

UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE
LÍLIAN ARAÚJO FERREIRA ZAIDAN

CONSTITUIR-SE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

UBERABA

2015

LÍLIAN ARAÚJO FERREIRA ZAIDAN

CONSTITUIR-SE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação de Mestrado, apresentada à
Universidade de Uberaba, como requisito para
obtenção do Título de Mestrado, referente ao
Curso Mestrado Acadêmico em Educação, da
Universidade de Uberaba.

Prof^a. Orientadora: Dr^a Vânia Maria de
Oliveira Vieira

UBERABA

2015

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Z13c Zaidan, Lílian Araújo Ferreira.
 Constituir-se professor universitário: das representações sociais às
 práticas pedagógicas / Lílian Araújo Ferreira Zaidan. – Uberaba, 2015.
 136 f.: il. color.

 Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa
 de Mestrado em Educação, 2015.

 Orientadora: Prof^a. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira.

 1. Professores universitários. 2. Prática. 3. Representações sociais. I.
 Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II.
 Título.

CDD 378.124

Lílian Araújo Ferreira Zaidan

CONSTITUIR-SE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação de Mestrado, apresentada à Universidade de Uberaba, como requisito para obtenção do Título de Mestrado, referente ao Curso Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade de Uberaba.

Prof^a. Orientadora: Dr^a Vânia Maria de Oliveira Vieira

Aprovada em 31/08/2015.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Vania Maria de Oliveira Vieira
(Orientadora)

UNIUBE-Universidade de Uberaba



Prof^a Dr^a Maria Alzira de Almeida
Pimenta

UNISO-Universidade de Sorocaba



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

Às pessoas mais importantes em minha vida.

A meu esposo e grande amor da minha vida, Hudson, pelo companheirismo, amor, carinho e respeito.

À minha mãe, Maria, pelo amor incondicional.

Ao meu pai, William, por ser o mais generoso dos pais e amigo.

A meu irmão, Lucas, pelos incentivos e forças.

À minha sogra pelo carinho, pela confiança e pelo apoio.

À minha família, pelo apoio, amizade, confiança e motivação que me impulsionaram a chegar até aqui; meus companheiros de hoje e sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por colocar as pessoas certas em minha vida, pois, sem elas, jamais teria conseguido estar aqui hoje. Pelo seu amor, carinho e misericórdia.

Ao meu esposo, que esteve comigo em todos os momentos da minha vida, compartilhando os bons e maus momentos, com suas palavras de amor e motivação.

Aos meus queridos pais, William e Maria, meu sincero e infinito agradecimento por sempre confiarem, por acreditarem na minha capacidade, achando-me a melhor sempre. Obrigada pelo amor incondicional!

A meu irmão, que sempre esteve próximo de mim, torcendo por minhas vitórias. Obrigada pela sua amizade e apoio.

À minha sogra Arilma, sogro Said, cunhadas Silma e Sarah, que participaram e vibraram comigo em todos os momentos.

À minha família, sobrinhos e sobrinha, avós, tios, tias, primos e primas. Obrigada pela força!

À minha querida orientadora, Prof^ª. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, que aceitou me orientar e passou comigo por todos os momentos complicados, acalmando-me e dando-me todo o suporte necessário. Obrigada por sua generosidade, seus ensinamentos, sua paciência, seu acolhimento nas horas difíceis, seu olhar de carinho e sua amizade sincera.

Aos professores da Faculdade Pitágoras de Uberlândia que participaram espontaneamente da pesquisa.

Aos meus amigos do mestrado, por dividirem aflições e alegrias, juntos nesse momento.

Aos professores e funcionários do Programa Pós-Graduação em Educação/Mestrado da Universidade de Uberaba, obrigada pelo apoio!

A todos aqueles que fizeram parte desse momento!!!

RESUMO

Este estudo, inserido na Linha de Pesquisa *Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem*, integra o projeto *Representações sociais de licenciandos sobre uma boa prática pedagógica: o que revelam as mediações*. Toma como problema e foco a ausência de uma formação inicial para a atuação na docência universitária, uma vez que a profissionalização do professor para esse nível de ensino se dá sem os parâmetros pedagógicos advindos dos cursos de licenciatura. É comum o professor assumir uma carreira docente, mesmo não apresentando nenhum conhecimento didático-pedagógico que lhe permita exercer a profissão. Assim, este estudo parte da hipótese de que a formação do professor universitário se dá principalmente a partir de elementos que constituem suas representações sociais acerca do que compreende ser professor. Esses elementos constitutivos estão expressos nas vivências que o professor traz de sua trajetória acadêmica como aluno, da forma como pensa e organiza suas práticas pedagógicas e de informações e orientações presentes nas Propostas Pedagógicas dos cursos em que atua. Dessa forma, propõe-se estudar o processo de formação do professor universitário a partir de suas representações sociais, construídas sobre a “docência no ensino superior”. Tem-se, como objetivo geral, identificar as representações sociais que os professores universitários, de uma IES do Triângulo Mineiro, que não tiveram formação pedagógica, estão construindo sobre a “docência no ensino superior”. Para isso, foi descrito o perfil dos participantes; verificadas as orientações postas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos; identificados os elementos relativos à profissionalização docente, oriundos das vivências que o professor traz de sua trajetória de vida como aluno; verificado, na perspectiva do professor, como ocorrem as suas práticas pedagógicas, expressas na forma como realiza as estratégias de ensino, avalia e se relaciona com seus alunos; identificado o Núcleo Central e o Sistema Periférico das Representações sobre o significado e sentido da docência no ensino superior. Este estudo, caracterizado por uma pesquisa qualitativa/descritiva toma como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), Jodelet (2001) e Abric (2000). Além do estudo teórico sobre a docência no ensino superior, buscou-se também, por meio de uma pesquisa de campo, compreender como as representações sociais deste objeto de estudo tem se constituído. Para isso, 80 professores responderam um questionário contendo questões abertas e fechadas e a técnica de associação livre de palavras. Nessa técnica, usou-se o *software* EVOC, que busca identificar, nas representações, os elementos centrais e periféricos. Para a análise dos dados, também utilizou-se a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). Os

resultados mostram que os docentes pesquisados, por não possuírem uma formação inicial pedagógica, têm-se constituído professores, ancorados em representações sociais construídas a partir de vivências que tiveram durante a vida acadêmica e por tentativas de ensaio e erro. É notória a ausência de elementos que incentivem a formação continuada desses professores. Assim, sugere-se, para a instituição pesquisada e para os órgãos responsáveis pelas políticas educativas, ações que possam sensibilizar o desejo desses professores no sentido de realizarem cursos de formação continuada.

Palavras-chave: Docência universitária. Práticas Pedagógicas. Representações Sociais.

ABSTRACT

This study, inserted in the research line Professional Development, teaching work and teaching-learning process, departs from the problem that takes as its focus the lack of training for action in university teaching, because the professionalization of teachers for this teaching level takes place without the parameters arising from teaching undergraduate courses. Often the teacher takes a teaching career even presenting no pedagogical teaching knowledge certificate allowing it to exercise the profession. This study starts from the hypothesis that the formation of the college professor gives mainly from elements that constitute their social representations about the understanding of what being a teacher is. The constituents are expressed in the experiences that the teacher brings his academic career as a student, the way you think and organize their teaching and practical information and guidelines on Pedagogical Proposals of the courses in which it operates. Thus, one proposes to study the process of formation of the professor from their social representations, built on the "teaching in higher education." It has as main objective to identify the social representations that college teachers in a university in Triangulo Mineiro, who did not have pedagogical training, are building on the "teaching in higher education." For this, he described the profile of the participants; checked the guidelines put in the pedagogical projects of the courses; identified factors relating to teacher professionalization, coming from the experiences that the teacher brings his life story as a student; checked, the teacher's perspective, as they occur their pedagogical practices, expressed in the way by which he makes his teaching strategies, evaluates and relates to their students; identified the Central Core and Peripheral System of Representation of the significance and meaning of teaching in higher education. This study, characterized as qualitative and descriptive, has as theoretical and methodological reference the Theory of Social Representations of Moscovici (2003), Jodelet (2001) and Abric (2000). In addition to the theoretical study of teaching in higher education, one also sought, through field research, to understand how the social representations of this subject matter has made. For this, 80 teachers answered a questionnaire with open and closed questions and the technique of free association of words. In this technique, we used the EVOC software, which seeks to identify, in the representations, the central and peripheral elements. To analyze the data, also used the content analysis proposed by Bardin (2011). The results show that the surveyed teachers, because they lack a teaching certification, have been constituted teachers, anchored on social representations built from experiences they had during the academic life and attempts by trial and error. It is notorious the absence of elements that encourage continuing education of these

teachers. Thus, one suggests, for the research institution and the agencies responsible for educational policies, actions that may sensitize the desire of these teachers in order to keep having education courses.

Keywords: College teaching. Pedagogical Practices. Social Representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Característica de um Plano de Disciplina.....	32
Figura 2: Página Inicial do Sistema EVOC.....	82
Figura 3: Quadrantes do EVOC.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de produções do portal SCIELO - Scientific Electronic Library <i>Online</i> e do banco de dados de periódicos da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.....	15
Tabela 2: Identificação dos participantes da pesquisa	54
Tabela 3: Idade dos Professores.....	57
Tabela 4: Formação Acadêmica na Graduação – Quanto a área e curso.....	58
Tabela 5: Formação Acadêmica na Graduação – Quanto a área e curso.....	58
Tabela 6: Opção pela Docência no Ensino Superior	59
Tabela 7: Tempo de Docência no Ensino Superior	60
Tabela 8: Com relação às práticas pedagógicas	70
Tabela 9: Planejamento, estratégias e escolha dos conteúdos de ensino que ministra.....	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: APORTES TEÓRICOS.....	21
1.1 A docência universitária: o que dizem os aportes teóricos.....	21
1.2 Práticas Pedagógicas no ensino superior.....	26
1.2.1 O planejamento de um curso.....	28
1.2.2 A aula.....	32
1.2.3 A avaliação.....	34
1.2.4 Relação professor/aluno.....	38
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	40
2.1 A Teoria das Representações Sociais.....	40
2.1.1 Conceituando as Representações Sociais	44
2.1.2 Ancoragem e objetivação	46
2.2 A Subteoria do Núcleo Central de Abric.....	47
2.3 O <i>locus</i> da pesquisa	51
2.4 A população do estudo	51
2.5 A coleta de dados.....	52
2.5.1 Descrição do questionário	52
2.5.2 Dificuldades encontradas durante a aplicação do questionário.....	53
2.6 A organização dos dados.....	53
2.7 A análise dos dados.....	54
3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	56
3.1 O perfil dos participantes	56
3.2 Diálogo com os dados.....	65
3.2.1 A docência do ensino superior..	65
3.2.2 A técnica de associação livre de palavras: o Núcleo Central das Representações Sociais.....	81
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
5. REFERÊNCIAS	93
ANEXO 1 – Questionário.....	102
APÊNDICE 1: Formação Acadêmica do Ensino Fundamental ao Pós-doutorado de cada pesquisado.....	107
APÊNDICE 2: Resposta dos professores, em relação à questão seis, se repetiriam essa escolha como docente universitário e por que.....	112
APÊNDICE 3: Frequência das respostas dos professores, em relação à questão seis, se repetiriam essa escolha como docente universitário e por que.....	115

APÊNDICE 4: Respostas dos professores, em relação à questão sete, se exercem outra atividade profissional que não a docência e qual seria essa profissão.....	118
APÊNDICE 5: Respostas dos professores, em relação aos docentes que marcaram sua trajetória escolar.....	121
APÊNDICE 6: Respostas dos professores, em relação às dificuldades encontradas no exercício da Docência Universitária.....	126
APÊNDICE 7: Respostas dos professores, em relação ao que é ser professor na Educação Superior.....	129
APÊNDICE 8: Sugestões para integração de uma proposta de formação continuada.....	132

INTRODUÇÃO

Em agosto de 2008, finalizei o bacharelado em Administração e, nessa época, na instituição pesquisada, os bacharéis assumiam a docência mesmo sem um curso de especialização¹. Em novembro do mesmo ano, comecei a ministrar aulas no ensino superior, em uma turma com trinta e dois alunos, de um curso voltado para pequenas e médias empresas.

Logo no início de minhas atividades acadêmicas, deparei-me com algumas dificuldades inerentes aos professores sem formação pedagógica, tais como: qual a forma correta de ministrar uma disciplina e planejar uma aula? Como despertar o interesse dos alunos? Como elaborar uma avaliação? Como atender bem às demandas da instituição?

No ano de 2009, a instituição exigiu que todos os professores fizessem um curso de especialização, pois a pós-graduação se tornou um pré-requisito para a docência no ensino superior na IES pesquisada. Foi então que ingressei em um curso de *Master in Business Administration* – MBA em Gestão Empresarial e Gestão Financeira, para não só atender à exigência da instituição, como também suprir algumas das minhas dificuldades na docência. No entanto, as dificuldades persistiram, pois não tive oportunidade de aprender, ou mesmo discutir, a respeito de questões ligadas à formação pedagógica.

Após conversar com professores que possuíam formações semelhantes e atuavam como docentes no ensino superior perceberam que compartilhávamos as mesmas dificuldades.

Portanto, a problemática que desencadeou este estudo centra-se na ausência de uma exigência de preparação específica para a atuação na docência universitária, uma vez que a formação e a profissionalização do professor para esse nível de ensino se dão sem os parâmetros pedagógicos advindos dos cursos de licenciatura. Logo, procuramos compreender como um professor universitário se constitui como tal, sem ter passado por uma formação pedagógica.

Para o exercício da docência no Ensino Fundamental e Médio, legalmente, há uma exigência de formação específica; o que não ocorre com os professores que atuam no ensino superior. Logo, este estudo parte da hipótese de que a atuação do professor universitário se dá principalmente a partir de elementos que constituem suas representações sociais acerca do que

¹ Atualmente, o Ministério da Educação – MEC determina que o professor (Bacharelado) para atuar como docente, especificamente no ensino superior, tenha, pelo menos um curso de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização).

compreende ser professor. Esses elementos constitutivos advêm das vivências que o professor traz da sua trajetória de vida como aluno, da forma como pensa e organiza suas práticas pedagógicas bem como das informações e orientações presentes nas Propostas Pedagógicas dos cursos em que atua.

Propomos, assim, estudar o processo de formação do professor universitário a partir de suas representações sociais construídas sobre a “docência no ensino superior”. Este estudo parte da hipótese de que a formação do professor universitário se dá principalmente a partir de elementos que constituem suas representações sociais acerca do que compreende ser professor.

Outra justificativa refere-se à influência das *representações sociais* sobre o processo educativo. Com relação a isso, há, na literatura, um arcabouço teórico sobre essa teoria, sua evolução e sua importância no âmbito da Educação, como pode ser visto nos estudos de Mazzotti (2008). Conforme os princípios dessa teoria, o mundo é percebido de acordo com as representações que cada indivíduo, ou grupo de indivíduos, possui. Um dos autores que sustenta essa afirmação é Abric (2000); para ele, as representações sociais atuam efetivamente na interpretação da realidade e, por esse motivo, devem ser estudadas e utilizadas como ferramenta de estudos nas pesquisas em educação.

Antes de iniciar os estudos, realizamos uma busca nos *sites* SciELO – Scientific Electronic Library *Online* – e portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, para verificarmos o que já havia sido publicado com relação ao nosso objeto de estudo: “docência universitária”. Para isso, utilizamos como palavras de busca: *docência universitária* e *representações sociais*, conforme ilustrado na Tabela 1.

Tabela 1: Número de produções do portal SCIELO - Scientific Electronic Library *Online* e do banco de dados de periódicos da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Site	Palavras-chave	Número de artigos	Artigos relacionados diretamente ao objeto de estudo	Porcentagem
SCIELO	“Docência Universitária” e “Representações Sociais”.	31	2	6,45%
CAPES	“Docência Universitária” e “Representações Sociais”.	16	2	12,5%
	TOTAL	47	4	18,95%

Fonte: Portal SCIELO e banco de dados de periódicos da CAPES

No “site” SciELO, foram encontrados 31 artigos científicos. Após a leitura dos resumos, selecionamos dois artigos como fonte de pesquisa para este estudo. O critério utilizado para a escolha foi a aproximação com o tema desta dissertação, que tem como propósito identificar a influência das representações sociais na docência universitária, uma vez que os professores envolvidos neste trabalho, não possuem formação pedagógica.

O estudo de Souza Filho (2005) “Auto-avaliação psicossocial de professores” investigou, a partir de um questionário, aspectos relacionados aos motivos que levam docentes universitários a ingressarem na profissão. Investigou também quais as características do bom/mau professor, as descrições de como é a sua atuação profissional, entre outras. Os resultados mostram que os professores do ensino universitário, que escolheram a profissão em função da atividade de ensinar, focalizaram mais os deveres, ou seja, o envolvimento, a competência e a atualização do professor em termos ideais e reais. Assim, na busca de vencer os dilemas e as dificuldades profissionais encontrados durante a prática docente, tendem a buscar uma auto-avaliação psicossocial como forma de aperfeiçoamento ético profissional.

O outro estudo selecionado, das autoras Menin, Shimizu e Lima (2009), com o título “A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores”, analisou 27 teses de doutorado e dissertações de mestrado de programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação, que utilizam a teoria de representações sociais para estudar representações de ou sobre professor. Esse estudo mostra que a Teoria das Representações Sociais é pouco explorada nos trabalhos, embora, de modo geral, contribua para aclarar as representações que professores têm a respeito de vários campos que compõem sua vida profissional; o que reafirma e justifica a existência e importância desta dissertação para entender como o professor universitário se constitui, visto que não possui nenhuma formação pedagógica.

Na busca do portal de periódicos da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, realizada também com os termos: “*Representações Sociais*” e “*docência universitária*”, foram encontrados 16 estudos; dentre eles, artigos, dissertações e teses, no entanto apenas dois se aproximavam do tema desta dissertação.

O primeiro artigo discorria sobre as Representações Sociais e a Didática, como sendo uma construção teórica de um espaço comum. Segundo o autor Lobato (2013), o objetivo da pesquisa era relacionar a teoria das representações sociais com a didática desde o conceito até o diálogo entre os saberes. O foco do estudo é discutir sobre o núcleo gerador do debate didático e teve como ponto de apoio a ciência e o sentido comum, fundamentos das representações sociais, desenvolvidas pela escola inaugurada por Serge Moscovici. Outro ponto citado nesse artigo foi a transferência da prática para a teoria moscoviciana sobre as representações sociais. Esse artigo foi escolhido por abordar os fundamentos e alguns aspectos conceituais centrais da referida teoria, sobretudo na sua relação com a didática, que irá colaborar na compreensão dessa abordagem e no aprofundamento da sua relação com o campo da educação.

O segundo artigo, de Correa e Ribeiro (2013), embora o foco seja a saúde coletiva, aborda a formação pedagógica na pós-graduação *stricto sensu*. A pesquisa teve como objetivo discutir a relevância e a necessidade de uma exigência em relação à formação pedagógica do professor universitário no campo da saúde coletiva. Os autores consideram a docência como uma prática que exige formação específica, pois é caracterizada por elementos complexos que vão além do domínio de determinado conteúdo. Os resultados mostram a necessidade de se desenvolver uma cultura de valorização do ensino na Universidade e na pós-graduação, principalmente no campo da saúde coletiva, assumindo, assim, a complexidade da prática pedagógica em todas as suas dimensões.

Já o nosso estudo teve como objetivo geral identificar as representações sociais que os professores universitários, de uma IES do Triângulo Mineiro, que não tiveram formação pedagógica, estão construindo sobre a “docência no ensino superior” para posterior sugestões de elementos que possam integrar uma proposta de formação continuada para esses docentes. Para isso, algumas questões nortearam esse estudo e sinalizaram os objetivos específicos. São elas:

- a) Como as características socioeconômicas dos professores universitários de uma IES do Triângulo Mineiro, que não tiveram formação pedagógica, influenciam na construção de suas representações sobre a “docência no ensino superior” e consequentemente como essas representações interferem na atuação profissional?

- b) De que modo as orientações dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, em que atuam os participantes da pesquisa, influenciam a constituição das representações sociais sobre o sentido e o significado da docência universitária?
- c) De que modo a trajetória acadêmica dos participantes da pesquisa, quando alunos, tem influenciado a constituição das representações sociais sobre a docência universitária?
- d) Como tem sido, na perspectiva dos professores, a realização das suas práticas pedagógicas, expressas na forma como realizam as estratégias de ensino, as avaliações e se relacionam com os alunos?
- e) Quais as dificuldades encontradas pelos participantes em relação à atuação na docência universitária?
- f) Como é estruturada a organização interna das representações sociais, dos referidos sujeitos, sobre o sentido e o significado da docência universitária? Quais conteúdos integram o núcleo central e periférico dessas representações?
- g) A partir da identificação, compreensão e análise das representações sociais sobre a docência universitária, que contribuições podem ser indicadas para a melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes que não tiveram formação pedagógica?

