios e a própria conduta pedagógica. Tomar-se consciente dos princípios subjacentes da docência é uma forma de poder aperfeiçoar a própria prática pedagógica.

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

Fazem parte desse protocolo: 1 - folha de rosto; 2 - carta de encaminhamento; 3 autorização da reitoria; 4 - TCLE; 5 - roteiro de entrevista para grupo focal; 7 - questionário'.

#### Recomendações:

Não há recomendações, a serem feitas.

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

Não há pendências.

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801  
 Bairro: Universitário CEP: 38.055-500  
 UF: MG Município: UBERABA  
 Telefone: (34)3319-8811 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

**UNIVERSIDADE DE UBERABA -  
UNIUBE**



Continuação do Parecer: 2.168.050

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em 11/07/2017, a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. O CEP-UNIUBE lembra o proponente de seu compromisso com aquilo que estabelece a Resolução 466/2012, especialmente no que tange à entrega do relatório ao final do projeto

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

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_948420.pdf	21/06/2017 18:30:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_VERSÃO_FINALIZADA_JH.pdf	21/06/2017 18:29:58	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_REITORA_COORDENADORES.pdf	21/06/2017 18:29:04	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	ROTEIRO_GRUPO_FOCAL.pdf	21/06/2017 18:28:16	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	21/06/2017 18:27:38	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/06/2017 18:27:01	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	21/06/2017 18:23:40	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERABA, 11 de Julho de 2017

---

**Assinado por:  
Sálua Cecílio  
(Coordenador)**

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801  
 Bairro: Universitário CEP: 38.055-500  
 UF: MG Município: UBERABA  
 Telefone: (34)3319-8811 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

## **APÊNDICES**

## Apêndice 1 – Questionário aplicado aos participantes da pesquisa



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

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário pretende coletar informações para uma pesquisa que estamos realizando no Programa de Pós-graduação em Educação, Curso de Doutorado, da Universidade de Uberaba, intitulada *“As práticas pedagógicas no desenvolvimento profissional docente do bacharel iniciante no ensino superior: intervenções a partir das representações sociais”*, cujo objetivo é identificar e compreender as representações sociais, de professores bacharéis iniciantes do Centro Universitário de Mineiros – Goiás, sobre práticas pedagógicas na formação e no desenvolvimento profissional, para posteriores intervenções em processos formativos. Os dados coletados permitirão analisar as representações sociais que os professores, desse nível de ensino, estão construindo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles.

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

Agradecemos a sua colaboração.  
Atenciosamente,

Orientando: José Humberto Rodrigues dos Anjos  
Orientadora: Profª Drª Vania Maria de Oliveira Vieira

### A) PERFIL DOS PARTICIPANTES

A.1. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

A.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.

A.3. Cursou qual graduação? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

A.4. Possui Pós-graduação? Em caso afirmativo especifique a área: ( ) Sim ( ) Não.

- a. ( ) Especialização - Área: \_\_\_\_\_  
b. ( ) Mestrado – Área: \_\_\_\_\_  
c. ( ) Doutorado - Área \_\_\_\_\_  
d. ( ) Pós doutorado - Área \_\_\_\_\_

A.5. Você exerce outra atividade profissional que não a de Docência?

- a. ( ) Não.  
b. ( ) Sim. Qual(is) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

A.6. Há quanto tempo você trabalha como docente na educação superior?

- a. ( ) Menos de um ano      b. ( ) De 1 a 2 anos

- c. ( ) De 2 a 3 anos      d. ( ) De 3 a 4 anos  
e. ( ) De 4 a 5 anos.

A.7. Sua opção pela docência no ensino superior se deve:

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

A.8. Você repetiria essa escolha?

- a. ( ) Sim. Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
b. ( ) Não. Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

A.9. Você já participou ou participa de cursos e/ou atividades de Formação e/ou desenvolvimento profissional docente?

- a. ( ) Não  
b. ( ) Sim. Qual(is)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Carga horária \_\_\_\_\_

A.10. O que é para você, ser professor hoje na Educação Superior? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A.11. Com relação à profissão docente, você demonstra:

- a. ( ) muito satisfeito; b. ( ) satisfeito;  
c. ( ) insatisfeito; d. ( ) muito insatisfeito.

#### B) SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR VOCÊ

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

B.1. O meu planejamento de ensino na Educação Superior:

- a. ( ) Não tenho hábito de realizar planejamento.  
b. ( ) Realizo apenas para atender as exigências da Instituição.  
c. ( ) Pouco aplicado na prática.  
d. ( ) Permite verificar se os objetivos foram alcançados e o que precisa ser replanejado.  
e. ( ) Realizo com a equipe de professores da área.

B.2. Quanto a escolha do conteúdo programático do meu planejamento:

- a. ( ) Inicialmente identifico o conhecimento prévio dos alunos em relação ao tema a ser estudado.  
b. ( ) Segue o conteúdo proposto pela instituição.  
c. ( ) Favorece a integração com outras disciplinas, dentro de uma proposta interdisciplinar.  
d. ( ) Preocupo em cumprir o conteúdo estipulado no planejamento.  
e. ( ) Preocupo com a aplicação do aprendizado pelos alunos no seu dia a dia.  
f. ( ) Utilizo as sugestões dos alunos.  
g. ( ) Não considero o conteúdo previsto no plano.

B.3. Os procedimentos didáticos que mais utilizo na Educação Superior:

- a. ( ) expositivas com o auxílio de quadro e giz.

b. ( ) expositivas com o auxílio de recursos audiovisuais.

- c. ( ) aula expositiva.  
d. ( ) expositiva dialogada.  
e. ( ) atividades em grupo.  
f. ( ) aula prática.  
g. ( ) debate.  
h. ( ) seminário.  
i. ( ) elaboração de projetos.  
j. ( ) fórum de discussão.  
l. ( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

B.4. São objetivos da avaliação da aprendizagem que realizo na Educação Superior:

- a. ( ) acompanhar o processo de aprendizagem do aluno para verificar o que ele aprendeu ou não.  
b. ( ) pressionar os alunos a estudar.  
c. ( ) aprovar ou reprovar o aluno.  
e. ( ) Outro(s) \_\_\_\_\_

B.5. Os instrumentos que utilizo para avaliar:

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

B.6. Considerando que a relação professor/aluno constitui uma prática pedagógica, pode-se dizer que, com os seus alunos esta relação:

- a. ( ) seja difícil.  
b. ( ) não favoreça a aprendizagem dos alunos.  
c. ( ) seja boa.  
d. ( ) favoreça a aprendizagem dos alunos.  
e. ( ) é indiferente  
e. ( ) outra: \_\_\_\_\_

### C. TÉCNICAS DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

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

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS POR MIM  
NO ENSINO SUPERIOR

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

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

c) Justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

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

### D. SOBRE AS FRAGILIDADES E DIFICULDADES COM RELAÇÃO A REALIZAÇÃO DAS MINHAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

D.1 Quanto ao planejamento das minhas aulas

( ) não tenho dificuldades

( ) apresento as seguintes dificuldades:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

D.2 Quanto às estratégias de aulas que utilizo

( ) não tenho dificuldades

( ) apresento as seguintes dificuldades:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

D.3 Quanto à avaliação da aprendizagem

( ) não tenho dificuldades

( ) apresento as seguintes dificuldades:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

D.4 Quanto a relação professor/aluno

( ) não tenho dificuldades

( ) apresento as seguintes dificuldades:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ob: Este questionário contempla questões provenientes de outro instrumento, de uma pesquisa maior.

Caro Professor,

Com o objetivo de complementar os dados dessa pesquisa, realizaremos uma Entrevista de Grupo Focal com alguns participantes para discussão e reflexão dos resultados apresentados. Para isso, gostaríamos de contar mais uma vez com sua colaboração. Caso aceite participar, deixe um telefone para contato.

\_\_\_\_\_

Obrigado

Obrigada pela colaboração.

## Apêndice 2 – Roteiro para grupo focal

**UNIVERSIDADE DE UBERABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/DOCTORADO**

**Pesquisa:** As Práticas Pedagógicas no Desenvolvimento Profissional Docente do Bacharel Iniciante no Ensino Superior: Intervenções a Partir das Representações Sociais.

### **ROTEIRO PARA A ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL**

A entrevista de Grupo Focal é uma técnica de investigação que oferece informações qualitativas e em razão disso pode adotar um caráter formativo. Tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, percepções dos participantes sobre os tópicos da discussão. Para isso, há um moderador que incentiva a participação de todos, evitando que um participante tenha o predomínio sobre os demais, e conduz a discussão de modo que esta se mantenha dentro dos tópicos de interesse inicial.

**Esta técnica será realizada a partir dos seguintes passos:**

**1º) Esclarecimentos aos participantes sobre os objetivos da técnica e da pesquisa.**

**2º) Desenvolvimento do grupo focal:**

- Discutir e refletir as fragilidades e dificuldades mapeadas, a partir da identificação das representações sociais dos professores, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles. Estas discussões e reflexões apresentam como propósito tornar a entrevista de Grupo focal um momento formativo em que serão colhidas propostas para futuros processos de formação e desenvolvimentos profissional docente, não só para os referidos participantes desta pesquisa como também para outros docentes que se encontram em situações semelhantes. Estas propostas podem também auxiliar na implantação e implementações de políticas educativas relacionadas a formação e desenvolvimento profissional do docente iniciante no ensino superior.

**3º) Encerramento.**

**OBS.:** Esse roteiro é uma proposta inicial que poderá ser alterada se a hipótese desta pesquisa não for confirmada – a de que as representações sociais dos professores da UNIFIMES revelam as fragilidades e dificuldades apresentadas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles.