Logo, os objetivos específicos se desdobraram em:

- a) Traçar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.
- b) Verificar as orientações dos Projetos Pedagógicos dos cursos que caracterizam a prática do docente universitário.
- c) Identificar elementos relativos à profissionalização docente oriundas das vivências que o professor traz de sua trajetória acadêmica como aluno.
- d) Verificar na perspectiva do professor, como ocorrem às práticas pedagógicas, expressas na forma como ele realiza as estratégias de ensino, avalia e relaciona com seus alunos.
- e) Levantar as principais dificuldades encontradas pelos sujeitos acerca da atuação na docência universitária.
- f) Identificar o Núcleo Central e o Sistema Periférico das Representações Sociais dos professores, sobre o significado e sentido da docência no ensino superior.

- g) Sugerir elementos que possam integrar uma proposta de formação continuada para docentes que estão se constituindo professores universitários.

Para tanto, este estudo, de caráter qualitativo, descritivo tomou como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, descritas por Moscovici (2003), Jodelet (2001) e Abric (2000). Essa pesquisa possibilitou o mapeamento do estado do conhecimento.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001), é aquela que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Centra-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais e trabalha com o universo de significados, aspirações, motivos, valores e atitudes que não podem ser reduzidos a simples quantificação de dados. Apresenta como características:

[...] a objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 33).

Com relação à pesquisa descritiva, Gil (1995) explica que ela tem como objetivo principal a descrição de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis, utilizando técnicas padronizadas de coletas de dados.

Como referencial teórico-metodológico, utilizamos a teoria das representações sociais, principalmente, a partir dos estudos de Moscovici (2003), Jodelet (2001) e Abric (2000).

Serge Moscovici, com a obra *“La psycanalise: son image et son public”*, publicada pela primeira vez em 1961, é considerado o principal precursor dessa teoria. Para esse autor, as representações sociais são compreendidas como padrões inconscientes de conduta que irão influenciar a forma de pensar, sentir e agir diante das experiências da vida prática.

Moscovici (2003) parte do conceito de Durkheim – que explica as representações como formas estáveis de compreensão coletiva – e cria as Representações Sociais, trocando o termo *coletiva* por *sociais*. Moscovici entende que as representações são dinâmicas, típicas de culturas modernas, possuem curto período de vida e espalham-se rapidamente por toda a população; portanto, são sociais e não apenas coletivas.

Denise Jodelet (2001), filósofa e pesquisadora francesa, referência em estudos sobre Representações Sociais, tem contribuído muito para a divulgação da obra original de Moscovici. Para ela, as Representações Sociais se caracterizam por saber prático, que liga o

sujeito ao objeto. Nas suas palavras, “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p.22). Acresce ainda que há três questões básicas acerca desse saber: *quem sabe e de onde sabe? O que e como se sabe? Sobre o que se sabe e com que efeito?*

Abric (2000), em sua tese de doutorado, defende a ideia de que toda representação está organizada em torno de um núcleo central, que determina sua significação e organização interna. Segundo esse autor, a “representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico, social, ela vai determinar o comportamento e suas práticas” (p. 28).

Para identificar as representações, foi feita uma pesquisa de campo, com 80 professores da Faculdade Pitágoras de Uberlândia. A escolha dessa instituição se deve ao número significativo de docentes atuantes na graduação; o que possibilita uma melhor realização de pesquisas em representações sociais, além da acessibilidade, por se tratar da instituição na qual a pesquisadora atua com docente a sete anos.

Os dados foram coletados por meio de um questionário, contendo questões abertas e fechadas e a técnica de associação livre de palavras. Nessa técnica, utilizamos o *software* EVOC (Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations, de Vergès³; versão 2002), que busca identificar, nas representações, os elementos centrais e periféricos.

Nesse estudo, utilizamos apenas algumas partes do programa. Percorremos as seguintes etapas: Lexique - preparação e depuração do *corpus* de análise; Trievoc – correção das palavras e limpeza das palavras inúteis; Listvoc – lista de todas as palavras; Rangmot - frequência e distribuição das classificações para cada palavra; o que permite elaborar o Rangfrq; Tabgrfr – identificação das palavras que compõem o núcleo central e elementos periféricos das representações sociais.

Com relação ao questionário, segundo Parasuraman (1991), é instrumento que consiste em um conjunto de questionamentos, desenvolvidos para aquisição de dados que serão fundamentais para o alcance dos objetivos de um projeto de pesquisa. Já Marconi e Lakatos (1999), com relação à elaboração desse instrumento, recomendam que sejam observados: a

³ Esse programa foi criado por Vergès (2002) e contém 16 segmentos com a finalidade de organizar as evocações de acordo com a ordem de aparecimento. O *software* também calcula as médias simples e ponderadas e aponta as palavras constituintes do núcleo central e os elementos periféricos das representações.

facilitando a tabulação; as orientações sobre como respondê-lo e o cuidado com a estética apresentada.

Para a análise dos dados coletados, além do respaldo da Teoria das Representações Sociais como referencial teórico metodológico, utilizamos também as técnicas da análise de conteúdo, propostas por Bardin (2011). Para a realização dessa análise, Bardin (1979) recomenda percorrer três momentos:

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

Assim, os estudos realizados foram organizados, neste texto, em 3 capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais.

Na Introdução, justificamos a importância deste estudo, mostrando a relação do problema de pesquisa com as dificuldades que os docentes universitários, sem formação pedagógica, apresentam ao longo da carreira profissional. Apresentamos o objeto de estudo, os objetivos, a metodologia e anunciamos o referencial teórico metodológico. Destacamos, também, a realização de um estado do conhecimento, realizado por meio de uma busca nos *sites* SciELO – Scientific Electronic Library *Online* e banco de dados da CAPES, com o intuito de verificarmos o que já havia sido publicado com relação ao objeto de estudo: *docência universitária*.

No primeiro capítulo, apresentamos um estudo teórico sobre o objeto desta pesquisa “a docência universitária”.

O segundo capítulo, referente à metodologia, traz, inicialmente, estudos sobre o referencial teórico-metodológico adotado por nós: a Teoria das Representações Sociais e a subteoria do núcleo central. Em seguida, descrevemos os caminhos percorridos pela pesquisa – o “*locus*”, a população de estudo, a coleta e a análise dos dados.

No terceiro capítulo, apresentamos as análises dos dados coletados, identificando as representações sociais dos participantes acerca da constituição do ser professor universitário.

Por fim, apresentamos as nossas considerações finais acerca do “constituir-se professor” sem possuir uma formação inicial pedagógica.

1 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: APORTES TEÓRICOS

Ensinar é a arte das artes é, portanto, tarefa árdua que requer o juízo atento não de um só homem, mas de muitos, porque ninguém pode ser tão atilado que não lhe escapem muitas coisas. (COMENIUS, 1997, p. 15)

Este capítulo tem como objetivo apresentar um estudo teórico, a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o nosso objeto de estudo, a *docência universitária*, com o intuito de familiarizar conhecimentos basilares para a análise dos dados coletados. Está organizado em três itens: 1) A docência universitária: o que dizem os aportes teóricos, 2) Considerações acerca dos aspectos legais e 3) Práticas pedagógicas no ensino superior.

1.1 A docência universitária: o que dizem os aportes teóricos

O termo docência parte de uma palavra latina *docere*, que significa ensinar, na qual esta ação se complementará, com o termo *discere*, que corresponde ao ato de aprender. Logo, a docência é o exercício do magistério com foco na aprendizagem, - atividade que caracteriza o docente de forma geral (SOARES E CUNHA, 2010).

Nessa linha de pensamento, vale afirmar que, no ensino superior, a docência e a pesquisa são as principais atividades do docente universitário. Assim, para entendermos mais sobre a docência universitária, é necessário conhecer o docente que atua nesse contexto.

Para Behrens (2009), os professores, profissionais liberais, que atuam na docência universitária de maneira improvisada, não tiveram uma formação pedagógica e se aventuram numa docência do ensaio e erro por muitos anos. A maioria constrói suas práticas pedagógicas imitando os velhos professores e acaba por não buscar uma qualificação pedagógica complementar para atuar nos cursos.

De acordo com Cunha (1996), os docentes ligados às profissões liberais não se preocupam com a realização de cursos de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) porque não são estes que os projetam de forma valorativa. Eles também não se envolvem muito com a pesquisa apesar de estarem sempre atentos aos seus resultados e ao conhecimento de última geração.

Na visão de Garcia (1999, p. 243), a atividade de um docente é bem complexa, pois existe o que ele chamou de “[...] pré, inter e pós-ativas [...]” fases que consistem na

necessidade de preparar previamente a aula, ministrá-la e corrigir exercícios aplicados como atividades pós-aula.

Soares e Cunha (2010, p. 25) também corroboram com o autor citado acima, ambas afirmam que:

Os estudos mais recentes sobre o professor e suas práticas assumem a complexidade da docência como um pressuposto. Essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações.

As autoras acrescentam, ainda, que, embora a crença de que o domínio de conteúdo específico garanta a aprendizagem dos alunos, “a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender” (SOARES E CUNHA, 2010, p. 25).

Nessa visão, para Rodrigues, Grego e Romanatto (2009, p.1):

Os saberes produzidos e disseminados no âmbito da universidade não mais dão conta de seus compromissos sociais perante a sociedade e também não atendem às necessidades formativas dos indivíduos para o mundo do trabalho que se reconfiguram continuamente em diferentes contextos, internos e externos ao espaço acadêmico.

Isso se deve ao fato de que a Universidade tem perdido a sua identidade enquanto instituição e espaço único de saber, porque, quando ela é confrontada com os parâmetros da economia mundial, impostos a partir da década de 1960, teve ainda seus espaços reestruturados em uma organização, que as autoras acima chamaram de multiplicidade de funções contraditórias. Dividiu ela a formação universitária entre formar o discente com o foco voltado para a formação humanística e profissional de alto nível, ou formá-lo por meio da formação técnica, a serviço do mercado. Esse dilema foi também responsável por moldar os vários tipos de professores atuantes no ensino superior. Para Masetto (2008), a docência universitária também é definida como domínio de conhecimentos específicos em uma determinada área, que serão mediados por um docente, a fim de ser repassados para os seus alunos.

Costa (2008, p. 43) assim define a docência:

Atualmente a docência pode ser definida como ação educativa que se constitui no processo de ensino-aprendizagem, na pesquisa, na gestão de contextos educativos e na perspectiva da gestão democrática.

Consequentemente, o trabalho docente caracteriza-se como processos e práticas de produção cultural, organização, apropriação de conhecimentos e divulgação do que se desenvolve em espaços educativos escolares, sob determinadas condições históricas. Nesta perspectiva, o docente define-se como um sujeito em ação e interação com o outro (professor/aluno), produtor de saberes científicos para a realidade.

Retornando ao pensamento de Masetto (2008), o objetivo do Ensino Superior é criar situações consideradas favoráveis ao desenvolvimento dos alunos, que ele chamou de aprendizes, nas diferentes áreas do conhecimento, levando em consideração os aspectos afetivo-emocionais, habilidades, atitudes e valores.

Outro ponto bastante discutido por Masetto (2011, p. 1) refere-se à preocupação com o próprio ensino nos cursos superiores. “O professor entra em sala para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele através de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e provas avaliativas.”

Masetto (2011, p. 1) afirma ainda que essa preocupação se apoia em três pilares:

1. na organização curricular que privilegia disciplinas conteudísticas e técnicas, estanques e fechadas, transmitindo conhecimentos próprios de sua área, nem sempre em consonância perfeita com as necessidades e exigências do profissional que se pretende formar naquele curso;
2. na constituição de um corpo docente altamente capacitado do ponto de vista profissional, com Mestrado e Doutorado em sua área de conhecimento, mas nem sempre com competência na área pedagógica, pois o importante para ser professor é dominar com profundidade e atualização os conteúdos que deverão ser transmitidos;
3. em uma metodologia, que, em primeiro lugar deve dar conta de um programa a ser cumprido, em determinado tempo, com a turma toda; por isso mesmo, uma metodologia que se esgota em 90% das atividades em aulas expositivas; e a avaliação se realiza como verificação, em determinados momentos, da apreensão ou não dos conteúdos ou práticas esperados.

Nessa visão, o professor é o sujeito do processo, porque ele ocupa o centro das atividades e das diferentes ações, visto que será responsável por transmitir, comunicar, orientar, instruir, mostrar, dar a última palavra, avaliar, dar nota ao discente e informar a instituição de ensino superior se este foi aprovado na disciplina e pode seguir para o próximo período (MASETTO, 2011).

Em um estudo recente, realizado por Leite e Ramos (2012), as autoras propõem o ensino universitário com o foco, não no ensino, mas na aprendizagem. Seguindo esse pensamento, Zabalza (2004) afirma que, na docência universitária, é necessário desaprender e

deixar os resquícios de práticas tradicionais. Para aprender, é preciso desconstruir, adotando novos tipos de intervenções, com foco na aprendizagem.

Masetto (2011) também propõe essa alteração de ênfase, pois, para ele, quando falamos em aprendizagem, refere-se tal fato ao desenvolvimento de um universitário nos diversos aspectos de sua personalidade. Assim, essas alterações podem ser divididas da forma citada a seguir.

Em primeiro plano, fica o desenvolvimento de suas competências intelectuais, voltadas para o pensamento, raciocínio, reflexão, busca por informações, além da capacidade de analisar, criticar, argumentar e dar significado pessoal para essas informações, bem como relacioná-las, pesquisar e produzir conhecimento.

Em segundo plano, está o desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais, provenientes de um profissional atualizado, como trabalhar em equipe, buscando novas informações, além de conhecer fontes e pesquisas. Nessa etapa, é fundamental a capacidade de dialogar com profissionais de outras especialidades. Assim, essas informações se complementam para realização de projetos ou atividades em conjunto, levando em consideração as habilidades de cada profissão. Faz-se necessário fazer uma investigação para verificar se os currículos permitem que todas as habilidades profissionais tenham espaço para aprendizagem, ou se parte delas é preterida em função dos conteúdos teóricos.

Em último plano, está o desenvolvimento de atitudes e valores necessários para formar um profissional competente, comprometido com a sociedade em que atua.

Com essa alteração na ênfase, o corpo docente seria formado por professores pesquisadores em suas áreas específicas de conhecimento, responsáveis por desenvolver uma formação continuada com relação à competência pedagógica, além de serem bons profissionais.

Logo, esses educadores assumiriam que a aprendizagem se constrói num relacionamento interpessoal, relação professor-aluno, relacionamento entre discentes, de alunos com outros profissionais de sua área e de discentes com os diferentes locais onde deverão exercer sua atividade profissional (MASETTO, 2011).

Nessa linha de pensamento, a Universidade teria um quadro de docentes que assumiriam o papel de mediadores pedagógicos entre o conhecimento e seus alunos. Assim, os professores entenderiam que a aprendizagem se faz com colaboração e participação dos alunos, buscando o que o autor chamou de “respeito mútuo” e trabalho em conjunto (MASETTO, 2011). Para tanto, a organização curricular se apresentaria na função de integrar

atividades e disciplinas que colaboram para a formação do profissional, buscando um conhecimento tratado de forma integrada.

Logo, essa organização curricular seria aberta, flexível, atualizada, interdisciplinar, com foco em facilitar e incentivar a integração da teoria com a prática, a Universidade, as situações profissionais, as disciplinas básicas e as profissionalizantes (MASETTO, 2011).

Para alcançar essa visão, o autor traz, como terceiro pilar, *a metodologia* que assumiria o papel de buscar não só a redefinição dos objetivos da aula, como também do seu espaço, a fim de usar técnicas participativas e variadas, além de implantar um processo de avaliação como *feedback* motivador da aprendizagem (MASETTO, 2011).

A importância de se repensar essa alteração de ênfase se dá, pois, para Leite e Ramos (2012), é inevitável afirmar que o ensino só se justifica se gerar aprendizagem, porque assim ele passa a permitir a obtenção de pré-requisitos que serão mobilizados na construção de novas aprendizagens, passando a ser reconhecido pela sua “utilidade social”.

Essa busca nos leva a repensar a afirmação sobre a Universidade, feita por Bourdoncle e Lessard (2002, p. 16): "já não pode limitar-se a dar uma formação geral e liberal, nem uma formação científica, ignorando a maneira como os estudantes poderão depois ganhar a sua vida".

Com relação aos aspectos legais Veiga (2005), em seu artigo “Docência Universitária na educação superior”, referindo-se ao aparato legal da formação do docente, afirma que, apesar de existir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96, esta se mostra “bastante tímida”. A autora reconhece isso por verificar que essa lei menciona apenas o fato de o professor universitário ser “preparado” e não formado pelos programas de mestrado e doutorado. A lei “reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim” (VEIGA, 2005, p. 3).

Os programas de pós-graduação formam o aluno para ser um pesquisador, mas, nesse caso, não existe a exigência quanto à formação pedagógica de professores (VEIGA, 2005). Um exemplo que podemos citar, nesse aspecto, são os cursos de pós-graduação em gestão financeira, que formam especialistas em finanças, com competência técnica no gerenciamento das organizações. No entanto, acrescenta-se que o curso enfatiza os conceitos dessa área e não a docência no ensino superior; mesmo assim, um aluno que se forme como especialista, nessa modalidade de curso, já pode ser considerado apto para docência universitária. Logo, esse professor, apesar de ter a formação mínima para ministrar aula na Universidade, encontrará inúmeras dificuldades, visto que ele não possui a formação pedagógica.

Não podemos deixar de concordar com Veiga (2005, p. 4) quando afirma que:

A formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/SESU/CAPES/INEP) determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de *preparação* de seus docentes, orientadas por tais parâmetros. Assim, as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário.

Em síntese, sobre o pensamento de Veiga pode-se dizer que a lei pede que o professor seja “preparado”, mas não esclarece ou determina que este tenha uma formação pedagógica. , Assim um profissional graduado em Direito, mesmo que tenham especialização nesta área técnica e não tenha formação inicial pedagógica, pode ministrar aulas no ensino superior, o que não ocorre no ensino fundamental e médio, em que a legislação exige a licenciatura.

1.2.Práticas Pedagógicas no ensino superior

Soares e Cunha (2010) mostram que os saberes imprescindíveis à docência universitária, na visão de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 13), dividem-se em quatro pontos. O primeiro corresponde aos conteúdos das áreas do saber e também do ensino das ciências humanas e naturais, assim como os da cultura e das artes. O segundo está relacionado aos conteúdos didático-pedagógicos, que estão intimamente interligados à prática profissional. O terceiro mostra os conteúdos relacionados aos mais amplos saberes pedagógicos do campo teórico e também da prática educacional. Por fim, há os conteúdos relacionados à explicitação do sentido da existência humana, como a sensibilidade pessoal e social.

A esses saberes, Soares e Cunha (2010) acrescentam outro, relacionado com o contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica, que busca a compreensão do papel das Universidades na construção do Estado democrático, assim como as políticas que envolvem essas instituições.

Também existem os saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem. Eles envolvem o conhecimento das condições do aprendizado de pessoas adultas e das múltiplas possibilidades que serão responsáveis por articular o conhecimento e prática social, assim como os caminhos da integração no processo de aprendizagem responsável pelo desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e atitudes (SOARES E CUNHA, 2010).

As autoras também defendem que existem os saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes, que correspondem às habilidades de compreensão da condição

cultural e social desses alunos, assim como os estímulos às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, que favorecerão uma produção do conhecimento articulada, de forma autobiográfica e a afirmação de sua identidade social, cultural e pessoal.

Elas também acrescentam os saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino, que envolvem as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva, assim como a capacidade de dimensionar o tempo disponível, em função da condição dos discentes, sem deixar de lado as metas de aprendizagem. Relacionados, ainda, ao domínio do conhecimento específico, mas situando-o no contexto histórico e conjunturalmente, de forma a estabelecer relações com outros conhecimentos.

Outro saber está relacionado com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, pois ele irá mostrar a condição do professor no sentido de ser ele o artífice, junto com os alunos, em relação a estratégias e procedimentos de ensino, que irão buscar uma aprendizagem significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos discentes (SOARES; CUNHA, 2010).

As autoras ainda afirmam que existem os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem, que exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitem ao professor a identificação das estratégias avaliativas, visam à melhor forma de avaliar a aprendizagem dos alunos, a partir da retomada dos objetivos previstos e da trajetória percorrida. Esses saberes buscam um posicionamento valorativo sobre os objetivos em questão e a capacidade de comunicar a avaliação aos estudantes.