### Apêndice 3 – Processamentos do *Evoc*

TEXTO DO EVOC ZE HUMBERTO  
 fichier initial : TRATAMENTO.CSV  
 fin de la transformation  
 nombre de lignes du fichier initial : 57  
 nombre de lignes du fichier final : 57  
 fichier initial : C:\Users\uniube\Desktop\EVOC ZE\EVOCZE.TXT  
 Fin creation mots  
 nombre de ligne en entree : 57  
 nombre de mots : 171

Fichier Initial : C:\Users\uniube\Desktop\EVOC ZE\EVOCZE.tm1  
 NOUS ALLONS MAINTENANT TRIER LE FICHER  
 FIN TRI SANS PROBLEME  
 Nombre d enregistrements en entree : 171  
 Nombre d enregistrements en sortie : 171  
 Fichier Initial : C:\Users\uniube\Desktop\EVOC ZE\EVOCZE.tm2  
 Nous avons en entree le fichier : C:\Users\uniube\Desktop\EVOC ZE\EVOCZE.tm2  
 LISTE DES MOTS DANS LEUR CONTEXTE  
 MOT : Abrangentes  
 1Exposição 2\*Participativas 3Abrangentes  
 MOT : Adequação  
 1Exposição 2\*Adequação 3Avaliação  
 MOT : Alegria  
 1Experiência 2Reviver 3\*Alegria  
 MOT : Alternadas  
 1\*Alternadas 2Importantes 3Aprendizado  
 MOT : Andragogia  
 \*\*\*  
 1\*Metodologia– Ativa 2Andragogia 3Ensinar  
 MOT : Análise  
 1Construtivas 2Instigantes 3\*Análise  
 1\*Reflexiva 2Análise 3Contextualização  
 1Identificação 2Análise 3\*Práticas  
 MOT : Aprendizado  
 1Aprendizado 2Ensinar 3\*Dinâmicas  
 1Aprendizado 2Aprendizado 3\*Disciplinado  
 1Integração 2Aprendizado 3\*Ensinar  
 1Aprendizado 2\*Integração 3Aprendizado  
 1Aprendizado 2\*Integração 3Aprendizado  
 1Ensinar 2Aprendizado 3\*Prática  
 1Integração 2\*Dinâmicas 3Aprendizado  
 1\*Profissão 2Estimulantes 3Aprendizado  
 1Aprendizado 2Práticas 3\*Leitura  
 1Relacionamento 2\*Aprendizado 3Realização  
 1Aprendizado 2Aprendizado 3\*Disciplinado  
 1\*Alternadas 2Importantes 3Aprendizado  
 1Satisfeito 2Formação 3\*Aprendizado  
 1\*Aprendizado 2Instigantes 3Leitura  
 1\*Interdisciplinaridade 2Aprendizado 3Exposição  
 1Aprendizado 2Práticas 3\*Práticas  
 MOT : Autonomia  
 1\*Ética 2Disciplinado 3Autonomia  
 MOT : Avaliação  
 1Exposição 2\*Adequação 3Avaliação  
 1\*Ensinar 2Práticas 3Avaliação  
 1\*Planejamento 2Exposição 3Avaliação  
 MOT : Comprometimento

1Práticas 2Planejamento 3\*Comprometimento

1\*Didáticas 2Comprometimento 3Desafiadoras

Desafiadoras 2\*Perfeccionismo 3Comprometimento

1\*Planejamento 2Comprometimento 3Diálogo

1\*Planejamento 2Estudo 3Comprometimento

MOT : Construtivas

1Construtivas 2Instigantes 3\*Análise

MOT : Contextualização

1\*Planejamento 2Integração 3Contextualização

1\*Reflexiva 2Análise 3Contextualização

MOT : Data– Show

1Data– Show 2Exposição 3\*Práticas

1Data– Show 2Disciplina 3\*Desafiadoras

MOT : Democrática

1\*Reflexiva 2Democrática 3Instigantes

MOT : Democráticas

1Objetivas 2Práticas 3\*Democráticas

MOT : Desafiadoras

1\*Didáticas 2Comprometimento 3Desafiadoras

1Desafiadoras 2\*Perfeccionismo 3Comprometimento

1Data– Show 2Disciplina 3\*Desafiadoras

1\*Desafiadoras 2Dinâmicas 3Estimulantes

1Práticas 2Prazerosos 3\*Desafiadoras

MOT : Despertar

Privação 2\*Estimulantes 3Despertar

MOT : Didáticas

1\*Didáticas 2Comprometimento 3Desafiadoras

1\*Didáticas 2Metodologia 3Sistematização

1Funcionais 2\*Operacionais 3Didáticas

MOT : Dinâmicas

1\*Práticas 2Dinâmicas 3Integração

1Necessárias 2Dinâmicas 3\*Práticas

1Aprendizado 2Ensinar 3\*Dinâmicas

1Formação 2Dinâmicas 3\*Qualificação

1Integração 2\*Dinâmicas 3Aprendizado

1Dinâmicas 2Integração 3\*Participativas

1Dinâmicas 2Metodologia– Ativa 3Participat

ivas

1Dinâmicas 2Disciplinado 3\*Ensinar

1Favoráveis 2\*Estimulantes 3Dinâmicas

1\*Dinâmicas 2Dinâmicas 3Dinâmicas

1\*Desafiadoras 2Dinâmicas 3Estimulantes

1\*Práticas 2Participativas 3Dinâmicas

1\*Dinâmicas 2Dinâmicas 3Dinâmicas

1\*Dinâmicas 2Dinâmicas 3Dinâmicas

MOT : Disciplina

1Data– Show 2Disciplina 3\*Desafiadoras

MOT : Disciplinado

1Dinâmicas 2Disciplinado 3\*Ensinar

1\*Ética 2Disciplinado 3Autonomia

1Aprendizado 2Aprendizado 3\*Disciplinado

MOT : Diálogo

planejamento 2Comprometimento 3Diálogo

1Exposição 2Diálogo 3Leitura

1Práticas 2\*Participativas 3Diálogo

MOT : Ensinar

1Importantes 2Ensinar 3\*Favoráveis

1\*Práticas 2Ensinar 3Realizadas

1Integração 2Aprendizado 3\*Ensinar

1\*M

etodologia– Ativa 2Andragogia 3Ensinar

1Ensinar 2Aprendizado 3\*Prática  
 1Aprendizado 2Ensinar 3\*Dinâmicas  
 1Dinâmicas 2Disciplinado 3\*Ensinar  
 1\*Práticas 2Exposição 3Ensinar  
 1\*Práticas 2Ensinar 3Superior  
 1\*Ensinar 2Práticas 3Avaliação  
 1Exposição 2Ensinar 3\*Troca  
 MOT : Estimulantes  
 1\*Profissão 2Estimulantes 3Aprendizado  
 1Favoráveis 2\*Estimulantes 3Dinâmicas  
 1\*Desafiadoras 2Dinâmicas 3Estimulantes  
 1Privação 2\*Estimulantes 3Despertar  
 MOT : Estudo  
 1\*Planejamento 2Estudo 3Comprometimento  
 MOT : Experiência  
 1Experiência 2Reviver 3\*Alegria  
 MOT : Exposição  
 1Exposição 2\*Adequação 3Avaliação  
 1\*Práticas 2Exposição 3Ensinar  
 1Exposição 2\*Participativas 3Abrangentes  
 1Exposição 2Diálogo 3Leitura  
 1\*Planejamento 2Exposição 3Avaliação  
 1\*Interdisciplinaridade 2Aprendizado 3Exposição  
 1Exposição 2Ensinar 3\*Troca  
 1Data– Show 2Exposição 3\*Práticas  
 MOT : Favoráveis  
 1Importantes 2Ensinar 3\*Favoráveis  
 1Favoráveis 2\*Estimulantes 3Dinâmicas  
 MOT : Formação  
 1Formação 2Dinâmicas 3\*Qualificação  
 1Satisfeito 2Formação 3\*Aprendizado  
 1Práticas 2\*Realidade 3Formação  
 MOT : Funcionais  
 1Funcionais 2\*Operacionais 3Didáticas  
 MOT : Identificação  
 1Identificação 2Análise 3\*Práticas  
 MOT : Importantes  
 1\*Alternadas 2Importantes 3Aprendizado  
 1Importantes 2Ensinar 3\*Favoráveis  
 MOT : Instigantes  
 1\*Reflexiva 2Democrática 3Instigantes  
 1Construtivas 2Instigantes 3\*Análise  
 1\*Aprendizado 2Instigantes 3Leitura  
 MOT : Integração  
 1\*Planejamento 2Integração 3Contextualização  
 1Aprendizado 2\*Integração 3Aprendizado  
 1Integração 2\*Dinâmicas 3Aprendizado  
 1Dinâmicas 2Integração 3\*Participativas  
 1Integração 2Aprendizado 3\*Ensinar  
 1\*Práticas 2Dinâmicas 3Integração  
 MOT : Interdisciplinaridade  
 1\*Interdisciplinaridade 2Aprendizado 3Exposição  
 MOT : Leitura  
 1Aprendizado 2Práticas 3\*Leitura

1Exposição 2Diálogo 3Leitura  
1\*Aprendizado 2Instigantes 3Leitura

MOT : Metodologia

1Quadro 2\*Metodologia 3Planejamento  
1\*Didáticas 2Metodologia 3Sistematização

MOT : Metodologia– Ativa

1\*Metodologia– Ativa 2Andragogia 3Ensinar  
1Dinâmicas 2Metodologia– Ativa 3Participativas