Outro aspecto que não pode ser deixado de lado, enfatizado por Soares e Cunha (2010), é a lógica do mercado, conhecida como mercantilização, pois, no ensino superior, ela irá impactar fortemente no campo das profissões e na educação superior, porque será responsável por interferir nas práticas educativas dos docentes universitários e trará consequências para o processo formativo da seguinte forma:

- 1) tendência, pelos estudantes, ao interiorizarem a identidade de clientes, de interpretar a aprendizagem como uma transação comercial e de se tornarem consumidores passivos; 2) possibilidade de haver a naturalização da visão de aprendizagem como um processo de seleção, consumo e reprodução de informações fragmentadas, desconexas, porém bem transmitidas pelo professor-prestador do serviço; 3) ao privilegiar o tratamento superficial dos conteúdos, gera prejuízo para o desenvolvimento de competências capazes de possibilitar uma aprendizagem autônoma, crítica e reflexiva; 4) estímulo à transformação do professor em refém dos estudantes-clientes, que, diante de suas ameaças e queixas, tende a abrir mão do método de questionamento às

ideias existentes, do estímulo à reflexão crítica. (SOARES E CUNHA, 2010, p. 29).

Podemos inferir, em síntese, que, para ministrar aula, é essencial entender os conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, também devem ser considerados os conteúdos didáticos e pedagógicos ligados diretamente ao campo da prática profissional, assim como as disciplinas que estão relacionadas aos saberes pedagógicos mais abrangentes do campo teórico da prática educacional e os conteúdos relacionados à explicitação do sentido da existência humana, sem desconsiderar as experiências e saberes que os alunos trazem para a sala de aula. Outro aspecto que não pode ser descartado é o contexto no qual este aluno está inserido, ou seja, o meio social, familiar e econômico em que houve o desenvolvimento humano desse discente.

Precisamos considerar, embasados nos autores acima, que o mercado impacta diretamente no ensino superior, considerando o campo das profissões que irão interferir nas práticas educativas dos docentes universitários.

1.2.1 O planejamento de um curso

Martinez, Oliveira e Lahone (1977) descreviam o planejamento como um processo, no qual era feita uma previsão de necessidades para possíveis racionalizações e aplicações dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis. Esse processo tinha o intuito de alcançar objetivos concretos, em prazo determinados e em etapas definidas, a partir de conhecimento e avaliação científica da situação original.

Embora permaneça a ideia do *alcance dos objetivos*, a autora Leal (2005, p.1) visualiza o planejamento como um processo que exige:

[...] organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro. O processo de planejamento está inserido em vários setores da vida social: planejamento urbano, planejamento econômico, planejamento habitacional, planejamento familiar, entre outros. Do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir.

Assim, podemos notar que, para a organização do trabalho docente, é imprescindível, em qualquer área, a realização do planejamento; o que possibilita ao professor refletir sobre

sua ação docente. Vale ressaltar que essa organização deve ser feita antes, durante e depois da ação (VEIGA, 2005).

Já para Masetto (2010), o planejamento de uma disciplina consiste na organização ou sistematização das ações, tanto dos docentes, como dos discentes, tendo como foco o alcance dos objetivos de aprendizagem estabelecidos. Nesse sentido, vale lembrar que, durante esse processo é fundamental planejar ações e atividades do professor, mas também dos discentes, sendo elas realizadas durante as aulas e em casa.

Voltando ao pensamento de Leal (2005), para essa autora, o ensino superior possui características próprias, pois seu intuito é a formação não só do aluno, mas também do cidadão em que ele irá se tornar, do profissional, do sujeito enquanto pessoa. Resumindo, essa deve ser uma formação que o habilite não para o trabalho, mas também para a vida. Logo, a organização do trabalho escolar é o pensar da ação docente que reflete sobre os objetivos, considerando os conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e do professor.

Nessa linha de pensamento, Masetto (2010) afirma que o planejamento é a sistematização que está relacionada às ações dos docentes e discentes, porque ambos fazem parte desse processo como integrantes e participantes da aprendizagem. A partir do momento em que entendemos o aluno como sujeito, também é função dele realizar atividades próprias, e estas também precisam ser planejadas.

Seguindo esse contexto, para Gaeta e Masetto (2013), o planejamento de uma disciplina é imprescindível para o sucesso da docência. No entanto, planejar a disciplina de um currículo é um problema real, enfrentado pelos professores, pois estes recebem de seus coordenadores o nome de sua disciplina que é acompanhado pela ementa, conteúdos programáticos, bibliografia, cronograma, carga horária, turma e sala de aula².

De posse desse documento, o segundo passo é: “distribuir a totalidade do conteúdo programático pelo cronograma dos dias de aula, cuidando para deixar o tempo estabelecido para as provas” (GAETA, MASETTO, 2013, p. 69).

Em seguida, é necessário realizar o planejamento da disciplina, considerando os objetivos de formação de que os alunos irão precisar na vida profissional e não apenas a

² Vale esclarecer que isso pode mudar de uma Instituição de ensino para outra, depende da política educacional de cada uma delas.

simples transmissão de conteúdos. O professor deve pensar primeiro no aluno e, em seguida, na disciplina. (GAETA, MASETTO, 2013).

À luz de Veiga (2005), podemos dizer que planejar consiste em tentar prever o que irá acontecer e submeter-se a um processo de reflexão sobre a prática docente, com foco para os objetivos, sem desconsiderar o que está acontecendo e o que aconteceu. É, principalmente, perceber que o ato de planejar requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico.

Outro ponto relevante a ser considerado é o fato de que o planejamento sofre algumas influências sobre advindas do que está acontecendo em sala de aula. Assim, impõe-se ressaltar que se faz necessária uma reflexão sobre o circunstante, o local, o global e, nesse contexto didático pedagógico, deve-se analisar a quantidade de alunos assim como efetivar a atualização quanto aos novos desafios impostos pela sociedade, as condições físicas da instituição e os recursos que estão disponíveis. (VEIGA, 2005).

Também devem ser levadas em consideração as estratégias de inovação, considerando as expectativas do aluno, seu nível intelectual, suas condições socioeconômicas (retrato sociocultural do aluno); sem desconsiderar a cultura institucional, a filosofia da Universidade e/ou da instituição de ensino superior. Logo, durante o planejamento, devem ser consideradas todas as condições objetivas e subjetivas em que o processo de ensino irá acontecer (VEIGA, 2005).

Nesse sentido, a autora afirma que, caso a instituição de ensino superior não forneça ao docente o projeto da disciplina, ele deverá elaborar o planejamento, considerando os itens que foram elencados, verificando ementa da disciplina, objetivos de ensino, conteúdos, metodologia, recursos de ensino e avaliação.

Nessa linha de pensamento, Menegolla e Sant'Anna (2012) afirmam que os aspectos mais importantes, determinantes do planejamento educacional, seria a própria abordagem racional e científica dos problemas, seguida pela determinação dos objetivos e dos recursos, pela análise das consequências que advirão das diversas atuações possíveis, pela escolha entre essas possibilidades, pela determinação de metas específicas a atingir em prazos bem definidos, pelo desenvolvimento dos meios mais eficazes para implantar a política escolhida, pelo planejamento educacional, significando todos eles bem mais que a elaboração de um projeto, constituindo-se como um projeto contínuo, que engloba uma série de operações interdependentes.

Para o Ministério da Educação – MEC – Órgão responsável pela regulamentação das IES, o planejamento do curso deve conter justificativa e objetivos, requisitos de acesso, perfil profissional de conclusão dos egressos, organização curricular, critérios de aproveitamento de

conhecimentos e experiências anteriores, critérios de avaliação da aprendizagem aplicados aos alunos, instalações e equipamentos oferecidos aos professores e alunos, pessoal docente e técnico envolvido, certificados e diplomas expedidos aos concluintes do curso.

Para Castro, Tucunduva e Arns (2008, p. 53), “hoje o planejamento já não tem a função reguladora dentro das escolas, ele serve como uma ferramenta importantíssima para organizar e subsidiar o trabalho do professor”. Assim, cabe ao professor executar o plano de curso, utilizando-o como norteador da sua aula. Seguindo o pensamento de Jonnaert e Borght (2002, p. 249), o papel do professor é “organizar a dimensão interativa, contextualizando o saber aprender”.

Retomando o pensamento de Menegolla e Sant’Anna (2012), um aspecto fundamental que deve ser lembrado em todos os tipos de planejamento, principalmente no planejamento educacional, é que planejar constitui um processo de tomada de decisões, reconhecendo-se que estas podem ser falíveis, pois deve esse recurso ser visto como um sistema dinâmico, que pode sofrer evolução ou readaptação. Nesse sentido, torna-se, por conseguinte, necessário redefinir os objetivos, realocar os meios e os recursos, alterar as estratégias de ação quando forem perceptíveis e confirmadas as incongruências na sua estrutura.

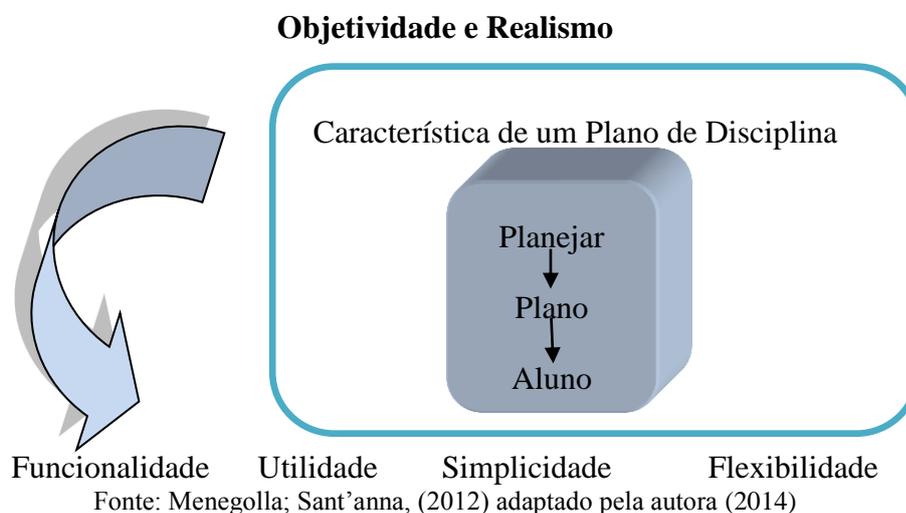
Menegolla e Sant’Anna (2012) mostram a importância do plano de disciplina para o professor e recomendam que pensar antes de agir é uma habilidade e sabedoria, porque é fundamental estruturar cada disciplina da melhor forma possível, em todos os aspectos. Assim, o planejamento é importante para os professores pelos seguintes motivos:

Ajuda o professor a definir os objetivos que atendam os reais interesses dos alunos;
 Possibilita ao professor selecionar e organizar os conteúdos mais significativos para seus alunos;
 Facilita a organização dos conteúdos de forma lógica, obedecendo a estrutura da disciplina;
 Ajuda o professor a selecionar os melhores procedimentos e os recursos, para desencadear um ensino mais eficiente, orientando o professor no como e com que deve agir;
 Ajuda o professor a agir com maior segurança na sala de aula;
 O professor evita a improvisação, a repetição e a rotina no ensino;
 Facilita uma melhor integração com as mais diversas experiências de aprendizagem;
 Facilita a integração e a continuidade do ensino;
 Ajuda a ter uma visão global de toda a ação docente e discente;
 Ajuda o professor e os alunos a tomarem decisões de forma cooperativa e participativa. (MENEGOLLA; SANT’ANNA, p. 64; 2012).

Após observar os princípios defendidos acima, podemos perceber a preocupação com a prática docente, com o discente, com a sala de aula, com o planejamento substituindo a

improvisação, assim como se percebe o foco na objetividade e no realismo, conforme a figura abaixo.

Figura 1: Característica de um Plano de Disciplina



Assim, podemos dizer que o planejamento é uma ferramenta fundamental em todas as áreas da ciência, principalmente na educação, mas deve ser vista de forma dinâmica, pois pode sofrer alterações em seu contexto, visto que este pode afetá-la, ou seja, deve-se levar em consideração o currículo da disciplina, os alunos, a estrutura educacional, os meios e os recursos, dentre outros aspectos, como os citados pelos autores acima.

1.2.2 A aula

De acordo com Masetto e Gaeta (2013), há diversos tipos de aula. Dentre elas, temos a aula expositiva, muito utilizada na educação.

Nesse formato, o espaço, assim como o tempo, pertence ao professor e suas exposições, e o aluno participa desse contexto como um observador passivo. Alguns discentes não têm a iniciativa de copiar a matéria, pois sabem que os assuntos estão nas apostilas ou o professor irá disponibilizar os *slides* com o conteúdo. (GAETA, MASETTO, 2013). Nesse âmbito, percebe-se que o professor vislumbra o espaço e o tempo de aula como um momento no qual irá repassar para o aluno os conceitos que estão nos conteúdos programáticos que lhe foram confiados. Com essa visão, ele prepara sua aula expositiva, dentro do tempo estipulado pela instituição de ensino.

Em razão disso, Masetto e Gaeta (2013, p. 66) chegam às seguintes conclusões:

[...] precisamos, como professores, criar condições para que o espaço-aula seja compartilhado com os alunos e compreendido como um ambiente de trabalho cooperativo entre nós e eles, tornando-se assim um tempo e espaço para identificar as necessidades, as expectativas e os interesses dos alunos; para se planejar o curso a ser realizado e se traçarem objetivos a serem alcançados; para se negociarem atividades, discutem temas e conteúdos a serem aprendidos e definir um processo de acompanhamento e de *feedback* do processo de aprendizagem.

Nas palavras de Gaeta e Masetto (2013), a sala de aula deve ser vista como um espaço e tempo que devem ser compartilhados entre o professor e o aluno, pois ambos devem trabalhar juntos no intuito de aprenderem o que é fundamental para sua formação.

Nesse sentido, os autores afirmam que o professor deve planejar sua aula numa perspectiva de compartilhamento entre o espaço do professor e do aluno e, para que isso ocorra, deve organizar o tempo e o espaço seguindo sete diretrizes descritas abaixo.

O professor, em um momento inicial, deve investigar o que os alunos necessitam aprender, para então desenvolver e explicar os objetivos, o tema da aula, as informações essenciais que precisam ser assimiladas, o lugar em que os conhecimentos desenvolvidos durante a aula serão aplicados e como isso ocorrerá, as habilidades que devem ser trabalhadas e os valores que fazem parte da profissão para a qual se qualificam (GAETA, MASETTO, 2013).

No momento seguinte, é fundamental esclarecer para os discentes o que precisa ser aprendido. O docente também terá a função de indicar a fonte básica na qual os alunos poderão encontrar as informações, assim como sugerir outras fontes como *sites* e *links* sobre o tema.

O terceiro passo é selecionar as técnicas e os recursos que serão responsáveis não só por incentivar os discentes a estudar, mas também trabalhar em sala de aula. Desse modo deve ser para que o aluno, assim como o professor, participem ativamente da aula e dividam este espaço.

O passo seguinte é imprescindível. Nesse sentido o aluno deve se preparar previamente, sendo que isso só será possível se o professor indicar-lhe uma atividade para fazer em casa e, na aula seguinte, eles debaterem sobre o tema estudado. A atividade em casa pode se dividir entre leitura de algum texto relacionado ao tema, assistir a um vídeo, dentre outros.

Em seguida, com esse material em mãos, será possível organizar debates, tirar dúvidas entre eles e com o professor, mostrando seus pontos de vista. Assim, com a utilização de

técnicas, será possível trocar informações e finalizar esse processo, fazendo uma síntese do assunto. O ideal, nessa fase, é utilizar dinâmicas de grupo, desde que sejam grupos pequenos.

O autor sugere outras técnicas que podem ser utilizadas em sala de aula, como: estudo de caso, aulas práticas em laboratórios, visitas técnicas e explorações de situações profissionais pelas quais os próprios discentes já passaram.

O fato de o aluno trazer para a sala de aula sua vivência e situações que aconteceram em sua vida profissional pode auxiliá-lo a compreender melhor o tema em discussão, dando a ele mais realidade, além de fazer com que o aluno aplique as informações adquiridas em seu trabalho.

Como sétima diretriz, Gaeta e Masetto (2013) afirmam que, após instituir todas essas atividades, é essencial, como finalização, que os discentes recebam seus *feedbacks*, para saber se conseguiram assimilar o tema. Caso isso ocorra, é possível passar para o conteúdo seguinte. Mas, se isso não acontecer, é necessário pensar em novas estratégias para que o que foi ministrado seja armazenado e entendido antes de seguir em frente. Vale ressaltar que é motivador, para o aluno, saber se aprendeu ou não ao término de cada atividade.

1.2.3 A avaliação

A palavra “avaliar” vem do latim “*valere*” e tem a função de atribuir mérito e valor ao objeto que se estuda (SOUSA E VIEIRA, 2008). Logo, o significado original para avaliação seria atribuição de juízo de valor.

A avaliação atingiu seu apogeu no final da década de 1960 e início da década de 1970 (TENÓRIO E ANDRADE, 2009) e se mantém até os dias atuais. Ela é vista como uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem e se faz presente em todos os momentos, ou seja, tanto no ensino básico, fundamental e médio, quanto no ensino superior e assim se tornou essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim como a aula, a avaliação também é uma das funções do professor universitário, ou seja, ele deve avaliar o aluno e informar à instituição de ensino e ao discente se o avaliado está apto para o período seguinte. Para tanto, o professor universitário deve entender que avaliar, consiste tanto em comparar o constatado e o desejado, quanto em atribuir valor, que corresponde aos dados obtidos através da percepção do professor, referentes aos aspectos ideológicos, epistemológicos, axiológicos, políticos e culturais, inerentes a todo o processo avaliativo (SORDI, 1998).

Para Depresbiteris (1998), a avaliação inclui a definição de medidas e critérios que devem ser usados para julgar o desempenho, determinando os critérios que serão utilizados e abrangidos, como a coleta de informações relevantes, por meio de medida ou de outros meios. Em seguida será feita a aplicação do critério para determinar o mérito do programa, levando-se em consideração os dados quantitativos e qualitativos.

Na educação, a avaliação compreende uma dimensão fundamental do processo de ensino-aprendizagem. É ela que permite identificar se a aprendizagem está acontecendo, ou não, e o que precisaria ser alterado na prática pedagógica, visando à melhoria e à qualidade do ensino (PIMENTA, 2010).

Assim, a autora conclui que o professor tem um papel fundamental tanto no processo educacional quanto no avaliativo, porque ele é um dos sujeitos determinantes do processo de ensino-aprendizagem. Se comparado a qualquer profissional, o professor pode contribuir para que o conhecimento seja valorizado e tenha sentido para os estudantes, na medida em que estes consigam ver a relação do aprendizado com as soluções das questões e dos desafios de suas vidas.

Chaves (2001) afirma: a avaliação atenderá às necessidades de uma Universidade se buscar a construção da cidadania, associada à formação do indivíduo e profissional. Deve ainda estar alicerçada em uma visão progressista e crítica de educação. Enfatiza ela a necessidade de redirecionar o ato pedagógico enquanto influência mútua entre desiguais. Nesse processo, cada indivíduo tem sua função específica e, assim, essa redefinição do ato pedagógico levará à redefinição da avaliação da aprendizagem.

Ainda, à luz de Chaves (2001, p. 9):

É mister perceber que a avaliação não é um fato isolado, mas decorre de uma prática pedagógica coerente e organizada, articulada ao perfil do profissional que se quer formar, aos objetivos desta formação e interligando ensino-aprendizagem e avaliação como elementos indissociáveis.

Chaves (2001), em seu estudo sobre: “Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades”, pesquisou, por meio da aplicação de questionários, a opinião dos alunos do último ano e professores sobre a avaliação. Os cursos pesquisados foram Direito, História, Letras, Engenharia Elétrica, Matemática, Engenharia Civil, Odontologia, Veterinária e Enfermagem. A partir da análise desses questionários, percebeu-se que alguns professores expressaram, em suas respostas, empenho em estabelecer coerência entre ensino e avaliação, mas os alunos afirmaram que havia uma falta de coerência no que

tange aos quesitos ensino e avaliação, pois a avaliação era vista como um processo desvinculado do ensino e da aprendizagem.