MOT : Necessárias

1Necessárias 2Dinâmicas 3\*Práticas

MOT : Objetivas

1Objetivas 2Práticas 3\*Democráticas

MOT : Operacionais

1Funcionais 2\*Operacionais 3Didáticas

MOT : Participativas

1 Dinâmicas 2Metodologia– Ativa 3Participativas

1Dinâmicas 2Integração 3\*Participativas

1\*Práticas 2Participativas 3Dinâmicas

1Práticas 2\*Participativas 3Diálogo

1Exposição 2\*Participativas 3Abrangentes

MOT : Perfeccionismo

1Desafiadoras 2\*Perfeccionismo 3Comprometimento

MOT : Planejamento

1Quadro 2\*Metodologia 3Planejamento

1Práticas 2Planejamento 3\*Comprometimento

1\*Planejamento 2Comprometimento 3Diálogo

1\*Planejamento 2Integração 3Contextualizaç

1\*Planejamento 2Exposição 3Avaliação

1\*Planejamento 2Estudo 3Comprometimento

MOT : Prazerosos

1Práticas 2Prazerosos 3\*Desafiadoras

MOT : Privação

1Privação 2\*Estimulantes 3Despertar

MOT : Profissão

1\*Profissão 2Estimulantes 3Aprendizado

MOT : Prática

1Ensinar 2Aprendizado 3\*Prática

MOT : Práticas

1Aprendizado 2Práticas 3\*Leitura

1Necessárias 2Dinâmicas 3\*Práticas

1Práticas 2Planejamento 3\*Comprometimento

1Objetivas 2Práticas 3\*Democráticas

1\*Práticas 2Dinâmicas 3Integração

1\*Práticas 2Ensinar 3Realizadas

1\*Práticas 2Exposição 3Ensinar

1Práticas 2\*Realidade 3Formação

1\*Práticas 2Participativas 3Dinâmicas

1Práticas 2\*Participativas 3Diálogo

1Aprendizado 2Práticas 3\*Práticas

1Aprendizado 2Práticas 3\*Práticas

1Práticas 2Prazerosos 3\*Desafiadoras

1Identificação 2Análise 3\*Práticas

1\*Ensinar 2Práticas 3Avaliação

1\*Práticas 2Ensinar 3Superior

1Data– Show 2Exposição 3\*Práticas

MOT : Quadro

1Quadro 2\*Metodologia 3Planejamento

MOT : Qualificação

1Formação 2Dinâmicas 3\*Qualificação

MOT : Realidade  
1Práticas 2\*Realidade 3Formação

MOT : Realizadas  
1\*Práticas 2Ensinar 3Realizadas  
MOT : Realização  
Relacionamento 2\*Aprendizado 3Realização  
MOT : Reflexiva  
1\*Reflexiva 2Democrática 3Instigantes  
1\*Reflexiva 2Análise 3Contextualização  
MOT : Relacionamento  
1Relacionamento 2\*Aprendizado 3Realização  
MOT : Reviver  
1Experiência 2Reviver 3\*Alegria  
MOT : Satisfeito  
1Satisfeito 2Formação 3\*Aprendizado  
MOT : Sistematização  
1\*Didáticas 2Metodologia 3Sistematização  
MOT : Superior  
1\*Práticas 2Ensinar 3Superior  
MOT : Troca  
1Exposição 2Ensinar 3\*Troca  
MOT : Ética  
1\*Ética 2Disciplinado 3Autonomia  
fichier initial : C:\Users\uniube\Desktop\EVOC ZE\EVOCZE.Tm2  
NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS  
Nous avons en entree le fichier : C:\Users\uniube\Desktop\EVOC ZE\EVOCZE.Tm2  
ON CREE LE FICHER : C:\Users\uniube\Desktop\EVOC ZE\EVOCZE.dis et  
C:\Users\uniube\Desktop\EVOC ZE\EVOCZE.tm3

ENSEMBLE DES MOTS	RANGS
:FREQ.:	1 * 2 * 3 * 4 * 5 *
Abrangentes	: 1: 0* 0* 1*
Adequação	: 1: 0* 1*
Alegria	: 1: 0* 0* 1*
Alternadas	: 1: 1*
Andragogia	: 1: 0* 1*
Análise	: 3: 0* 2* 1*
Aprendizado	: 16: 6* 5* 5*
moyenne :	1.94
Autonomia	: 1: 0* 0* 1*
Avaliação	: 3: 0* 0* 3*
Comprometimento	: 5: 0* 2* 3*
moyenne :	2.60
Construtivas	: 1: 1*
Contextualização	: 2: 0* 0* 2*
Data- Show	: 2: 2*
Democrática	: 1: 0* 1*
Democráticas	: 1: 0* 0* 1*
Desafiadoras	: 5: 2* 0* 3*
moyenne :	2.20
Despertar	: 1: 0* 0* 1*
Didáticas	: 3: 2* 0* 1*
Dinâmicas	: 14: 4* 6* 4*
moyenne :	2.00
Disciplina	: 1: 0* 1*
Disciplinado	: 3: 0* 2* 1*
Diálogo	: 3: 0* 1* 2*
Ensinar	: 11: 2* 5* 4*

moyenne : 2.18	
Estimulantes	: 4 : 0* 3* 1*
Estudo	: 1 : 0* 1*
Experiência : 1 : 1*	
Exposição	: 8 : 4* 3* 1*
moyenne : 1.63	
Favoráveis	: 2 : 1* 0* 1*
Formação	: 3 : 1* 1* 1*
Funcionais	: 1 : 1*
Identificação	: 1 : 1*
Importantes	: 2 : 1* 1*
Instigantes	: 3 : 0* 2* 1*
Integração	: 6 : 2* 3* 1*
moyenne : 1.83	
Interdisciplinaridade	: 1 : 1*
Leitura	: 3 : 0* 0* 3*
Metodologia	: 2 : 0* 2*
Metodologia– Ativa	: 2 : 1* 1*
Necessárias	: 1 : 1*
Objetivas	: 1 : 1*
Operacionais	: 1 : 0* 1*
Participativas	: 5 : 0* 3* 2*
moyenne : 2.40	
Perfeccionismo	: 1 : 0* 1*
Planejamento	: 6 : 4* 1* 1*
moyenne : 1.50	
Prazerosos	: 1 : 0* 1*
Privação	: 1 : 1*
Profissão	: 1 : 1*
Prática	: 1 : 0* 0* 1*
Práticas	: 17 : 9* 4* 4*
moyenne : 1.71	
Quadro	: 1 : 1*
Qualificação	: 1 : 0* 0* 1*
Realidade	: 1 : 0* 1*
Realizadas	: 1 : 0* 0* 1*
Realização	: 1 : 0* 0* 1*
Reflexiva	: 2 : 2*
Relacionamento	: 1 : 1*
Reviver	: 1 : 0* 1*
Satisfeito	: 1 : 1*
Sistematização	: 1 : 0* 0* 1*
Superior	: 1 : 0* 0* 1*
Troca	: 1 : 0* 0* 1*
Ética	: 1 : 1*

DISTRIBUTION TOTALE : 171 : 57\* 57\* 57\* 0\* 0\*  
RANGS 6 ... 15 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\*  
RANGS 16 ... 25 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\*  
RANGS 26 ... 30 0\* 0\* 0\* 0\* 0\*

Nombre total de mots differents : 62  
Nombre total de mots cites : 171

moyenne generale des rangs : 2.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. \* nb. mots \* Cumul evocations et cumul inverse

1 *	36	36	21.1 %	171	100.0 %
2 *	7	50	29.2 %	135	78.9 %
3 *	8	74	43.3 %	121	70.8 %
4 *	1	78	45.6 %	97	56.7 %
5 *	3	93	54.4 %	93	54.4 %
6 *	2	105	61.4 %	78	45.6 %
8 *	1	113	66.1 %	66	38.6 %
11 *	1	124	72.5 %	58	33.9 %
14 *	1	138	80.7 %	47	27.5 %
16 *	1	154	90.1 %	33	19.3 %
17 *	1	171	100.0 %	17	9.9 %

Options pour le programme TABRGFR

**Fermer**

**Editer**

**Fréquence Minimale**

**Fréquence Intermediaire**

**Rang moyen**

**Rang < 2,00**

Aprendizado	16	1,938
Exposição	8	1,625
Práticas	17	1,706

**Fréquence >=**  
**8**

**Rang >= 2,00**

Dinâmicas	14	2,000
Ensinar	11	2,182

**3**

**<=**

**Fréquence**

**<**

**7**

Didáticas	3	1,667
Integração	6	1,833
Planejamento	6	1,500

Avaliação	3	3,000
Comprometimento	5	2,182
Desafiadoras	5	2,200
Disciplinado	3	2,333
Diálogo	3	2,667
Estimulantes	4	2,250
Formação	3	2,000
Instigantes	3	2,333
Leitura	3	3,000
Participativas	5	2,400

#### Apêndice 4 – Proposta derivada da Tese

##### NUFAPE – NÚCLEO DE FORMAÇÃO E ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO.

Após a realização desta pesquisa, reconhecemos, mais que antes, a necessidade de processos formativos e de assessoramento aos docentes, sobretudo, em início de carreira. Nesse interim, ao analisarmos os questionários e ouvir os professores nos grupos focais, percebemos que muitas dificuldades e fragilidades por eles citados, poderiam ser superadas a partir de um assessoramento mais presente, em que a troca de experiências pudesse ser condutora de uma formação colaborativa. Mais do que a especialização a nível *Lato Sensu*, já oferecida, percebemos ser necessário um acompanhamento seja no processo de indução, ou mesmo na atualização de novas metodologias de ensino.

Diante disso, pensamos na formação de um núcleo dedicado à formação inicial e continuada dos professores. Para tanto, tomamos como base a realidade da instituição pesquisada e elaboramos, com a anuência da Reitoria, uma proposta concreta, denominada NUFAPÉ – Núcleo de Formação e Assessoramento Pedagógico.

Nossa proposta visa minimizar as dificuldades e as fragilidades encontradas no decorrer da pesquisa, no entanto, apresenta-se como uma possibilidade para outras instituições de ensino superior que desejem dedicar atenção à formação de seus professores.

O Núcleo de Formação e Assessoramento Pedagógico – NUFAPÉ, seria ligado à Pró-Reitoria de Ensino, de Pesquisa e de Extensão, teria como responsabilidade as políticas de formação inicial e continuada do Centro Universitário de Mineiros atuando em três frentes: inserção, integração e desenvolvimento profissional.

O núcleo teria, entre outras ações, a formação do corpo docente, bem como a promoção, a implementação e o acompanhamento de políticas de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores.