Com base nesse resultado, a autora fez a proposta de uma avaliação integradora. Evidenciou que, para exercê-la, seria necessário levar em consideração o que ela chamou de pressupostos, como o nível de ensino, as características dos discentes, da disciplina, sem desconsiderar as especificidades da formação profissional; elencados esses pressupostos da seguinte forma: em um primeiro momento, discutir com os alunos sobre o plano da disciplina, seus elementos e o sistema de avaliação. Assim, seria possível criar um acordo entre o professor e o aluno, para que todos os envolvidos no processo o assumam como responsabilidade; desse modo, este deixa de ser definido apenas pelo professor.

Em um segundo momento, o professor deve lançar mão do diálogo, partindo dele para o aluno, e vice-versa, além de promover o diálogo entre os próprios alunos. Isso pode ser feito por meio de um debate coerente, fundamentado, sistemático, para adquirir e construir conhecimentos, como também para possibilitar a transformação das relações que se estabelecem numa sala de aula universitária. Assim, a relação de poder muito assimétrica, cede lugar a uma relação de respeito mútuo e compartilhamento. Vale ressaltar que nessa relação, o professor manterá sua autonomia, não descaracterizando seu papel, mas reafirmando-o, contando com uma postura compromissada e competente diante da formação de seus discentes, além de trabalhar os conteúdos previstos.

No terceiro momento, a autora discute sobre a relação que deve existir entre os conhecimentos e os aspectos contextuais externos; cita, nesse sentido, como exemplo, os fatores sociais, culturais, políticos e econômicos. Ela também relembra os fatores internos, necessários para que essa relação possa estabelecer conexões entre os elementos e os temas trabalhados, evitando a fragmentação do conhecimento e possibilitando a articulação com as peculiaridades do perfil do profissional que se quer formar.

Por fim, será necessária uma gama variada de instrumentos e procedimentos que possam, de forma justa, avaliar a aprendizagem dos alunos. Importa que esses estejam compatíveis com as características e os processos de aprendizagem do discente universitário.

Na visão de Gaeta e Masetto (2013, p. 90), “[...] a avaliação serve para ajudar o aluno a aprender”. Assim, os autores afirmam que, no ensino superior, os alunos desanimam e se sentem desencorajados a prosseguir devido às dificuldades encontradas, como falta de tempo, pois muitos trabalham o dia todo e estudam à noite; logo, só têm os finais de semana para estudar. Evidenciando, ainda, a dificuldade para assimilar o conteúdo repassado pelo professor, visto que não percebem a serventia do que estão estudando. Dessa maneira, as

notas obtidas nas avaliações são baixas e os alunos chegam a reprovar, várias vezes, na mesma disciplina. Passou a ser uma questão natural escutar professores da Universidade dizerem: “A primeira prova será um divisor de águas, pois os alunos que tirarem uma nota ruim na avaliação, desistirão da disciplina ou do curso”.

Gaeta e Masetto (2013) afirmam que o discente, assim como o professor, precisam da avaliação para identificar as dificuldades próprias e os pontos a serem melhorados. Os autores ressaltam que:

O aluno precisa ser incentivado a ir mais longe quando seu desempenho já é bom, a não se desanimar quando enfrenta alguma dificuldade, a superar suas falhas e adquirir uma formação profissional competente e cidadã. Não podemos permitir que em um processo de aprendizagem o aluno perca sua autonomia e se desvalorize. O processo de avaliação em vez de se apresentar ao aluno como momento de tensão e terror, verdadeiro julgamento, poderá ser percebido e sentido como momento de motivação para ele crescer e aprender. (GAETA, MASETTO, 2013, p. 90).

Para que isso aconteça, é preciso que os aprendizes (docentes e discentes) construam juntos, através de *feedbacks*, um processo de avaliação contínuo. Deve ele acompanhar o processo de aprendizagem. O intuito, nesse aspecto, é orientar o aluno para que ele possa alcançar seus objetivos de formação durante o semestre (GAETA, MASETTO, 2013).

Para Esteban (2004), avaliar o discente não significa fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, no intuito de afirmar apenas o que ele sabe ou não sabe. É preciso observar os caminhos que ele percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado e se a trajetória a ser percorrida, para o que ainda não aprendeu, pode ser a mesma.

Sendo assim, percebe-se que a mais indicada seria a avaliação formativa que, para Perrenoud (1999), tem como premissa principal se inteirar das aprendizagens e do desenvolvimento do aluno. Configura-se como uma avaliação que acompanha o processo de aprendizagem dos alunos de modo a ajudá-los na sua formação. Seguindo esse pensamento, Silva (1979) afirma que esse tipo de avaliação possibilita ao aluno aprender durante o processo, pois nele é possível reestruturar o próprio conhecimento conforme a atividade que desenvolve. Levando em consideração o aspecto cognitivo, essa avaliação irá determinar como esse processo de aquisição de conhecimento se comporta.

1.2.4 Relação professor/aluno

De acordo com Roncaglio (2004, p. 101), a relação professor-aluno, na educação superior, deve ser construída a cada dia, para que se possa permitir uma percepção sobre o perfil do “contrato didático”, definido por Brousseau (1998) como responsável por estabelecer uma relação entre o docente e o aluno, estabelecendo as regras de como deve ser o comportamento esperado de ambos.

A autora afirma que essa relação está sujeita a normas, escolhas pedagógicas, objetivos dos discentes, dos professores e do curso, mas também se sujeita aos critérios de avaliação; enfim, convenções que, nem sempre, são estabelecidas só pelos professores e alunos, mas também pela gestão do curso e, algumas delas, pela legislação vigente no País.

Em uma pesquisa realizada pela autora acima, ao perguntar sobre a relação professor-aluno, a maioria dos discentes ressaltaram a importância de a prática do docente, em sala de aula, ser coerente com o seu discurso. Isso se deve ao fato de o professor ser considerado, pelos alunos, como o modelo a ser seguido; e este será o elo desse discente com o conhecimento.

Os alunos afirmaram, durante a pesquisa, que os professores criticam a escola tradicional e ensinam a importância de incentivar os alunos a trabalharem com o lúdico, mas, na sua prática docente, em sala de aula, na educação superior, passam muita teoria e não se utilizam da didática e dos recursos pedagógicos que dizem ser importantes. Em virtude disso, os estudantes reforçam, em suas falas, que, em algumas disciplinas, há um hiato entre a teoria e a prática, na ação docente.

Vygotsky (1994) afirma que o processo de internalização envolve um número significativo de transformações, levando em consideração a relação tanto individual como social. Nessa linha de pensamento, ele afirma que todas as funções, no desenvolvimento de uma pessoa, apresentam-se de duas maneiras e seguindo uma ordem, na qual a primeira considera o nível social e a segunda, o individual. Vale ressaltar que o primeiro nível se refere ao relacionamento entre pessoas, o qual o autor chamou de “interpsicológica” e, com relação ao interior da pessoa, chamou de “intrapicológica”.

Podemos dizer, portanto, o papel do outro (docente e colegas de turma) é imprescindível no processo de aprendizagem; o que deixa clara a importância da mediação, ou seja, da relação professor e aluno para se chegar ao objetivo final que é a aprendizagem.

Fernandez (1991) também compartilha dessa ideia, pois, em um dos seus livros, evidencia que, para aprender, precisa-se de dois personagens, um que ele chamou de

“aprendente” e outro de “ensinante”, mas ele também deixa em destaque que a relação entre eles será fundamental para esse processo de aprendizagem. Ressalta ainda que não aprendemos de qualquer pessoa, mas do indivíduo em quem temos confiança e que possui direito de ensinar.

Nas palavras de Roncaglio (2004), percebemos um fator que se mostra fundamental: o contexto didático-técnico-pedagógico institucional, que também deve ser considerado ao se pensar nessa relação professor e aluno, pois ela mostra que se compreende essa relação, na educação superior, como uma construção que é feita cotidianamente, que irá nos permitir perceber o perfil do contrato didático que se estabelece entre o professor e o aluno, com regras acerca do comportamento esperado de ambos.

Para entender as representações sociais dos professores universitários, abordadas no próximo capítulo, faz-se necessário conhecer os aspectos legais relacionados a essa profissão, bem como buscar subsídios teóricos sobre as práticas pedagógicas que são desenvolvidas por eles, isto é, o planejamento, as estratégias de aula, a avaliação e a relação professor e aluno. E foi o que fizemos neste capítulo. Diante do exposto, temos condições de coletar e analisar os dados desta pesquisa.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, inicialmente, discorreremos sobre a Teoria das Representações Sociais e a subteoria do núcleo central, tomado por nós como aporte teórico-metodológico para coleta e análise dos dados.

Em seguida, descrevemos os caminhos percorridos pela pesquisa – o “*locus*”, a população de estudo, a coleta e a análise dos dados.

2.1 A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais, considerada, nesta pesquisa, como referencial teórico-metodológico, foi introduzida por Moscovici em 1961, a partir de um estudo sobre a representação social da psicanálise. A escolha dessa teoria se justifica, principalmente, por possibilitar a identificação de sentimentos e percepções de professores acerca de suas práticas pedagógicas, tanto com relação aos aspectos sociais, quanto psicológicos, uma vez que propomos estudar o processo de formação do professor universitário a partir de suas representações sociais construídas sobre a “docência no ensino superior”.

Já em 1976, Moscovici afirmava que o intuito de seus estudos era redefinir o campo da Psicologia Social com base naquele que chamou de “fenômeno”, com ênfase na sua função simbólica e seu poder de construir o real.

Moscovici mostra que Durkheim refere-se a uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, além de englobar, entre eles, os referentes à ciência, aos mitos e à ideologia, não se preocupando em explicar os processos que dariam origem a essa pluralidade de modos de organização do pensamento³.

Ressaltou ainda que a concepção de representação coletiva era bastante estática, o que correspondia à permanência dos fenômenos em cujo estudo se baseou – logo essa não era apropriada para o estudo das sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos, artísticos, e pela rapidez na circulação das representações.

³ Vale ressaltar que apesar de Moscovici citar que Durkheim refere-se às representações de uma forma muito genérica, ele contribuiu significativamente para os estudos das representações, sua teoria é fruto do seu tempo e do seu contexto político, social, cultural e econômico.

Nesse pensamento, a noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca dessa especificidade, possível por meio da elaboração de um conceito psicossocial na medida; buscava dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, distanciando-se da visão sociologizante do autor Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social daquela época (MAZZOTTI, 2008).

O autor Moscovici (1978, p.14, apud MAZZOTTI, 2008, p. 22) afirmava que “a tradição behaviorista, o fato de a Psicologia Social ter-se limitado a estudar o indivíduo, o pequeno grupo, as relações não formais, constituíam e continuam constituindo um obstáculo a esse respeito”. Ele fazia essa afirmação, referindo-se à tradição positivista, que ele considerava com um obstáculo adicional à expansão da Psicologia Social.

Arruda (2002) chega a afirmar que vários conceitos que surgem numa área, acabam por ganhar uma teoria em outra. Ela cita, nesse particular, como exemplo, que Durkheim teria desenvolvido a sua teoria de representação coletiva no campo da sociologia e, na psicologia social, a representação social ganhou uma teorização, desenvolvida por Serge Moscovici e aprimorada por Denise Jodelet. Assim, serviu como ferramenta para outros campos do conhecimento.

Para melhor discorrer sobre a teoria das representações sociais, serão utilizados vários autores como Moscovici, Sá, Jodelet e outros autores que explanam sobre o tema, pois as representações sociais possibilitam visualizar o comportamento de professores e compreender suas práticas educativas, considerando tanto os aspectos sociais quanto psicológicos.

Durante a construção de seu estudo sobre o Mapa Conceitual da Teoria das Representações Sociais, a autora Mazzotti (2008) alertava que as representações sociais foram introduzidas pelo autor Moscovici, em 1961, através de um estudo sobre a representação social da psicanálise. Ela deixa claro que, em 1976, o autor afirmava que o intuito da pesquisa era redefinir o campo da Psicologia Social com base naquele que chamou de “fenômeno”, com ênfase na sua função simbólica e seu poder de construir o real.

Segundo Arruda (2002), para a Psicologia Social, as representações sociais focam, em seu objeto e seu campo de estudo, o indivíduo na sociedade. Nesse pensamento, a autora defende como se relaciona o sujeito e a sociedade na construção da realidade, onde existe uma parceria que está embasada na comunicação.

Assim, as representações sociais influenciam os professores bacharéis tanto no aspecto psicológico, quanto no social, pois um professor pode influenciar na prática educativa do

outro. Um exemplo dessas afirmações se revela quando os professores “novatos” pedem auxílio aos professores mais experientes sobre como se comportarem enquanto docentes.

Outra autora que reafirma esse pensamento é Marcondes (2004), pois, em sua obra mostra que a teoria das representações sociais permitiu a percepção de subjetividade e singularidade, ao reconhecer o papel do indivíduo, como resultado e produção da realidade social. Além disso, elucidou sobre a importância de perceber o senso comum como legítimo, produzido no cotidiano das relações humanas.

A afirmação acima converge para as práticas educativas dos professores bacharéis, pois alguns deles têm suas práticas embasadas no senso comum, também conhecido como conhecimento empírico.

Esses professores bacharéis que utilizam o conhecimento empírico precisam aprender a lecionar através da prática. Esta é defendida por Schon (2006) como *practicum*, ou seja, mundo da prática, que possibilita fazer experiências, cometer erros, ter ciência dos erros, consertá-los e tentar novamente.

Assim, este estudo se faz necessário para entender melhor as práticas utilizadas pelo professor e como os cursos de formação continuada poderiam auxiliá-lo nesse processo, pois, durante essa prática, vários erros acontecem, afetando o processo de ensino e aprendizagem, bem como alguns professores desistem da profissão.

É necessário compreender a Teoria das Representações Sociais, conforme exposto anteriormente, pois, a partir dela, será possível contrapor os aspectos teóricos com as respostas que serão obtidas durante esta pesquisa.

Moscovici (2009) afirma que percebemos o mundo como ele é. Assim, as percepções, ideias e atribuições representam o que o autor chama de respostas aos estímulos do ambiente físico ou do ambiente quase físico. O próprio autor relata que esse pressuposto já foi desconsiderado, pois a observação familiar mostra que existem situações óbvias, mas ignoradas pelas pessoas; como, por exemplo, a classe de pessoas que são ignoradas devido a idade, raça, dentre outros.

Bower (1977, p. 58) discute que:

Geralmente usamos nosso sistema perceptivo para interpretar representações de mundos que nós nunca podemos ver. No mundo feito por mãos humanas em que vivemos, a percepção das representações é tão importante como a percepção dos objetos reais. Por representação eu quero dizer um conjunto de estímulos feitos pelos homens, que tem a finalidade de servir como um substituto a um sinal ou som que não pode ocorrer naturalmente. Algumas

representações funcionam como substitutos de estímulos; elas produzem a mesma experiência que o mundo natural produziria.

Uma diferenciação interessante entre o conhecimento científico e a representação social é feita por Moscovici. Nesse sentido, ele afirma que, na falta do conhecimento científico, a tendência é analisar o mundo de uma maneira similar a informações, principalmente quando se está inserido em um mundo social. Assim sendo, passa a ser impossível conseguir uma informação que não seja distorcida através de uma representação, considerada pelo autor como “superimposta”.

Bartlett (1961) mostra que, quando uma representação comum já é convencionalizada, sem que o signo seja introduzido, tal processo levará a uma tendência para características particulares desaparecerem, para que essa representação seja assimilada em uma característica mais familiar.

Na compreensão de Vieira (2006, p. 16), as representações sociais são como “padrões inconscientes de conduta que influenciam o nosso modo de pensar, sentir e agir diante das experiências da vida prática.”

Com base nesse pensamento, as representações sociais podem ser vistas como um conhecimento individual, que tem a finalidade de elaborar a verbalização entre pessoas para tornar familiar algo que não seja (MOSCOVICI, 1978); como, por exemplo, o comportamento dos professores iniciantes que buscam se constituírem docentes.

O estudo de Cunha (2010, p. 130), sobre formação docente, ressalta a seguinte afirmação:

[...] somos formados (e formamos) a partir das representações do passado, vivemos as tensões do presente e somos cobrados por antecipar o futuro, uma vez que nossos alunos serão adultos em outras condições históricas. Nessa perspectiva, é possível aceitar que poucas profissões são tão exigidas como a docência, com profundos reflexos sobre a formação.

Assim se faz necessário pesquisar a formação docente com base nas representações sociais, uma vez que muitos professores não foram formados pela academia, mas pela prática docente.

Torna-se válido ressaltar, em se tratando da história do surgimento do estudo sobre as representações sociais, que essa teoria, defendida, no início, pelo autor Moscovici, não vingou logo em seu surgimento, mas ressurgiu no início dos anos 80, devido ao aumento do interesse dos pesquisadores pelos fenômenos do domínio do simbólico (ARRUDA, 2002). No entanto, nos dias atuais, o número de pesquisas sobre a Teoria das Representações Sociais tem crescido significativamente, por ela influenciar a visão da realidade, assim como as ações dos

indivíduos, sejam eles docentes ou de qualquer outra profissão. Logo, ela irá influenciar a prática didática e, por esse motivo, deve ser estudada.

Ainda discorrendo sobre o surgimento da TRS, o próprio autor Moscovici (2003, p. 340, apud, Vieira 2006, p. 108-109) afirma:

Em entrevista com Ivana Marková, relata ter recebido uma herança de conhecimentos de Durkheim, sem dar muita conta disso. Afirma que apesar de ter lido pouco as suas obras, além do seu trabalho de representações coletivas, apropriou-se dos seus escritos principalmente por meio dos trabalhos de Piaget, que tomou seus conceitos e muitos pontos de vista teóricos, como o pensamento simbólico e o julgamento moral. (VIEIRA, 2006, p. 108-109)

Marková (2003) ressaltou que Moscovici, ao criticar Durkheim, evidencia que este era fiel à tradição de Kant, com uma concepção, de acordo com Moscovici, muito estática de representações. Ele também deixou claro que Piaget seguiu o racionalismo de Durkheim, o racionalismo kantiano; assim, o conceito de representações coletivas vai se distanciando do conceito de representações sociais, mostrando a importância de diferenciá-las antes de iniciar uma pesquisa sobre Representações Sociais.

2.1.1 Conceituando as Representações Sociais

Para Jodelet (1990), responsável por aprofundar o estudo sobre as representações sociais, estas correspondem a:

[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. (JODELET, 2001, p. 22)

Seguindo esse mesmo pensamento, outro autor, que também cita o senso comum para explicar a Teoria das Representações Sociais, é Abric (2000). Para ele, a partir do estudo dessa teoria, faz-se necessário compreender o que denominou como “ingênuo” e do “senso comum”.

Outro autor que também explicou a relação entre a Teoria das Representações Sociais e o senso comum foi Nascimento (2002). Para ele, a representação social é um saber do senso

comum, o que ele chamou de sócio construído, segundo o qual, essa representação pode ser de caráter social, figurativo ou simbólico.

Segundo Mazzotti (2008), o crescente interesse pelo papel do simbólico, responsável por orientar as condutas humanas, contribuiu para o aumento no número de pesquisas sobre o estudo das representações sociais.

O termo simbólico também está relacionado ao conceito de representações sociais, porque, de acordo com os estudos de Jodelet (2001), no caso da representação social, trata-se de uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, na qual a orientação prática contribui para o desenvolvimento de um senso comum a um determinado sistema social.

Seguindo esse pensamento, a representação social passa a ser vista como a representação de um objeto. Nele, ela assumirá um papel de imagem e de propriedade de poder para intercambiar a percepção e o conceito, assim como o sensível e a ideia; mostrando o que podemos chamar de caráter simbólico, significativo, de construção, reconstrução, autônomo e criativo.

Na visão de Bartlett (1961), as representações formam um conjunto de estímulos feitos pelos homens, que tem como finalidade ser utilizado como um substituto a um sinal ou som que não pode ocorrer naturalmente. Logo, algumas representações funcionam como substitutos de estímulos; elas produzem a mesma experiência que o mundo natural produziria.

Abrieux (2000) afirma que nossa representação funciona de forma a interpretar a realidade, levando em consideração as relações do pesquisador, assim como o seu meio tanto físico quanto social, e ela determinará seus comportamentos e suas práticas. Vale ressaltar que a representação será responsável por nortear a ação, ou seja, ela orienta as ações e suas relações sociais, tornando-se o que o autor chamou de pré-decodificação da realidade, pois irá determinar um arcabouço de antecipações e expectativas.

Não podemos deixar de considerar que, de acordo com Vieira (2006), a representação não é um reflexo da realidade, mas uma organização significativa, que passa a ser dependente de fatores contingentes (circunstâncias) e fatores mais globais, que vão além da situação, como o contexto social e ideológico, mostram as representações sociais como “padrões inconscientes de conduta que influenciam o nosso modo de pensar, sentir e agir diante das experiências da vida prática.” (VIEIRA, 2006, p.16).

Na visão de Pereira (2009), embasado também pelo pensamento de Jodelet (2001), as representações sociais cumprem importantes funções na vida das pessoas e dos grupos. Uma delas seria o equilíbrio sociocognitivo do grupo social e a manutenção da sua identidade. Isso

ocorre quando o conjunto social enfrenta uma novidade e, sentindo-se ameaçado, irá se mobilizar para torná-la reconhecível. No intuito de transformar o novo em familiar, as representações irão orientar as condutas e as comunicações nas interações intra e intergrupais.

Portanto, quando se trata do processo educativo, faz-se necessário pesquisar as representações sociais e seus contextos, para entender sua influência na prática pedagógica dos docentes, visto que percebemos o mundo através das representações sociais. Ora, uma vez que estes professores não possuem uma formação inicial pedagógica e nem uma formação, pode-se dizer que, para se constituírem docentes, se apropriam das suas representações, construídas ao longo da vida acadêmica sobre a docência no ensino superior.

2.1.2 Ancoragem e objetivação

Não se pode falar em representações sociais sem citar o princípio da ancoragem e da objetivação. Moscovici (2003) mostra que esses dois princípios representam processos sócio-cognitivos que originaram as representações sociais; o primeiro corresponde à classificação, rotulação, ou seja, dar nome e sentido, e o segundo tem a função de transformar conceitos ou até mesmo ideias em esquemas ou imagens concretas.

Ivany Pinto (2009, p. 30) afirma que:

É fundamental que compreendamos como um fenômeno estranho para um grupo social se transforma em familiar a partir das imagens (forma) e significações (conteúdo) que o grupo atribui a ele. Moscovici nomeia esse processo, respectivamente, de objetivação e ancoragem a essa prática de elaboração exercida pelo trabalho cognitivo, que perpassa os corações e os fazeres dos sujeitos.

À luz de Silva (2009), tanto o processo de objetivação quanto o de ancoragem colaboram para a percepção dos conteúdos das representações sociais e dos seus elementos constitutivos e têm, como exemplo, crenças, valores, opiniões, ideologias, informações, imagens, dentre outros, que irão fornecer aos sujeitos possibilidade de se apropriarem das novidades. Assim, a autora conclui que a objetivação e a ancoragem correspondem a processos que se complementam e colaboram entre si, pois à medida que a objetivação presentifica a realidade, a ancoragem fica responsável por lhe dar significação e, assim, representar alguma coisa corresponde a reconstruí-la, retocá-la ou transformá-la com marcas pessoais, conforme a visão da autora.

Retornando ao pensamento de Moscovici (2003), objetivação corresponde ao que ele chamou de função de descobrir a qualidade icônica de uma ideia e, a partir dela, reproduzir um conceito em uma imagem; assim, é possível tornar concreto o que consideramos abstrato. Logo, a objetivação faz com que se torne real um esquema que o autor chamou de conceitual no intuito de reabsorver um excesso de significações, através da materialização dela. Isso leva ao que Moscovici (1978) chamou de “coisificação” do pensar.

No pensamento de Silva (2009), ancorar corresponde a classificação, ou seja, nomear alguma coisa com o objetivo de formar opiniões que facilitará a interpretação das características. Na visão de Moscovici (2003, p. 61): “No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela”.

Pereira (2009) afirma que, segundo a corrente processual, as representações sociais seriam formadas pelos processos de objetivação e ancoragem. Nesse contexto, a primeira corresponde à naturalização, ou seja, processo que permite a materialização da representação social, dando ao objeto representado uma qualidade icônica, assim como cita o autor Moscovici acima, ou seja, transformando em uma imagem, tornando o conceito abstrato. Será através dessa objetivação que as pessoas se comunicam, interagem e compartilham, ancoradas pelas representações sociais.

Por outro lado, ainda à luz dessa autora, a ancoragem, também conhecida como amarração, irá possibilitar que o estranho, por ser novo, seja integrado às representações sociais que já existem; portanto, isso irá restabelecer o equilíbrio e manter preservada a identidade do grupo. Esse também foi um pensamento defendido pelo autor Ornelas (2001) ao afirmar que, para tornar os conceitos mais compreensíveis, na análise do senso comum, as representações sociais têm a função de guia para as práticas cotidianas e também de construtora de novas realidades sociais. Mas vale ressaltar que também terão a função de desencadear transformações.

2.2 A subteoria do Núcleo Central de Abric

Abric (1998) desenvolveu a sua teoria – A Teoria do Núcleo Central – TNC no ano de 1976. Apresentou a ideia central, a de que toda representação social está organizada por um núcleo que recebeu o nome de núcleo central, e este se serve de um sistema periférico.

Assim, Abric (1998) passou a afirmar que esse núcleo central representava a memória coletiva e que esta, por sua vez, proporcionava significação, além de consistência e

permanência. Isso proporcionava à representação uma estabilidade e esta passava a ser resistente a mudanças.

Logo, o núcleo era composto por elementos, considerados pelo autor como os mais estáveis dessa representação social, estabelecendo sua natureza como funcional e normativa. O autor esclareceu que os funcionais estão relacionados à natureza do objeto representado, enquanto os normativos correspondem a valores e normas sociais que compõem o meio social do grupo ao qual o indivíduo pertence.

Podemos ressaltar que, para Abric (2000), essas representações sociais correspondem a quatro funções essenciais: função de saber, função identitária, função de orientação e função justificadora.

Com base nesse autor, podemos afirmar que a primeira função, *de saber*, é responsável por propiciar a compreensão e explicação da realidade na qual teremos um quadro de referência comum que permitirá as trocas sociais, ou seja, a transmissão e a divulgação dessa informação, considerada pelo autor como ingênua. A segunda função, *a identitária*, permitirá a proteção das especificidades dos distintos grupos, proporcionando um papel no controle social que é exercido pela coletividade sobre cada um, assim como nos processos de socialização. A terceira função, *de orientação*, está relacionada aos comportamentos e até mesmo práticas tidas como obrigatórias que terá o papel de definir o que é correto tolerável ou inaceitável em um dado contexto social. A última função, *a justificadora*, tem o papel de manter ou até mesmo reforçar a posição social do grupo de referência.

As Representações Sociais são gerenciadas por um sistema duplo, mas vale ressaltar que eles se complementam, embora cada um tenha uma função distinta. Um dos sistemas, considerado por Sá (2002) como o primeiro, é o Sistema Central, nomeado como Núcleo Central. O segundo é denominado como Sistema Periférico, constituído pelos elementos periféricos dessas representações.

Para Munhoz (2010), esses elementos periféricos são constituídos com base nos aspectos móveis e evolutivos das representações. Estes podem sofrer alterações para se adequar as possíveis mudanças nas Representações Sociais, movimentando-se para a periferia ou até mesmo se aproximando do Núcleo Central.

Vale ressaltar o que de Abric (1994) *apud* Sá (2002) aponta com relação a coleta e análise dos dados de uma pesquisa, para identificar o núcleo central e periférico das representações sociais. Para este autor, esses procedimentos se constituem em desafios

metodológicos significativos, uma vez que a qualidade das informações obtidas e suas respectivas análises possibilitarão ou não afirmar a validade dos resultados.

Para identificar o núcleo central e sistema periférico, há o programa desenvolvido por Vergès, o EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations*, de Vergès) versão 2000, termo que significa conjunto de programas para a análise de evocações.

A utilização desse sistema se justifica, pois Coutinho (2001) afirma que ele permitirá a identificação da frequência e da ordem média de evocações de palavras. Ela irá facilitar a aproximação dos elementos da representação; o que possibilitará interpretar as distâncias estabelecidas entre essas representações.

A utilização desse *software*, traz algumas vantagens consideráveis ao pesquisado, não só em relação à economia de tempo, mas também à facilitação do processo de codificação de dados (BRUYNE, 1977) e ainda à maior capacidade de realizar diversas tarefas; dentre elas, colocar em ordem, estruturar, recuperar e visualizar os dados.

O programa EVOC contém 16 segmentos com a finalidade de organizar as evocações de acordo com a ordem de aparecimento. Calcula também as médias simples e ponderadas assim como aponta as palavras constituintes do núcleo central e os elementos periféricos das representações, conforme citado anteriormente.

Para Vergès (2002), o EVOC consiste em um conjunto de programas organizado para processar e analisar matematicamente as evocações. Nesse processo, é utilizada a análise lexical. As evocações passam por um tratamento e são transformadas em dados quantitativos; o que possibilitará ao pesquisador perceber as representações figurativas, denominadas por Vergès de quadrantes.

Para Junior et al (2013), o *software* tem como característica padrão realizar a codificação dos dados. Além de recuperar e efetuar buscas automáticas, facilita a tabulação gerando dados para análise. Para esses autores, o EVOC é eficaz pela técnica que utiliza, uma vez que é responsável por propiciar a identificação da frequência e da ordem média de evocações de palavras, a qual facilita a aproximação dos elementos de uma representação além de apontar as distâncias estabelecidas entre essas representações.

A utilização desse *software* se justifica, ainda, nas palavras de Abric (2000), quando afirma que as representações se estabelecem em torno de um componente expressivo, e esse se forma a partir das vivências e experiências dos sujeitos. Afirma também que essas reações fornecem subsídios para que se possa investigar como cada-sujeito interage com determinado estímulo; pautando-se em suas respostas, podem-se compreender as atitudes tomadas. Esse é

o foco desta pesquisa - entender como os docentes que não tiveram formação inicial pedagógica se constituíram professores universitários.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, podemos dizer que as representações de um sujeito influenciam e podem determinar suas ações. Nosso intuito, neste estudo foi o de identificar, por meio dos dados gerados pelo EVOC, o Núcleo Central e o Sistema Periférico das representações. O núcleo central, de acordo com Abric (2000), assume uma estrutura que organiza os elementos da representação, proporcionando-lhes significação.

Em síntese, a finalidade do EVOC é gerar dados que possibilitam a análise e a inferência sobre a forma como se organizam as representações sociais. Isto é, esse programa auxilia a visualização das disposições das representações sociais, permitindo maior objetividade no processo de análise inferencial das referidas representações.

Com relação ao núcleo central, Abric (1994) afirma que ele corresponde a um subconjunto da representação, formado por um ou mais elementos, e, na sua ausência, poder-se-ia desestruturar essa representação, dando-lhe uma significação completamente distorcida.

Portanto, passam a ser fundamentais suas funções, a de ser *geradora* e *organizadora* das representações. A primeira corresponde aos elementos através dos quais se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação. Essa função consiste em atribuir um valor, um sentido ao objeto. A segunda, a *organizadora*, constitui o elemento unificador e estabilizador da representação. O núcleo central é o elemento que mais vai resistir à mudança (SÁ, 1996).

Para Sá (2002, p. 77), o Núcleo Central é “estável, coerente, consensual e historicamente determinado. Já o sistema periférico é, por seu turno, flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo”. Sendo assim, pode-se dizer que há probabilidades de alguns elementos do sistema periférico migrarem para o núcleo central.

Segundo Gomes, Oliveira e Souza (2011), as palavras agrupadas no quadrante superior esquerdo possuem maiores frequências e foram as mais prontamente evocadas; provavelmente irão formar o núcleo central da representação social. Já, nos quadrantes superior e inferior direito, denominados como sistema periférico, estão, respectivamente, aquelas identificadas como primeira e segunda periferia. Contêm os termos evocados nas últimas posições e/ou com baixa frequência média. São evocações flexíveis e instáveis, pois estão mais sensíveis ao contexto imediato de um menor número de sujeitos, ou ainda com pouca representatividade. O quadrante inferior esquerdo mostra os elementos de contraste. Contém evocações com frequência baixa e alta OME (ordem média das evocações). Aí estão palavras evocadas por um pequeno número de sujeitos e nas últimas posições.

Em síntese, a partir do auxílio do EVOC, identificamos o núcleo central e sistema periférico das representações sociais dos professores, acerca da docência no ensino superior.

2.3 O *Locus* da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Faculdade Pitágoras de Uberlândia. A escolha dessa instituição, conforme citado anteriormente, deu-se em razão do número significativo de docentes atuantes na graduação; o que possibilita uma melhor realização de pesquisas em representações sociais, além da acessibilidade, visto que a pesquisadora atua nesta instituição a sete anos como docente. A instituição pertence ao grupo Kroton Educacional, com mais de 45 anos de história.

A IES ofertou, no ano de 2014, os seguintes cursos: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Engenharia Civil, Engenharia Ambiental, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Psicologia, Pedagogia, Sistema da Informação, Arquitetura e Urbanismo, Farmácia e os Cursos Superiores de Tecnologia em Recursos Humanos e Logística. Em 2015, além desses cursos, ofertou também os cursos de Educação Física, Serviço Social, Engenharia de Computação, Segurança da Informação, Enfermagem e os Cursos Superiores de Tecnologia em Redes de Computadores e Agronegócio. A organização também faz parte do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, além de ofertar cursos de Pós-graduação Lato Sensu.

A IES conta com um total de 6.890 discentes aproximadamente, distribuídos entre os cursos de Graduação e PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Para atender a essa demanda, a empresa mantém, em seu quadro de funcionários, 230 professores. Destes, 150 não possuem formação inicial pedagógica; portanto, foram convidados para participar da pesquisa, porém apenas 80 devolveram os questionários preenchidos.

2.4 População de estudo

A pesquisa contou com oitenta professores do ensino superior. Todos eles possuem formação em alguma área técnica, mas não fizeram nenhum curso de formação pedagógica. Ressaltamos que todos os professores possuem, no mínimo, especialização *Lato sensu*, pois esta é uma das exigências da IES pesquisada para que se possa ministrar aulas nos cursos superiores.

Esses professores ministram aulas nos cursos superiores em Administração, Ciências Contábeis, Direito, Engenharia Civil, Engenharia Ambiental, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Sistema da Informação, Arquitetura e Urbanismo, Farmácia, Psicologia e os Cursos Superiores de Tecnologia em Recursos Humanos e Logística. Vale ressaltar que os professores do curso de graduação em Pedagogia, que possuem licenciatura, não foram convidados a participar, tendo em vista que o objetivo desse estudo foi identificar as representações sociais dos professores que atuam na docência universitária e que não possuem formação pedagógica.

2.5 A coleta de dados

2.5.1 Descrição do questionário

Como dito anteriormente, para a coleta dos dados, utilizou-se um questionário, contendo questões abertas e fechadas (anexo 1). Esse instrumento foi dividido em três seções, sendo A) Perfil, B) A docência no Ensino Superior, C) Técnicas de associação livre de palavras.

A primeira seção, relativa ao perfil, continha 10 questões que buscavam informações sobre: sexo, idade, formação acadêmica, a que se deve a opção pelo ensino superior, há quanto tempo trabalha como docente, se repetiria a escolha, se exerce outra atividade profissional, o que utiliza para manter-se informado e se participa de cursos e/ou atividades de formação continuada. Essa seção tem como foco responder a primeiro objetivo específico da pesquisa, que é *traçar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa*.

A segunda seção, também com 10 questões, buscou informações sobre *a docência no Ensino Superior* e, para tal, investigou: a relação do docente com o projeto pedagógico do curso, a sua trajetória escolar, as práticas pedagógicas desenvolvidas por ele – o planejamento, as estratégias de aulas, a avaliação e a relação professor/aluno –, as dificuldades encontradas no exercício da docência, o significado de ser professor universitário e as sugestões para integrar uma proposta de formação continuada. Essa seção teve como proposta subsidiar os seguintes objetivos específicos: verificar as orientações postas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos que caracterizam a prática do docente universitário; identificar elementos relativos à profissionalização docente, oriundas das vivências que o professor traz de sua trajetória de vida como aluno; verificar, na perspectiva do professor, como ocorrem as práticas pedagógicas, expressas na forma como ele realiza as estratégias de

ensino, avalia e se relaciona com seus alunos; levantar as principais dificuldades encontradas pelos sujeitos acerca da atuação na docência universitária; sugerir elementos que possam integrar uma proposta de formação continuada para docentes que estão se constituindo professores universitários.

Na terceira seção, *técnicas de associação livre de palavras*, foi pedido aos participantes que escrevessem quatro palavras que lhe viessem à mente ao ler a frase “Docência no Ensino Superior”. Em seguida, solicitamos que identificassem a palavra que consideravam a mais importante, justificando o motivo dessa escolha. Em relação às outras três palavras restantes, pedimos que dessem um significado (sinônimo) a cada uma delas. Nessa seção, utilizamos *software* EVOC para analisar as respostas fornecidas pelos docentes, uma vez que o objetivo era identificar o Núcleo Central e o Sistema Periférico das Representações Sociais dos professores, sobre o significado e o sentido da docência no ensino superior.

2.5.2 Dificuldades encontradas durante a aplicação dos questionários

Para se ter uma amostra de oitenta docentes participando da pesquisa, foram distribuídos um total de cento e cinquenta questionários, no entanto só tivemos o retorno de 53,33% que corresponde a oitenta pesquisas respondidas.

Assim, a devolução do questionário preenchido foi uma das maiores dificuldades, pois, embora todos tenham se comprometido a preenchê-lo e se identificado com a pesquisa bem como a pesquisadora afirmasse que nenhum deles seria exposto, setenta questionários não foram devolvidos até a data estipulada.

Outro aspecto que marcou a coleta dos dados foi o tempo de demora na devolução dos questionários, pois as pesquisas foram distribuídas na primeira semana de agosto, no entanto o retorno só ocorreu na última semana de outubro; o que dificultou a finalização dessa fase da pesquisa.

O terceiro aspecto está relacionado à disposição do professor para participar da entrevista. Como já descrito acima, 5 se prontificaram.

2.6 A organização dos dados

De posse dos questionários, iniciamos a sistematização dos dados.

Cada sujeito recebeu um número de identificação e uma sigla referente ao curso a que pertencia. Assim registramos:

Tabela 2: Identificação dos participantes da pesquisa

Curso	Sigla	Identificação dos participantes	Total de docentes por curso
Administração	AD	AD01 até AD13	13
Arquitetura	AR	AR14	01
Contabilidade	CO	CO15 até CO20	6
Direito	DI	DI21 até o DI34.	14
Engenharia	EN	EN35 até EN67	32
Farmácia	FA	FA68 até FA70	3
Logística	LO	LO71	01
Psicologia	PS	PS72 e PS73	02
Recursos Humanos	RH	RH74 e RH75	02
Sistema de Informação	SI	SI76 até SI80.	05
Total de participantes			80

Fonte: Própria autora (2014).

Ressaltamos que todos os professores participantes desta pesquisa só têm bacharelado, ou seja, eles não têm curso de licenciatura e nem curso de formação acadêmica para a docência, mas assumiram sua função de professores universitários com suas formações em áreas específicas do conhecimento como Administração, Direito, Engenharia, Logística, dentre outros.

Para facilitar a tabulação dos dados, separamos em quatro grupos, são eles: perfil do sujeito, a docência no ensino superior e técnica de associação livre de palavras.

2.7 A análise dos dados

Para o processo de análise da pesquisa, utilizamos como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2000). Seguindo os pressupostos de Moscovici, verificamos onde e em que contexto as representações identificadas se ancoram e objetivam. E, com o auxílio da subteoria do Núcleo Central, foi possível identificar a organização interna das representações

sociais, isto é, seu núcleo central e sistema periférico. Para a identificação das Representações Sociais e dos elementos centrais e periféricos, a análise lançou mão do *software* (EVOC). Esse programa calculou as médias simples e ponderadas bem como apontou as palavras constituintes do núcleo central e os elementos periféricos das representações. Para isso, foram seguidas as seguintes etapas: Lexique – preparação e depuração do “corpus” de análise, Trievoc – correção das palavras e limpeza das palavras inúteis, Listvoc – lista de todas as palavras, Rangmot – frequência e distribuição das classificações para cada palavra; o que permite elaborar o Rangfrq; Tabrgfr identificação das palavras que compõem o núcleo central e elementos periféricos das representações sociais.

Também utilizamos, nessa pesquisa, os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (1979). A autora define esse processo como sendo um conjunto de técnicas de análise que tem como objetivo obter, por meio de procedimentos sistemáticos, a descrição dos conteúdos das mensagens. Para essa análise, foram utilizadas as seguintes etapas: a) Pré-análise: momento em que se organiza o material; b) Exploração do material: consiste em tomar as decisões iniciadas na pré-análise, momento de codificação, em que há a escolha das unidades de contagem, a seleção das regras de contagem e a escolha das categorias; c) Tratamento dos resultados: compreende a inferência e a interpretação dos dados.

3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.