Teria como objetivo:

- I. promover formação continuada, estudo e assessoramento pedagógico aos docentes do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES;
- II. apresentar novas metodologias de ensino, com foco na formação e desenvolvimento profissional docente;
- III. debater as práticas e as políticas pedagógicas atuais sobre a atuação docente no Ensino Superior;

- IV. discutir sobre os problemas comuns vivenciados em sala de aula, bem como as possibilidades de transformação/enfrentamento para eles;
- V. aprimorar a prática docente, bem como os instrumentos utilizados para o desenvolvimento das aulas e das avaliações;
- VI. conhecer possibilidades de planejamento de aulas, materiais didático-pedagógicos, e demais instrumentos de avaliação;
- VII. alinhar a prática docente com foco nas aprendizagens múltiplas e em questões contextualizadas;
- VIII. dividir experiências que foram positivas dentro do espaço acadêmico;
- IX. possibilitar momentos de reflexão e análise da prática pedagógica desenvolvida no âmbito da UNIFIMES;
- X. promover pesquisas na área de formação continuada, desenvolvimento profissional e didática do Ensino Superior.

Com ações de cunho formativo, o NUFAPE contaria com reuniões presenciais, virtuais e intervenções por meio de momentos formativos que aprimorariam a prática pedagógica dos docentes do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES.

Sugerimos, como metodologia de trabalho do NUFAPE, três formas, a saber: permanente, mensal e semestral:

- I. **permanente:** atendimentos aos professores que tiverem dúvidas em relação a preparação, desenvolvimento e avaliação; sugestões de atividades integradoras, bem como de suporte às práticas de avaliação;
- II. **mensal:** atividades coletivas para a discussão de problemas, textos, abordagens didático-pedagógicas, oficinas e momentos de aprendizagem presencial, ou virtual; divulgação de boletim virtual com estudos voltados à realidade docente na UNIFIMES;
- III. **semestral:** atividades como palestras, simpósios e encontros, com a participação de membros externos, a fim de trazer novos olhares aos docentes da casa, bem como momentos de socialização dos acertos e dos problemas ocorridos no decorrer do semestre;

Para os atendimentos, sugerimos que eles centrem em:

- I. formação de professores de maneira coletiva;
- II. atendimento pessoal voluntário;
- III. atendimento pessoal sancionado;
- IV. trabalho com colegiados | temática sancionada;

- V. trabalho com colegiados | temática proscrita;
- VI. desenvolvimento profissional docente a pedido da Diretoria de Ensino.

Compreende-se como *sancionada* toda ação que for encaminhada por outrem, ou seja, aquela que depende do pedido, solicitação ou convocação de algum órgão de gestão e ou administrativo do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES. Compreende-se como *proscrita* toda ação de livre vontade dos núcleos, coordenadores e docentes, ou seja, a procura ou participação voluntária em atividades de assessoramento ou formação pedagógica.

Sugerimos que os registros de atendimento não sejam divulgados para fins de avaliação institucional, probatório, ascensão de nível e ou pesquisas que não sejam previamente autorizadas pelo Conselho Superior da UNIFIMES – CONSUN e pela coordenação do NUFAPE.

Ao ouvir os professores nos grupos focais, sugerimos que o trabalho do Núcleo de Formação e Assessoramento Pedagógico do NUFAPE seja pautado pelos seguintes valores:

- I. **ética** – as questões éticas envolvidas no processo de orientação dos docentes deve ser pauta central nas ações desenvolvidas pelo núcleo. Os membros devem evitar ao máximo a divulgação de dados, bem como a exposição de fatos e pessoas que procurem o núcleo;
- II. **coletividade** – o Núcleo de formação é uma proposta coletiva de formação, portanto, estabelecerá comunicação com Pró-Reitorias, Diretorias, Coordenação, Docentes e demais sujeitos que compõem o espaço acadêmico;
- III. **assertividade** – o Núcleo deve possibilitar resolução assertiva para as questões postas pelos docentes, proporcionando que alcancem, sob suas mediações, as respostas para os problemas didático– pedagógicos encontrados;
- IV. **integridade** – a salvaguarda da integridade pessoal e profissional de todos os envolvidos nos processos formativos deve ser uma constante observação dos membros do NUFAPE, buscando assim a confiabilidade e a construção de uma ambiência de colaboração.

O Núcleo deve ser composto por uma equipe nomeada via Portaria emitida pela Reitoria e deve respeitar a seguinte composição:

- I. coordenador;
- II. vice Coordenador;
- III. conselho Consultivo.

Cabe ao coordenador estabelecer as metas para o núcleo em cada ano letivo, bem como garantir o bom andamento e pleno desenvolvimento de suas atividades. O Coordenador deve ser professor efetivo estável do Centro Universitário de Mineiros, licenciado em uma das áreas do conhecimento e possuir titulação mínima de mestre. É tarefa do Vice Coordenador zelar pela documentação legal do Núcleo de Assessoramento Pedagógico, bem como apoiar e desenvolver as atividades junto ao coordenador. O vice coordenador deve ser escolhido pelo coordenador do NUFAPE e nomeado em portaria emitida pela Reitoria. Deve ter titulação mínima de mestre e ser licenciado em uma das áreas do conhecimento.

O Conselho Consultivo do Núcleo de Formação e Assessoramento Pedagógico – NUFAPE deve ser composto por até 5 pessoas, nomeadas em portaria específica da Reitoria. Devem figurar, entre os participantes, professores das múltiplas áreas de ensino do Centro Universitário de Mineiros com comprovada experiência no ensino. O Conselho Consultivo deve implementar, junto ao coordenador e vice coordenador, as políticas de formação, subsidiando-os no que for necessário para tal.

A vigência de participação de cada conselheiro e coordenador será de 2 anos, podendo ser renovada por igual período, de acordo com as necessidades da Reitoria.

### **Metas baseadas nas fragilidades mapeadas**

A partir das fragilidades mapeadas e de acordo com as atividades do NUFAPE, estabelecemos as quatro metas seguintes que possibilitarão aos docentes ferramentas para superarem os pontos levantados:

#### **1. Elaboração de caderno pedagógico de orientações para o docente iniciante.**

Percebemos que, muitas vezes, os professores iniciantes colocaram como fragilidade o desconhecimento de algumas normas, nomenclaturas, ou mesmo procedimentos que, para muitos, são comuns, mas que, para os recém-chegados, podem configurar-se como dificuldade. Diante disso, sugerimos a elaboração de um caderno com as principais informações sobre a instituição, seus procedimentos internos, lançamentos de notas e conteúdos, fluxograma da instituição, dos departamentos.

#### **2. Consolidar o Núcleo tanto em seu aspecto físico, quanto regulamentar.**

Discutir, conjuntamente aos demais membros e junto aos professores da instituição, formas e possibilidades para se melhorar o trabalho do NUFAPE. Para tanto, deve-se buscar,

conjuntamente, a elaboração de regulamentação própria, bem como a produção dos instrumentos de formação a serem utilizados.

### **3. Auxiliar na formação dos docentes recém-chegados na Instituição.**

Percebemos que, muitas vezes, após os processos seletivos e concursos, os docentes não tinham um momento específico para realizarem uma ambientação com as coordenações e demais setores da instituição. Dessa maneira, o núcleo tem como meta, após cada seleção, realizar momentos de formação e ambientação do novo professor, possibilitando-lhe familiaridade com o espaço de trabalho, bem como com o dia-a-dia na instituição.

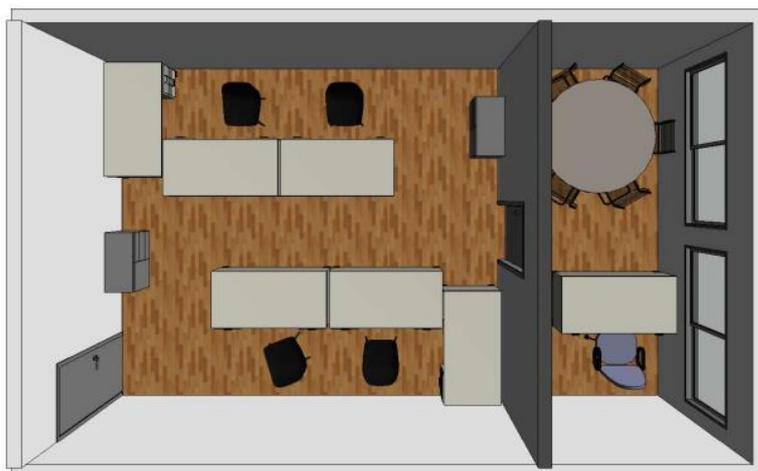
### **4. Implementar discussões sobre o ensino híbrido e as novas metodologias de ensino na educação superior.**

Como no curso de Medicina da Instituição já se trabalha com as metodologias ativas, outros professores mencionaram a necessidade de conhecê-las. Além disso, a própria instituição deseja expandir, nos demais cursos, a possibilidade do trabalho com metodologias de ensino diversificado.

As metas mencionadas anteriormente partem de necessidades diagnosticadas e, a curto e longo prazo, podem auxiliar no processo de formação dos professores da UNIFIMES, bem como possibilitar a consolidação do NUFAPE. Além da estrutura já citada, e por se tratar de um núcleo com trabalho acentuadamente dialógico, sugerimos que o NUFAPE tenha um espaço físico adequado para receber, promover e avaliar as políticas de formação por ele implementadas. Para tanto, mesmo sabendo das dificuldades de espaço, propomos a ocupação de uma sala que deverá ser ambientada com foco no bem-estar do professor e daqueles que a frequentarão. Sabedores disso e com apoio de um concluinte do curso de Engenharia Civil da UNIFIMES, idealizamos um projeto que dê conta das especificações citadas.

Figura 19 – Planta de Layout da sala do NUFAPE





**Fonte:** Elaborado por Pedro Henrique Martins Goulart<sup>35</sup>

O ambiente deve ser acolhedor e possibilitar espaços de diálogos, no entanto precisa dispor de espaço reservado para atendimento individualizado nos casos de encaminhamentos sancionados. Tal sugestão deve-se ao fato de que os professores precisam se sentir acolhidos, pois isso facilitará a procura em casos proscritos.

Por fim, salientamos que o NUFAPE necessita configurar-se como um núcleo de apoio, ganhando a confiança dos professores e demonstrando a capacidade de articulação e participação nas políticas de ensino e formação docente.

---

<sup>35</sup> Estudante de Engenharia Civil da UNIFIMES