Neste capítulo, dialogamos com os dados da pesquisa. Inicialmente traçamos o perfil dos participantes, observando as relações desse perfil com as possíveis representações construídas sobre a docência no ensino superior. Em seguida, tratamos dos dados referentes à *docência do ensino superior* e da análise da *técnica de Associação Livre de Palavras – O EVOC*. E, por último, exploramos o conteúdo de algumas entrevistas que foram realizadas com o intuito de aprofundar os dados do questionário.

3.1 Perfil dos participantes

Partimos do princípio de que o perfil do participante influencia a construção das suas representações sociais. Segundo Santana e Benevento (2013), o gênero impacta diretamente as representações de cada indivíduo, pois elas representam uma construção social e também uma realização cultural. Esses autores afirmam também que as relações sociais complexas interferem em diversos níveis, como: âmbito familiar, comunitário e políticas públicas; tanto em relação ao domínio das práticas, quanto ao domínio psíquico.

Com relação ao sexo dos participantes, 33,75% dos professores eram do sexo feminino e 66,25% do sexo masculino. Considerando que quase 58% são de cursos de área de exatas, caracterizada por possuírem mais professores do sexo masculino.

Ao contrário da Educação Básica, em que o número de docentes femininos é maior do que o masculino, no Ensino Superior, ou seja, nessa instituição, há mais professores do sexo masculino do que feminino. Vianna (2001, p. 91) corrobora esse dado, afirmando que “As mulheres são maioria na Educação Básica, [...] A Educação Infantil arregimenta mais de 90% das educadoras, enquanto no Ensino Superior as mulheres ainda são uma minoria, em especial nas carreiras tidas como masculinas”.

De acordo com o Censo da Educação Superior (2010), o gênero feminino corresponde à maioria entre os universitários, pois representam 3 milhões entre os 5,4 milhões de discentes. Nos cursos de doutorado, elas superaram os homens desde 2004 e, em 2010, o sexo feminino correspondia a 51,5% desse total. No entanto, no ensino superior, o número de docentes homens supera o número de docentes do sexo feminino. Dos 345 mil professores universitários em exercício no ano de 2009, 154 mil eram mulheres. O censo afirma que esta proporção (45%) de mulheres nesses postos ocorre nas Universidades, Centros Universitários

e Faculdades, no entanto não se repete nos Institutos Federais de Tecnologia, onde elas representam 37% do efetivo de docentes. Para alguns estudiosos, a desigualdade entre homens e mulheres no ambiente acadêmico e científico está relacionada aos papéis domésticos, muito mais assumidos pelas mulheres.

Quanto à idade dos professores, a maioria – 19 –, ou seja 24%, encontram-se na faixa etária de 30 a 35 anos, seguidos de 16 (20%), com idade de 25 a 30 anos e 40 a 45 anos, conforme tabela seguinte.

Tabela 3: Idade dos Professores

Idade	Nº de professores	%
a) até 24 anos	0	0
b) de 25 a 30 anos	16	20
c) de 30 a 35 anos	19	24
d) de 35 a 40 anos	12	15
e) de 40 a 45 anos	16	20
f) de 45 a 50 anos	7	8,5
g) mais de 50 anos	10	12,5
Total	80	100

Fonte: Própria autora (2014).

Portanto, quanto à faixa etária dos participantes, percebe-se que o professor, no ensino superior, desta instituição, é um profissional de meia-idade. Não é muito jovem, mas também não é idoso.

Diferentemente evidencia-se a afirmação de Coradini (2008); os seus estudos mostram, com relação às faixas etárias, que os professores universitários pertencem ao grupo dos mais idosos. Relaciona esse dado com a quantidade de tempo de preparação para o ingresso na profissão, como também com as regras de entrada e de saída, além das transferências tardias de outras ocupações.

No que diz respeito à formação acadêmica dos professores, investigamos quatro aspectos: o primeiro relacionado à formação no Ensino Fundamental; o segundo, à formação no Ensino Médio; o terceiro, à graduação e o quarto, à pós-graduação.

Tabela 4: Formação Acadêmica na Graduação – Quanto a área e curso de formação acadêmica

Ensino Fundamental		Ensino Médio			Graduação		Pós-graduação			
Regular	Supletivo	Profissionalizante	Não profissionalizante.	Supletivo	Bacharelado	Outro	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado
80	0	12	67	1	80	0	80	42	12	0

Fonte: Própria autora (2014).

Como pode ser observado na tabela acima, quanto ao Ensino Fundamental, todos o fizeram na modalidade *regular*, nenhum utilizou o modo supletivo.

No Ensino Médio, a maioria, 83,75% fizeram-no na modalidade *não profissionalizante*, seguido de 15%, *profissionalizante*. Apenas um docente o fez na modalidade *supletivo*.

Na graduação, como era o esperado, todos realizaram o curso na modalidade *bacharelado*, considerando que, nesse estudo, os participantes não poderiam ter nenhuma formação docente até então. Com relação aos cursos realizados por eles na graduação, observa-se a presença de três áreas distintas: Área de Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Ciências Exatas, a saber:

Tabela 5: Formação Acadêmica na Graduação – Quanto a área e curso

Área	Curso	Nº de professores
Ciências Humanas	Administração	10
	Agronomia	1
	Arquitetura	1
	Decoração	1
	Direito	15
	Economia	3
	Psicologia	2
Ciências Biológicas	Biomédica	3
	Bioquímica	1

	Enfermagem	2
	Farmácia	1
Ciências Exatas	Ciências Contábeis	7
	Engenharia Civil	1
	Engenharia da Computação	3
	Engenharia de Telecomunicações	1
	Engenharia Elétrica	12
	Engenharia Mecânica	4
	Engenharia Mecatrônica	5
	Engenharia Metalúrgica	1
	Engenharia Química	3
	Matemática	4
	Sistema de Informação	3
	Total	84⁴

Fonte: Própria autora (2014).

Quanto à pós-graduação, 42 docentes, ou seja, 52,2% são mestres e 12 (15%) são doutores. Nenhum docente tem pós-doutorado. Esse dado parece positivo para a IES dos participantes, uma vez que o MEC recomenda, no mínimo, 30% de professores com titulação de mestres ou doutores.

Uma das questões do questionário tinha a intenção de investigar o motivo pelo qual os participantes optaram pela docência.

A tabela seguinte mostra a porcentagem das opções escolhidas:

Tabela 6: Opção pela Docência no Ensino Superior

A opção pela docência no Ensino Superior se deve:	Quantidade	%
a) Ao desejo de ser educador no Ensino Superior	32	29,36
b) À influência de familiares	3	2,75

⁴ Três professores cursaram mais de uma graduação, por isso, foram contabilizados 84 cursos.

c) À influência de professores que tive durante minha vida escolar	19	17,43
d) Ao mercado de trabalho	12	11,01
e) À realização profissional	33	30,28
f) À necessidade de complementar a renda familiar	7	6,42
g) Outro:	3	2,75

Fonte: Própria autora (2014).

Os dados indicam que a *realização profissional* (30,28%), o *desejo de ser educador no Ensino Superior* (29,36%) e a *influência de professores que tiveram durante a vida escolar* (17,43%) nortearam a ida desse grupo para a docência no Ensino Superior.

Quadros (et. al., 2005) corroboram esses dados, mostrando que a formação do professor também é constituída por sua prática diária em sala de aula, mas que as recordações de seus antigos professores exercem forte influência, principalmente se esta percebida durante sua prática de sala de aula.

Também, Soares e Cunha (2010), citadas anteriormente, afirmam que existem os saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes, ou seja, os que dizem respeito às habilidades de compreensão da condição cultural e social desses alunos, assim como os estímulos às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, que favorecerão uma produção do conhecimento articulada, de forma autobiográfica, e a afirmação de sua identidade social, cultural e pessoal.

Apenas três entrevistados citaram que os motivos eram outros. O sujeito AD06 disse que foi a “Providência Divina”, o sujeito RH73, “fui convidada a docência” e o sujeito SI76 respondeu “prazer em ensinar.”

Com relação ao tempo de serviço do participante no Ensino Superior, conforme tabela 2, a maioria, 43,8% trabalham de 6 a 15 anos, seguidos de 31,3% pelos docentes que têm de 2 a 5 anos de profissão. Apenas 5% dos participantes têm mais de 20 anos de docência e 12,5% com menos de 2 anos.

Tabela 7: Tempo de Docência no Ensino Superior

Questão Número 5		
Há quanto tempo você trabalha como docente no Ensino Superior?		
Opção	Quantidade	%

a) Menos de 2 anos	10	12,5
b) De 2 a 5 anos	25	31,3
c) De 6 a 15 anos	35	43,8
d) De 16 a 20 anos	6	7,5
e) Mais de 20 anos	4	5,0
Total	80	100,0

Fonte: Própria autora (2014).

Para Moscovici (2003), as representações sociais são um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no cotidiano. Nessa mesma linha de pensamento, Quadros (et al 2005) afirma que o professor se constitui docente durante a sua prática em sala de aula. O tempo de serviço está diretamente ligado ao seu desempenho como professor, pois ele irá construir representações sociais ao longo de seu tempo de docente.

Considerando este pensamento, Schön (1987), também afirma que a formação docente se dá na compreensão da reflexão como componente da atividade do profissional-prático, evidenciando que existem três conceitos: conhecimento-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a- reflexão-na-ação.

Assim, o conhecimento-na-ação, além de orientar todas as atividades humanas também se manifesta no saber-fazer. Toda ação inteligente irá resultar em um tipo de conhecimento, mesmo que ele seja empírico, resultante da experiência. Já a reflexão-na-ação consiste em pensar no que se faz ao mesmo tempo em que a ação ocorre. Analisando a reflexão-sobre-a-ação, por sua vez, consiste no exercício reflexivo, depois que a ação já aconteceu. A reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação e, assim, constrói uma teoria bem como elabora ação adequada ao contexto. Esses processos, na visão do autor, estão inter-relacionados, complementando-se entre si e constituindo o pensamento prático reflexivo do professor, que é uma outra dimensão da formação desse profissional (SCHÖN, 1987). Assim o professor pode construir representações sociais sobre a docência universitária, não só durante sua trajetória como aluno, mas também a partir de suas próprias representações, durante sua ação docente, por meio do processo de tentativa de acertos e erros.

Quando questionados se repetiriam a escolha de trabalharem como docentes no Ensino Superior e a justificativa da resposta, de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2011), obtivemos as seguintes categorias ou unidades de análise: *sim, não, talvez e não sei*.

Quantitativamente 71 dos participantes (88,75%) responderam sim, isto é, repetiriam a escolha. Dos demais, 5 afirmaram que não repetiriam, 2 não sabiam se repetiriam, um não respondeu à pergunta e outro afirmou que talvez.

Dentre os 5 participantes que compõem a categoria do *não*, dois afirmaram ser uma “*profissão desvalorizada*” (EN37, EN45)⁵; um *por considerar o mercado mais interessante e desafiador* (EN39); outro por ser “*muita luta*” (EN66); e o último não justificou, apenas citou o não (CO20).

Os 2 que afirmaram não saber se repetiriam a escolha assim se justificaram: *sinceramente não sei* (DI27); *atualmente tenho dúvidas na carreira de docência*. (EN43).

O participante que respondeu “talvez” se justificou, dizendo *Acredito que continuaria, mas não é a primeira opção* (AD11).

Com relação à primeira categoria, os que afirmaram *sim* – composta pela maioria dos participantes, 71, (88,75%) – para uma melhor compreensão dessa unidade, ela foi dividida em 4 subcategorias, a saber:

- a) *Realização Profissional*
- b) *Identificação com a profissão*
- c) *Benefícios proporcionados pela profissão*
- d) *Por vocação*

A primeira subcategoria, a *realização profissional*, foi constituída por 35 participantes, ou seja, 49,3%. Para esse grupo, eles repetiriam a escolha na docência no Ensino Superior, principalmente, pelas seguintes razões:

Ver o crescimento dos alunos ao longo das aulas me realiza como profissional (AD12).

Por realização profissional e por contribuir para a construção de uma sociedade melhor (AD01).

Pela paixão em ministrar aula e trocas de conhecimentos (AD10).

Pois eu sinto prazer na docência, é uma forma de realização profissional (CO17).

Pois entendo que a docência me tornou um profissional mais completo e uma pessoa realizada (DI21).

⁵ As falas dos sujeitos, nas respostas do questionário, serão transcritas, neste texto, em itálico e na forma de citação direta. Para preservar a identidade dos participantes, eles foram nomeados por uma sigla relacionada ao curso em que ministram aulas, seguida de um número de 1 a 80.

A segunda subcategoria, *identificação com a profissão*, foi representada por 19 participantes (26,8%), que justificaram a permanência na docência do Ensino Superior com as seguintes afirmações:

Me identifico com a atividade (AD09).
Pela afinidade com a área acadêmica (EN36).
Por gostar da área acadêmica (EN56).
Não é uma profissão quebra galho ou complementar. Foi uma opção (AD08).
Porque gosto de dar aula (EN58).

A terceira subcategoria, *benefícios proporcionados pela profissão*, foi composta por 13 participantes, ou seja, 18,3%. Para esse grupo, a continuidade no exercício da docência no Ensino Superior se justifica por:

Pelas conquistas que tenho na carreira (DI33).
Pois considero a docência uma atividade nobre (EN35).
Manutenção e atualização. Fonte de pesquisa. Crescimento profissional (LO71).
Tem agregado muito conhecimento e bons relacionamentos profissionais (RH74).

A última subcategoria, *por vocação*, foi constituída apenas por 3 participantes, (4,2%). Para eles, repetiriam a escolha pela docência no ensino superior: *por acreditar ser a minha vocação (DI23)*; *sinto vocação (AD05)*; e *por vocação (EN54)*.

No intuito de entender a dinâmica profissional dos professores, perguntamos se exerciam outra atividade profissional que não a da docência e qual seria essa atividade.

De acordo com os dados, 62,5% afirmaram que exercem outra atividade profissional e os demais, não.

Os estudo de Haguette (1990) questiona a configuração do trabalho docente quando este é realizado junto com outras ativedes - “trata-se de um bico⁶”, “uma vocação” ou “uma profissão?” E a questão do descaso da carreira do professor no país? Para o autor todas essas indagações se intensificam na docência universitária, visto que muitos professores trabalham

⁶ O autor define como “bico” o trabalho exercido em tempo parcial, com principal objetivo de obter uma recompensa monetária, por menor que seja, salientando que o sujeito aceita o bico por não conseguir um emprego melhor, que lhe assegure uma renda mensal compatível, ou porque já possui outros empregos.

em suas formações técnicas, como administradores, advogados, engenheiro, dentre outros e utilizam a profissão docente como complementação de renda; o que será melhor debatido em questões posteriores.

Os professores também foram questionados sobre como se mantinham informados acerca dos acontecimentos atuais. Todos responderam que utilizam a *internet*, seguidos de *livros* (citados por 60 participantes); *televisão* (57); *revistas* (47); *outras pessoas* (34); *rádio* (20); e *outro* (7), exemplificados como *blogs, fóruns e congressos*.

Os dados mostram que a *internet* foi a opção mais assinalada. Nos dizeres de Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2011), isso se deve pelo fato de o aluno, ou professor do ensino superior atual pertencerem a uma nova geração, que domina a tecnologia, também conhecida como Nativos Digitais, geração Y ou millennials. Os autores também salientam que essa nova ferramenta proporciona um inimaginável acesso aos mais variados tipos de conhecimentos e que algumas pessoas não entendem como podiam viver sem ela, antes.

Os autores ainda ressaltam que “essa nova geração se defronta com professores de uma geração anterior, que estão migrando para esse novo ambiente digital (chamados imigrantes digitais), pois, quando nasceram, não havia toda essa tecnologia hoje disponível” (NOGUEIRA, CASA NOVA E CARVALHO, 2011, p.1).

Ainda em busca da identificação do perfil dos docentes, perguntamos se eles participavam ou já participaram de cursos e/ou atividades de formação continuada. Dos 80 respondentes, 46, ou seja, 57,5%, afirmaram que nunca realizaram nenhum curso de formação continuada. Esse dado nos parece preocupante, considerando que nossos participantes não possuem nenhuma formação na área da docência.

Sintetizando, podemos dizer que o perfil dos participantes dessa pesquisa é formado por 66,25% do sexo masculino; o que ultrapassa, em dobro, a quantidade de participantes do sexo feminino. São profissionais de meia-idade, que cursaram o Ensino Fundamental na modalidade *regular*; no Ensino Médio, a maioria, 83,75% o fizeram na modalidade *não profissionalizante*. Quanto à pós-graduação, 52,2% são mestres, 15% são doutores e 32,8% são especialistas, seguindo, assim, a recomendação do MEC.

Ressaltamos que a maioria optou pela docência por *realização profissional, seguido pelo desejo de ser educador no Ensino Superior e a influência de professores que tiveram durante a vida escolar*.

Estão no ensino superior de 6 a 15 anos, e mesmo assim, quando questionados se repetiriam a escolha de ser docente, a maioria, 88,75% dos participantes responderam que

sim, por *Realização Profissional, Identificação com a profissão, Benefícios proporcionados pela profissão e Por vocação*.

Apesar das dificuldades elencadas, os professores estão satisfeitos com a profissão docente; o que, provavelmente, pode impactar, de forma positiva, nas representações que estão sendo construídas sobre a docência universitária.

A maioria, 62,5% afirmaram que exercem outra atividade profissional e se mantêm atualizados através da internet, item seguido de livros, televisão, revista, dentre outros. No entanto, 57,5% nunca realizaram nenhum curso de formação continuada, lembrando que nossos participantes não possuem nenhuma formação na área da docência.

Acreditamos que esse perfil, ou seja, as características socioeconômicas e culturais dos professores universitários, que não tiveram formação pedagógica, pode influenciar na construção das representações sociais de cada professor sobre a “docência no ensino superior” e, conseqüentemente, interferir na prática docente, conforme citado anteriormente

As questões seguintes estão relacionadas à docência no ensino superior.

3.2 O diálogo com os dados.

3.2.1 A docência do ensino superior

Considerando que o objeto de estudo dessa pesquisa é a *docência no ensino superior*, investigamos, na perspectiva dos professores, que trabalham nesse nível de ensino e não tiveram uma formação pedagógica, as seguintes questões: os Projetos Pedagógico dos Cursos que trabalham; a trajetória de vida como alunos antes de serem professores; a realização das suas práticas pedagógicas, expressas na forma como realizam as estratégias de ensino, as avaliações e se relacionam com os alunos. Investigamos também as dificuldades encontradas por eles, com relação à atuação na docência universitária.

Com relação ao projeto pedagógico do curso em que lecionam, 6 docentes disseram que *não o conhecem*, 8 que conhecem, *mas não percebem contribuições dele para a formação profissional*, 9 afirmaram que ele *expressa a concepção de educação adotada na instituição*.

As afirmativas, *tem sido um documento orientador das minhas atividades no curso; contempla as diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam minha*

prática pedagógica; e propõe um processo de ensino-aprendizagem e avaliação coerentes com a concepção do curso, foram citados 26 vezes igualmente⁷.

Embora 9 professores tenham afirmado não conhecer as propostas do projeto pedagógico do curso, e 8, que o conhecem, mas não percebem contribuições dele para a formação profissional, a maioria afirma que o conhece e relata a sua influência nas práticas pedagógicas desenvolvidas. De modo geral, pode-se dizer que esses projetos têm contribuído para formação de representações sociais positivas, com relação à docência no ensino superior.

Considerando que as representações sociais se constroem, principalmente, a partir de nossas vivências, perguntamos como eram os professores que os participantes tiveram durante a trajetória escolar. Essa questão apresentava como objetivo verificar de que modo a trajetória de vida dos participantes, como alunos, influenciou a constituição das representações sociais sobre a docência universitária. Como na questão anterior, para essa pergunta, os respondentes poderiam assinalar mais de uma opção. Portanto, os dados quantitativos referem-se ao número de vezes em que a opção foi citada.

A opção mais citada foi *dominavam os conteúdos curriculares das disciplinas*, por 48 participantes. Na sequência, *apresentavam o conteúdo da matéria com modelos ou exemplos* foi citada por 40 participantes; *buscavam aprimorar seu trabalho constantemente*, por 16 docentes; *selecionavam os recursos didáticos de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos; estabeleciam um clima favorável para a aprendizagem*, citada por 13 participantes. E, por último, aparecem respectivamente, com 8 e 7 citações, *escolhiam as estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem e tinham consciência das características de desenvolvimento dos alunos*.

Esses dados, a partir do reconhecimento dos participantes, no sentido de que seus professores *dominavam o conteúdo; relacionavam teoria e prática; buscavam aprimoramento; selecionavam os recursos didáticos de acordo com os objetivos; estabeleciam um clima favorável à aprendizagem*, parecem contribuir para construções de representações sociais ligadas a esses sentimentos. Se podemos afirmar que as representações influenciam nossas práticas, vale dizer que os docentes, foco desse estudo, estão construindo representações sociais, sobre a docência no Ensino Superior, permeadas por experiências que trazem de suas trajetórias escolares. Embora, esses professores não tenham passado por uma

⁷ Quinze professores marcaram mais de uma opção; por isso, foram computadas 101 respostas.

formação docente, as representações sociais por eles construídas, parecem ser positivas com a relação à organização do ensino e às práticas pedagógicas.

Ainda, nessa mesma linha de pensamento, pedimos que os docentes relembassem o seu tempo de aluno e se houve algum professor que os marcou durante a trajetória escolar. Em seguida, pedimos que relatassem algum aspecto ou situação vivida, seja positiva ou negativa, com relação a esse professor.

Dos 80 participantes, 61 relataram experiências positivas; 7, negativas e 5 continham sentimentos negativos e positivos ao mesmo tempo. Apenas 7 relataram não lembrar de nenhum professor que tenha marcado a sua trajetória escolar. As categorias desses conteúdos foram assim nominadas:

- a) Experiências positivas
- b) Experiências negativas
- c) Experiências positivas e negativas
- d) Ausência de lembranças

Com relação ao conteúdo da primeira categoria, *Experiências positivas*, constituída por 61 participantes, de acordo com Bardin (2011), emergem 2 sub-categorias, a saber:

Professores que influenciaram pelas suas atitudes.

Professores que influenciaram pela forma de avaliar.

A primeira sub-categoria, *Professores que influenciaram pelas suas atitudes*, foi constituída pela maioria (68,61%) dos participantes. Contém argumentos que mostram terem sido influenciados por atitudes positivas dos seus professores, como motivação e outros – o que pode ser observado nas afirmações seguintes:

Tive um professor que marcou minha graduação, e por influência dele, hoje me dedico à docência e advocacia na área de especialidade que esse professor ensinava (DI30).

Conversávamos muito sobre a docência. Desta forma foi grande influenciadora na minha escolha (AD01).

Foi um professor de matemática do meu colegial. Foi quem me inspirou a fazer minha graduação em matemática (EN54).

Um professor que me reprovou e me orientou a seguir a carreira acadêmica (AD04).

Professor de geografia do Ensino Médio falava tão bem e ministrava de forma tão empolgante que me influenciou a fazer geografia (SI79).

Na primeira fala (DI30), podemos perceber que o participante foi influenciado por seu professor, de tal forma, que ele atua hoje como docente universitário da mesma disciplina. De acordo com Moscovici (2003), pode-se dizer que as representações desse professor, assim

como dos demais, estão ancoradas e objetivadas em um processo sócio-cognitivo, ou seja, foi construída também a partir das recordações e vivências da forma como seus professores ministravam aulas.

A segunda sub-categoria positiva, *Professores que influenciaram pela forma de avaliar*, foi representada por 8,14%, dos participantes. Para esse grupo, a forma como seus professores os avaliavam influenciou positivamente a prática avaliativa que assumem hoje na docência no ensino superior. É o que pode ser visto nas afirmações seguintes:

Houve professores com grandes iniciativas para projetos e me confiaram a minha contribuição em alguns (EN36).

Na forma de avaliar: Trabalho em grupo, gincanas e competição. Carisma do professor (AD07).

Provocações para debate (DI33).

No colegial a professora de Educação Artística pelos trabalhos realizados (EN49).

Professor Nelson Pires de matemática do ensino médio. Nos últimos 10 minutos de cada aula tinha um teste para nos avaliar (AD13).

A segunda categoria, *Experiências negativas*, foi representada por 7 participantes. Para esse grupo os comportamentos inadequados e a falta de domínio/preparo do professor contribuíram para que as lembranças fossem negativas. As falas seguintes exemplificam melhor o conteúdo dessa categoria:

Comparações negativas em relação ao seu conhecimento e ao conhecimento do aluno - atitude de superioridade (DI25).

Lembro de um professor que entrou em sala de aula, disse que sua hora era muito cara para perder tempo com alunos de graduação e saiu (EN38).

Outros, negativamente, mostravam-se distantes dos alunos ou resistiam em passar todos os conhecimentos (medo de concorrência?) (DI27).

Houve professores que não sabiam se posicionar em sala de aula e desrespeitava os alunos (EN36).

A turma percebeu que o professor não havia previamente preparado a aula e no decorrer da exposição com os questionamentos o professor se perdeu e não conseguiu prosseguir até o fim da aula (AD09).

O professor não dominava o conteúdo e deixava todos constrangidos quando os alunos superavam seus conhecimentos (EN67).

A terceira categoria, *Experiências positivas e negativas*, foi constituída por 5 participantes que relataram experiências que continham sentimentos negativos e positivos ao mesmo tempo. Para esse grupo, as recordações, tanto as positivas quanto as negativas, estão relacionadas ao comportamento do professor, como pode ser percebido nas afirmativas seguintes:

Na forma de avaliar: Trabalho em grupo, gincanas e competição. Carisma do professor (AD07). Esfregar meu rosto na cadeira (AD07).

Muitos professores marcaram minha trajetória, em face do entusiasmo que passavam a disciplina que ministravam (DI27). Outros, negativamente, mostravam-se distantes dos alunos ou resistiam em passar todos os conhecimentos (medo de concorrência?) (DI27).

Meu inspirador na docência por seu caráter, valores, coerência e conhecimento (EN35). Preconceito expresso em relação à presença de mulheres na engenharia (EN35).

Houve professores com grande iniciativas para projetos e me confiaram a minha contribuição em alguns (EN36). Houve professores que não sabiam se posicionar em sala de aula e desrespeitava os alunos (EN36).

No colegial a professora de Educação Artística pelos trabalhos realizados (EN49). Na graduação o professor do 10º período com excessiva exigência de detalhes no projeto final do curso (EN49).

Ressaltamos que tanto recordações positivas quanto recordações negativas podem servir de ancoragem para as representações sociais. Seguindo esse pensamento, Cândido e Batista (2005, p. 6) afirmam “...nota-se que a identificação com atividade docente está representada em meio a atitudes positivas e negativas, dando indícios de como as pessoas se comportam diante da realidade que se apresenta nas escolas. ”

Retomamos ao pensamento de Moscovici (2004) para compreender um pouco melhor a ancoragem e a objetivação das representações. Para esse autor, da soma de experiências e memórias comuns, extraímos as imagens, a linguagem e os gestos necessários para superar o conflito gerado pelo saber não-familiar. Nesse processo, a ancoragem e a objetivação são formas de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento, a qual é dirigida para dentro e está sempre armazenando e excluindo objetos, pessoas e acontecimentos classificados e nomeados por essa ancoragem de acordo com os seus tipos. A segunda está direcionada para fora (para outros), elaborando conceitos e imagens para reproduzi-los no mundo exterior.

Em síntese, podemos dizer que a trajetória de vida, como alunos, dos participantes da pesquisa, pode ter influenciado a constituição das representações sociais sobre a docência universitária. Essa afirmação também é corroborada por Madeira (2003), que defende serem as representações dos docentes formadas por marcas de tempo e espaço; o que as torna diferentes das demais profissões.

Investigamos também como tem sido, na perspectiva dos professores, a realização das suas práticas pedagógicas, expressas na forma como realizam as estratégias de ensino, as avaliações e se relacionam com os alunos.

A intenção, nesse aspecto, era verificar de que modo, como ocorrem essas práticas, para compreendermos as representações sociais que estão sendo construídas, sobre a docência no ensino superior, por parte desse grupo de professores. Partimos do princípio de que essas

práticas, tanto influenciam a construção das representações sociais, como também são influenciadas por elas.

Considerando o conjunto das práticas pedagógicas utilizadas por eles, 40,14% assinalaram *adotam as práticas que aprenderam com os professores que tiveram ao longo da vida*; seguidos de 32,85% que *utilizam as práticas que aprenderam sozinhos*; com apenas 15,33%, aparece a opção *utiliza as práticas que aprendeu em curso de formação continuada e*, por último, com 11,68%, a opção, *pensa que suas práticas ainda deixam a desejar*.

Tabela 8: Com relação às práticas pedagógicas

Opções	Quantidade de Respostas	Percentual
a) Adota as práticas que aprendeu com os professores que teve ao longo da vida.	55	40,14%
b) Utiliza as práticas que aprendeu sozinho.	45	32,85%
c) Utiliza as práticas que aprendeu em curso de formação continuada.	21	15,33%
d) Pensa que suas práticas ainda deixam a desejar.	16	11,68%
Total	137	100,00%

Fonte: Própria autora (2014).

Podemos observar que a opção mais assinalada evidencia que os participantes adotam práticas pedagógicas que aprenderam com seus professores ao longo da vida. Esse dado demonstra ainda que eles estão sendo influenciados por suas representações sociais, uma vez as representações se constroem também a partir de nossas vivências.

Silva; Dias e Pimenta, (2014, p. 563) reafirmam a importância da vivência na construção da representação social do docente universitário:

Convém destacar que ninguém se torna professor do dia para a noite; o processo é longo e complexo: começa nas vivências do curso de formação inicial e passa pelas diversas experiências construídas a partir do conhecimento dos diferentes saberes (disciplinares, curriculares, da tradição pedagógica, experienciais), o que se traduz na prática pedagógica, característica da profissão docente.

A partir da afirmação acima, podemos dizer que as representações sociais dos participantes dessa pesquisa podem estar ancoradas nas vivências do curso de formação inicial que está relacionado a uma formação técnica em uma área distinta do conhecimento.

Retomando o pensamento de Jodelet (1989, p. 41):

representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais, integrando ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações sociais e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir.

Ainda sobre as práticas pedagógicas, especificamente, quanto ao planejamento, estratégias e escolha dos conteúdos de ensino, a tabela seguinte mostra o percentual de sujeitos que assinalaram cada questão.

Tabela 9: Planejamento, estratégias e escolha dos conteúdos de ensino que ministra

Opções	Quantidade de Respostas	Percentual com relação ao nº de sujeitos que assinalaram essa questão
a) Aproximo o conhecimento ministrado com a realidade do aluno.	36	45%
b) Aproximo a teoria da prática.	52	65%
c) Observo a relevância do conteúdo com a formação profissional e humana do aluno.	44	55%
d) Sigo à risca o conteúdo estipulado no plano de ensino.	7	8,75%
e) Complemento e atualizo o conteúdo estipulado no plano de ensino.	37	46,25%
f) Utilizo estratégias que incentivam a pesquisa, ensino e extensão.	21	26,25%
g) Ainda tenho dificuldades para planejar, escolher os conteúdos e as estratégias de ensino.	2	2,5%

Fonte: Própria autora (2014).

Pode-se observar que 52, ou seja, 65% dos participantes assinalaram a opção *aproximo a teoria da prática*, seguidos de 44 (55%), *observo a relevância do conteúdo com a formação profissional e humana do aluno*. Esse dado parece evidenciar uma preocupação dos professores com o processo ensino e aprendizagem, uma vez que demonstram levar em conta a relação que se deve estabelecer entre teoria e prática, bem como a relevância dos conteúdos para a formação profissional e humana do seu aluno.

A terceira opção mais marcada está relacionada ao *complemento e atualização do conteúdo estipulado no plano de ensino* com 46,25%, seguida de 45% para a opção que mostra a *aproximação do conhecimento ministrado com a realidade do aluno*.

A opção *utilizo estratégias que incentivam a pesquisa, ensino e extensão* foi assinalada por apenas 21 participantes, ou seja, 26,25%; o que pode indicar uma pouca preocupação com o estudo realizado a partir da pesquisa.

Embora apenas 2 participantes (2,5%) declarassem *ainda possuir dificuldades para planejar, escolher os conteúdos e as estratégias de ensino*, 7, ou seja 8,75%, afirmaram que *seguem à risca o conteúdo estipulado no plano de ensino*, evidenciando, assim, o não conhecimento da necessidade de o currículo e seus conteúdos serem flexíveis e atenderem às necessidades dos alunos.

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

Em seguida, os professores foram questionados quanto ao processo ensino-aprendizagem e avaliação. Nessa questão, assim como nas duas anteriores, o participante poderia assinalar mais de uma resposta.

A opção *fico atento às expectativas dos alunos quanto à aprendizagem* foi a mais assinalada, por 37 participantes, ou seja, 46,25%. Em seguida, aparece *utilizo atividades que permitem compreender como o processo de aprendizagem está sendo percorrido*, foi citada por 45% dos participantes.

Realizo avaliações pontuais, previstas no cronograma do planejamento, foi a opção citada por 31 (38,75%) participantes e *utilizo instrumentos de avaliação que permitem verificar o que o aluno aprendeu e o que deve ainda aprender* foi citada por 29 (26,25%) participantes.

Esses dados parecem mostrar que esse grupo de participantes está construindo representações sobre a docência no ensino superior, alicerçadas na compreensão da necessidade de estar atento às expectativas dos alunos, bem como de acompanhá-los durante o processo de aprendizagem.

Embora 31 participantes realizem avaliações pontuais, negando, portanto, os princípios de uma avaliação formativa, 29 afirmam utilizarem instrumentos que permitem observar o que o aluno aprendeu e o que deve ainda aprender.

Para melhor compreender a relação entre professor/aluno, pedimos que os participantes a descrevessem. De modo geral, a maioria afirmou ser positiva, apenas um respondeu que era “*difícil às vezes, pela desatenção dos alunos*” (En. 66).

Do conteúdo referente aos 79 participantes que declararam ser positiva a relação entre eles e seus alunos, de acordo com Bardin (2011), foi possível organizá-los em três categorias, a saber:

- a) Relação professor-aluno boa e próxima;
- b) Professor como mediador;
- c) Profissional.

A primeira categoria, *Relação professor-aluno boa e próxima*, foi constituída por 85%; esse grupo acredita que a proximidade entre professor e aluno pode incentivar positivamente a assimilação do conteúdo. Seguem algumas falas que mostram essa relação satisfatória:

Satisfatória, tento criar uma expectativa de aprendizagem e seguir uma sequência didática, isto facilita a interação com os alunos (EN48).

Excelente, pois eles têm abertura para expressar o que pensam e inclusive discutir melhoras em minha didática (DI34).

Creio eu que tenho uma ótima interação com os alunos, procuro estar presente e pronta para ajudar sempre que posso (PS72).

Considero boa, inclusive é o que me faz continuar trabalhando no ensino depois de 36 anos (AD13).

Siqueira (2003, p. 98), em seus estudos, mostra a importância de uma relação amigável entre professor e aluno:

Professores, amantes de sua profissão, comprometidos com a produção do conhecimento em sala de aula, que desenvolvem com seus alunos um vínculo muito estreito de amizade e respeito mútuo pelo saber, são fundamentais. Professores que não medem esforços para levar os seus alunos à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento e à descoberta são essenciais.

Seguindo essa linha de pensamento, retomamos Fernandez (1991) quando afirma que, para aprender, precisa-se de dois personagens (aprendente e ensinante); e a relação entre eles será essencial para esse processo de aprendizagem.

A segunda categoria, *Professor como mediador*, foi constituída por 8,7% das respostas. As falas seguintes exemplificam essa categoria:

Mediadora que na grande parte dos alunos é visto como ideal (EN55).

Ótima, ensino e aprendo com os mesmos. Não os considero apenas como um número, mais como seres humanos (SI79).

Procuro dar liberdade para os alunos interagirem com dúvidas e exemplos pessoais, incentivando quando preciso (EN46).

Segundo Vygotsky (1994), o papel do outro (docente e colegas de turma) é fundamental nesse processo de aprendizagem; o que deixa clara a importância da mediação.

Outra autora que também discute a mediação é Bulgraen (2010). Para ela, além do professor ser um educador e facilitar o processo de construção do conhecimento, deve também atuar de forma concomitante, como mediador.

Logo, o docente deve servir de ponte entre o estudante e o conhecimento, porque assim ele conseguirá fazer com que o discente aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo, sem receber, de forma passiva, as informações como se fosse um “depósito do educador”. O autor Freire (1996) chamou esse “depósito” de educação “Bancária” na qual o professor deposita seus conhecimentos no aluno. Contestando essa ideia de “educação bancária”, esse autor afirmou que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 1996, p. 13).

Para Freire (1987), a prática docente, analisada do ponto de vista do processo de ensino–aprendizagem, pode ser classificada como dialógica, partindo da ideia de que essa é uma atitude dialógica de amor, humildade e fé no ser humano, no seu poder de fazer e refazer, criar e recriar. Criando-se essa relação, o aluno se aproxima do professor e, nessa relação, consegue expor seus conhecimentos, bem como adquirir outros novos, apropriando-se do conteúdo repassado, sem desconsiderar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida acadêmica, social, econômica e cultural. O autor afirma, ainda, que ensinar exige uma relação entre alegria, necessária para a atividade educativa, e esperança, nas quais, se vinculadas à relação professor e aluno, possibilitam que, juntos, possam aprender, ensinar, inquietar-se, produzir conhecimento e, assim, superar os obstáculos que se apresentarem.

Nesse processo, é fundamental que ambos, docente e discente, saibam que a postura deles deve ser: “... dialógica, aberta, curiosa, indagadora, e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”. (FREIRE, 1996, p. 33).

Em síntese, podemos dizer que a relação entre professor e aluno pode influenciar a vida pessoal e profissional do discente, podendo até direcionar a escolha da graduação ou até

mesmo o ingresso na carreira docente como aconteceu com alguns dos professores participantes dessa pesquisa.

A terceira categoria, *a Profissional*, foi representada por 5% dos participantes. Para eles, a relação com o aluno deve ser mantida apenas por necessidade da profissão, ou seja, de caráter profissional, conforme declaram os participantes:

Professional (EN39).

Ativa, intensa e profissional (AD06).

É uma interação puramente didática - pedagógica com esclarecimento de dúvidas no processo de ensino e aprendizagem (EN49).

Necessária para o desenvolvimento do aluno. Procuo estreitar as relações ensino-apredizagem (DI33).

Vale salientar que 1 participante declarou que essa relação professor-aluno é difícil, veja sua fala:

Difícil às vezes, pela desatenção (EN66).

Vygotsky (1994), Bulgraen (2010) e Freire (1996) salientam a importância do professor mediador, pois assim o aluno conseguirá se interessar pela aula, melhorando a sua atenção, um vez que ele passa a ser o centro e não mais o espectador.

Para Siqueira (2003), o educador deve considerar os conhecimentos que o aluno adquiriu por meio de suas experiências de vida (conhecimentos já assimilados), idade e desenvolvimento mental, quesitos imprescindíveis.

Assim, à luz de Siqueira (2003), a relação estabelecida entre professores e discentes é o cerne do processo pedagógico; logo, passa a ser impossível desvincular a realidade escolar da realidade de mundo vivida pelos alunos, uma vez que essa relação é uma “rua de mão dupla”, pois ambos (professores e alunos) podem ensinar e aprender através de suas experiências. Reafirma-se, pois, que, não tendo uma formação pedagógica, esses professores passaram a ensinar a partir das representações sociais adquiridas ao longo de sua vida.

Após investigarmos sobre as práticas pedagógicas, perguntamos também aos participantes quais as dificuldades encontradas por eles no exercício da profissão. Desse conteúdo, extraímos duas grandes categorias:

- a) Dificuldades relacionadas ao perfil do aluno
- b) Dificuldades relacionadas à instituição de ensino

A primeira, representada pela maioria, por 72,5% dos participantes, contém relatos que evidenciam as dificuldades dos professores no exercício da profissão, com relação ao perfil dos seus alunos.

Essas dificuldades abrangem diferentes aspectos dos discentes, como os relacionados a falta de conhecimento básico, falta de interesse e compromisso, uso excessivo de tecnologia durante a aula; eles tiram a atenção do aluno.

Em relação à falta de conhecimento básico do aluno, podemos mostrar as seguintes falas:

Uma grande dificuldade que encontro é a forma como os alunos chegam para nós. Muitos apresentam dificuldades primárias, de leitura, escrita e entendimento de textos (PS72).

A principal é a falta de base da maioria dos alunos, deficientes nos ensinamentos anteriores (EN47).

Lidamos com uma geração que quer tudo pronto e que não se preocupa com o aprendizado, apenas com a obtenção do diploma. Eles vêm do ensino fundamental e médio com pouquíssimo conhecimento, com dificuldade em português e matemática básica (RH74).

Outro fator preocupante relaciona-se à falta de interesse e compromisso do aluno; o que pode ser observado no discurso dos professores:

Como lidar com desinteresse por parte dos alunos, na maioria das vezes, esses alunos exercem pressão para que o método de avaliação seja flexibilizado (EN35).

A maior dificuldade está no desinteresse de muitos alunos em aprender. Estes buscam, na maioria das vezes, apenas atingir a nota média e não se preocupam com aprender e fixar o conteúdo transmitido (EN56).

Falta de interesse do aluno em participar da aula devido ao cansaço ou interesse em outras coisas no momento (EN58).

Na perspectiva de Gómez (1998), o professor deve estimular e facilitar a participação do aluno de forma ativa e crítica, nas diferentes atividades desenvolvidas na aula de aula. Acredita-se que esse estímulo pode tornar a aula mais participativa, visto que o professor atua como mediador e o aluno é motivado para a aprendizagem.

Para Luckesi (1993, p. 114), o aluno é “aquele que, participando do processo, aprende e se desenvolve, formando-se tanto como sujeito ativo de sua história pessoal quanto como da história humana”.

Conforme citado anteriormente por Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2011), os alunos do ensino superior pertencem a uma nova geração denominada Nativos Digitais. Ora, sabemos que as tecnologias podem ser utilizadas de forma positiva ou negativa, assim como toda ferramenta *on-line*. No entanto, os participantes da pesquisa afirmam que o seu uso, em sala de aula, faz com que os alunos não prestem atenção. Por outro lado, sabemos também que o professor sente necessidade de se integrar com essa nova tecnologia se almeja ter atenção do aluno. Essas afirmações podem ser percebidas nas falas a seguir:

Dificuldades sempre existiram, e hoje a principal é sobre a impaciência dos alunos com o transcorrer da aula, pois ficam diversos, hora conversando e outros momentos navegando na internet ou jogando e pouco prestam atenção na aula (SI78).

O uso excessivo da tecnologia: celulares e seus aplicativos (AD12).

Minha maior dificuldade é no uso de novas tecnologias para atrair os alunos e no processo de avaliação mais consistente e capaz de promover um efetivo acompanhamento do desempenho dos alunos (AD09).

A segunda categoria, *Dificuldades relacionadas à instituição de ensino*, representada por 27,5% dos participantes, contém relatos que evidenciam as dificuldades dos professores, no exercício da profissão, com relação à instituição de ensino.

Essas dificuldades abrangem diferentes aspectos, como: parte burocrática, comercialização da educação, dinâmica da aula e reconhecimento.

Em relação à parte burocrática, podemos mostrar as seguintes falas:

Volume de trabalho burocráticos, tais como: diários, mapas e trabalhos (AD07).

A grande carga de trabalho burocrático (SI79).

Atividade que são adicionadas a cada período com muito tempo extra sendo dedicado (AD11).

Cumprimento de prazos e conteúdos (DI22).

Inadequação da proposta metodológica com a realidade do aluno (EN64).

Outra característica citada foi em relação à comercialização da educação, presente em duas falas: “*Com o modelo estabelecido pelas instituições e com o desnível entre os alunos (PS73); comercialização da educação (EN61)*”.

A última característica citada pelos participantes está relacionada à falta de reconhecimento; presente em duas falas: “*Falta de reconhecimento (RH75). Falta de gratificação e falta de estrutura física (EN37)*”.

As dificuldades acima fazem com que o professor crie suas próprias representações sociais acerca dos alunos e da instituição de ensino. Essas representações podem refletir na sua prática pedagógica, uma vez que o docente percebe a necessidade de se reinventar para tentar manter a atenção do aluno e sanar as dificuldades oriundas do próprio sistema de ensino superior.

Perguntamos também aos professores o que era, para eles, serem professores, hoje, na Educação Superior. A intenção era conhecer a visão desses professores com relação à profissão e, conseqüentemente, a influência dessa visão sobre as representações sociais construídas por eles acerca da docência no ensino superior.

As respostas foram organizadas em 3 categorias:

- a) Um desafio / Responsabilidade
- b) Preocupar com a formação do aluno
- c) Uma missão

A primeira categoria, *Um desafio / Responsabilidade*, foi constituída por 42,5% dos participantes. Para esse grupo, ser professor no ensino superior tem relação com desafio e responsabilidade, como pode ser observado nas afirmações seguintes:

*Um desafio constante pela busca de interarividade, de reconhecimento entre necessidade de mercado, objetivos dos alunos, o curso e disciplina (AD08).
Poder ensinar tendo um desafio a cada dia uma vez que a informação está disponível para todos (CO15).
Desafio lutar contra a má formação do ensino médio e deixá-lo apto para o mercado de trabalho (DI22).
É uma responsabilidade muito grande. É lidar com pessoas adultas e ajudar na sua formação. Ao mesmo tempo é algo enriquecedor e uma grande experiência (EN42).*

Compõem a segunda categoria, *Preocupar com a formação do aluno*, 37,5% dos participantes. Ser professor universitário para esse grupo significa preocupar com a formação e desenvolvimento do aluno, no sentido de ensiná-lo a ser criativo e proativo; é o que aponta as falas dos participantes.

*Procurar desenvolver no aluno o senso crítico. Incentivá-lo a ser proativo (AD02).
Ser responsável pela formação dos profissionais e cidadãos (AD05).
Formar profissionais críticos para o mercado (RH75).
O ensino no Brasil é pobre e não incentiva o aluno a pensar. O professor do ensino superior deve fazer com que o discente aprenda a refletir sobre o problema criticamente e levante possíveis soluções, consciente da peculiaridades, vantagens e desvantagens de cada (EN46).*

A terceira categoria, *Uma missão*, é representada por 20% do participantes que reconhecem a docência universitária como uma “Missão”. As falas seguintes exemplificam essa categoria:

*Uma missão que só quem ensina consegue fazê-lo (FA68).
Sonho realizado (DI29).
Uma missão, sacerdócio e realização pessoal (AD06).
Realização profissional. Oportunidade de aprendizagem e aperfeiçoamento.
Satisfação de participar na formação dos alunos (CO18).*

Após essa análise, podemos perceber, com base nas falas dos participantes, que, apesar das dificuldades encontradas, eles se sentem, na maioria, satisfeitos e realizados profissionalmente, como professores. Afirmam que são atores primordiais da sociedade e reconhecem as responsabilidades que têm para a formação dos futuros profissionais para o mercado e para a vida. Alguns se referem à docência com uma missão e até mesmo sacerdócio.

Em seguida, solicitamos aos sujeitos sugestões para propostas de formação continuada. Essas propostas deveriam atentar para o fato de que eles não tiveram formação pedagógica.

De acordo com Bardin (2011), as análises das respostas dos participantes foram organizadas em 3 categorias:

- a) Cursos
- b) Estudos independentes
- c) Troca de conhecimentos com os colegas

A primeira categoria, *Cursos*, foi mencionada em 57,5% das respostas dos participantes. Seguem algumas citações que mostram essas repostas:

Um curso para ajudar os professores a lidarem com a falta de interesse dos alunos em geral (EN54).

Cursos de capacitação. Palestras. Atividades práticas (EN57).

Participar de curso de formação pedagógica. Participar como voluntário em sala de aula de professores já atuantes (CO17).

Sugiro a participação em cursos e palestras relacionadas a prática da docência (CO16).

Cursos de formação docente com atividades dinâmicas, pois os alunos, principalmente do período noturno estão cansados e se a aula for somente expositiva eles não vão participar da aula (AD12).

Percebemos, nas falas, que os professores sentem a necessidade de realizar cursos relativos às dificuldades encontradas na prática docente. Por exemplo: como manter o interesse dos alunos e fazer com que todos tenham os pré-requisitos necessários para a aprendizagem, considerando que muitos chegam despreparados para o ensino superior? Ressaltam também a necessidade de um curso para melhorar a própria didática e ajudar na realização do planejamento da aula para que possam cumprir com as exigências da IES.

A segunda categoria, citada por 22,5% dos participantes, diz respeito aos “*Estudos Independentes*”, como proposta de educação continuada. É o que apontam as falas seguintes:

Palestras direcionadas à área de atuação de professor (EN37).

*Estágio na docência supervisionado (DI24).
Estudar e aprender a cada dia, continuamente, independentemente a formação ou não formação pedagógica (AD10).
Leitura de livros sobre pedagogia do ensino superior. Atenção quanto às necessidades dos alunos (AD03).*

A terceira categoria, constituída por 11,25%, está relacionada a *Troca de conhecimento com outros professores*, conforme descrevem as falas dos participantes:

*Acredito que o apoio dos colegas é fundamental para que está iniciando. Eu assisti aulas de diversos professores inclusive em cursos diferentes do que leciono. Compreender como seus colegas transfere o conhecimento e lidam com os alunos foi um bom começo para mim (RH74).
Rodas de conversa e troca de experiências. Aprendo muito conversando com outros professores (SI77).
A troca de experiência com os professores, buscando novas formas de ensino, experiência como acompanhamento de um pedagogo que possa linkar teoria e prática (AD08).*

Os professores acreditam que a troca de experiência entre os docentes pode ajudá-los a melhorarem sua prática pedagógica. Para isso, citam as rodas de conversas e a troca de experiências. Alguns chegaram a assistir as aulas de outros professores para se espelharem em suas práticas. Esses dados parecem evidenciar que esses participantes estão se constituindo professores por meio da troca de experiências com colegas.

Vale ressaltar que 8,75% dos participantes dessa pesquisa não sugeriram nenhum programa de formação continuada. Desse número 5% não responderam a essa pergunta e 3,75% afirmaram que não tinham sugestões, pois não tiveram formação pedagógica; logo, não conseguiam opinar, ou não viam a necessidade dessa formação. É o que apontam as falas abaixo:

*Sou professor de engenharia, não tenho a menos ideia do que possa ser feito pedagogicamente para melhorar, não mesmo. Desculpe (EN40).
Não tenho sugestão. Não vejo a formação pedagógica como a pauta central. O perfil do aluno muda conforme a variedade. Temos que nos adaptar (SI76).
Como eu não tive uma formação pedagógica, creio que seja difícil sugerir algo. Acredito que devemos buscar cursos e formas com que possamos aprimorar sempre (EN56).*

3.2.2 Técnica de Associação Livre de Palavras – O EVOC

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

A partir do termo indutor “Docência no Ensino Superior”, os participantes escreveram quatro palavras. Dessas quatro apontaram a mais importante e, em seguida, justificaram a escolha.

As palavras evocadas foram transcritas num quadro e processadas no EVOC. Esse processamento utilizou as seguintes etapas:

Lexique - prepara e depura o *corpus* de análise;

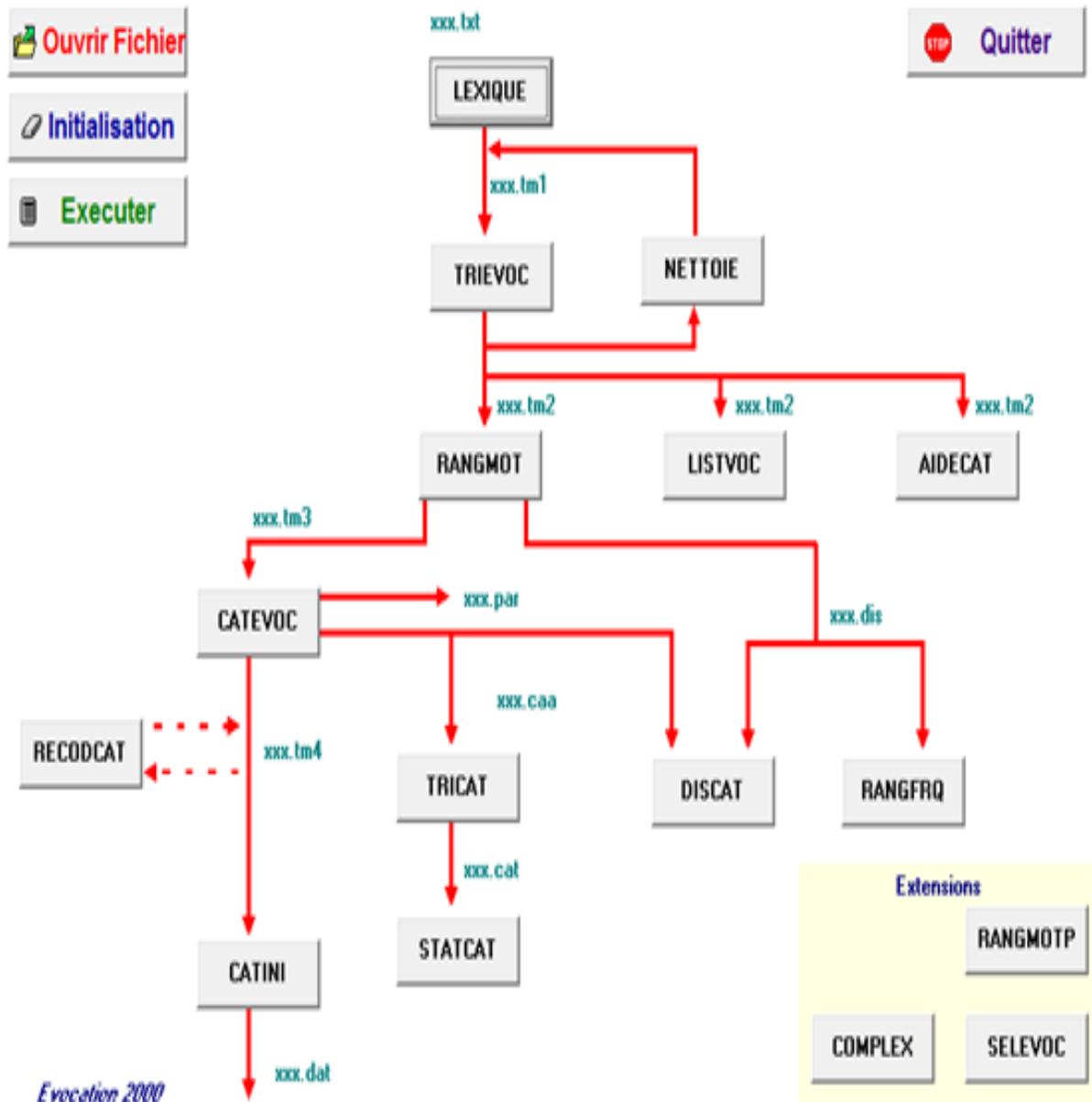
Trievoc – corrige as palavras e limpa as inúteis;

Listvoc – apresenta a lista de todas as palavras;

Rangmot – fornece a frequência e classifica as palavras o que permite elaborar o Rangfrq;

Tabrgfr – identifica as palavras que compõem o núcleo central e elementos periféricos das representações sociais, este pode ser visualizado na figura 2.

Figura 2: Página Inicial do Sistema EVOC



Fonte: EVOC (2002)

Para Vergès (2002), todo esse processo permite a visualização dos quatro quadrantes. O sistema considera não só as palavras evocadas, mas também sua frequência, ordem e média (OME). Esses quatro quadrantes podem ser vistos na figura 3.

Figura 3: Quadrantes do EVOC



Fonte: EVOC (2002).

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

Nessa pesquisa, esse quadro resultou de uma lista de 320 palavras evocadas pelos 80 participantes, professores do ensino superior que não tiveram uma formação pedagógica.

A média das ordens médias de evocação (OME), ou seja, o *rang*, foi igual a 2,5; a frequência média ficou estabelecida em 10 e a mínima, em 5.

As palavras do primeiro quadrante, *responsabilidade*, *desafio* e *dedicação*, foram as mais evocadas e provavelmente constituem o núcleo central das representações. Essas evocações tiveram uma alta frequência, ou seja, maior que 10, e uma baixa frequência OME; o que significa dizer que elas foram citadas por um maior número de participantes e apareceram nas primeiras posições.

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

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

A palavra *responsabilidade* foi a mais evocada quantitativamente, num total de 29 vezes. Para os participantes desse estudo, a docência no ensino superior está associada a sentimentos ligados ao termo *responsabilidade*. De modo geral, os professores relacionam essa palavra ao compromisso de formar profissionais para o mercado de trabalho, como mostram algumas justificativas:

Devemos preparar nosso aluno (profissional) para o mercado de trabalho (EN48).

Devemos ter em mente que no curso superior estamos formando profissionais que sejam responsáveis e que saibam lidar dentro do mercado de trabalho. Agindo conforme com o que aprendeu e com princípios éticos (EN56).

Responsabilidade devido a necessidade de preparar bons profissionais iniciais ao mercado (AD10).

Responsabilidade, pois está engloba as demais. Docente responsável ministra as aulas com amor e transmite o conhecimento com mais facilidade, e como consequência os alunos aprendem mais (DI34).

A palavra *desafio* foi a segunda mais citada do núcleo central, com 20 evocações. Como pode ser observado nas justificativas dos participantes, essa palavra está relacionada a sentimentos que mostram o desejo, por parte do professor, de melhorar sua forma de ensinar. Trata-se de um desafio constante devido ao perfil dos alunos do ensino superior ser caracterizado pela desmotivação e cansaço. Relaciona-se também com o fato de a docência não ser algo rotineiro e ter que conviver sempre com novos desafios, além de ter que lidar com a responsabilidade de preparar os alunos para o mercado de trabalho.

Desafio constante, pois o perfil dos alunos do ensino superior, período noturno, é caracterizado pela desmotivação, cansaço pelo dia de trabalho e pelo stress do dia-a-dia (CO17).

Buscar cada vez mais a melhor forma para ensinar (CO15).

A docência é algo que não é rotineiro, e sempre haverá um novo desafio para atingir os objetivos (CO20).

Desafio, pois temos que prepará-los para o mercado de trabalho com respeito e dignidade (EN36).

Desafio por conciliar as necessidades de todos (RH75).

A terceira palavra, evocada 11 vezes, foi *dedicação*. De acordo com as justificativas, parece significar que, para esse grupo, *docência no ensino superior* está relacionado a atividades que exigem muita dedicação, além de ser importante e necessitar de uma constante formação continuada.

A atividade exige muita dedicação frente aos desafios encontrados na profissão (AD01).

Muito importantes no processo de educação (EN49).

Trabalho contínuo na formação continuada busca incessante do auto-conhecimento (auto-avaliação) (AD07).

Os demais quadrantes correspondem ao sistema periférico e, conforme citado anteriormente por Sá (2002), este é flexível, além de ser adaptativo, ou seja, as palavras dessas casas podem migrar para o quadrante que representa o Núcleo Central.

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

A palavra *Satisfação*, com 8 evocações, relaciona-se com o prazer em ver o aluno aprender, como mostram as justificativas seguintes:

Caso contrário, não haveria como vir à Instituição do Ensino Superior todos os dias (DI22).

Não há nada que se realize no ser humano que não seja feito com satisfação, todo e qualquer trabalho deve ser exercido com pleno prazer (EN42).

Ver o que o aluno aprendeu (DI22)

A segunda palavra *realização*, evocada 6 vezes, foi assim justificada: *Considero a realização, pois a entendo como determinante para motivar os alunos na busca do conhecimento (DI21).*

A terça e quarta palavra, *ensino e vocação*, com o mesmo número de evocações, 5 cada, foram assim justificadas pelos participantes:

Ensino, pois é o meio de divulgação e discussão de resultados e perspectivas de pesquisas. Aproximação da pesquisa com a técnica (profissão) e; divulgação e discussão de aprendizado em atividades de extensão (CO18).

Vocação, pois acredito que por mais que o professor se qualifique a vocação fala mais alto, pois o professor não aprende a dar aulas, ele só aperfeiçoa um talento nato (DI23).

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

No terceiro quadrante, o segundo à direita, nomeado como Sistema Periférico, abriga as palavras *atualização, aprendizado, paciência e profissional*.

A palavra *atualização*, com 16 evocações, foi também citada como a mais importante por 2 participantes, conforme as justificativas seguintes:

Atualização, tendo em vista que, cotidianamente, surgem novas práticas pedagógicas, bem como modificar-se os assuntos (DI30)

Capacitação, pois a grande maioria dos alunos com quem trabalho busca uma evolução de suas atuais posições profissionais (EN59).

Podemos perceber que as justificativas dessa palavra se relacionam, principalmente, com a busca de novas práticas, podendo assim serem construídas representações que sinalizem a necessidade de atualização no campo educacional.

A segunda palavra mais evocada nesse quadrante foi *aprendizado*, com 15 repetições. Vale ressaltar que cinco professores afirmaram que essa é a palavra mais relevante dentro da docência universitária. Ao serem questionados sobre o significado dela, assim se posicionaram:

Aprendizado contínuo uma vez que não existe a possibilidade de deixar de atualizar (AD11).

Aprendizado, pois permite alcançar os demais pontos (DI24).

Aprender tudo que eu faço na vida sempre me traz um aprendizado, por menor que seja. Com isso tenho uma formação "continuada" pelo constante aprendizado (EN58).

Os alunos estão cada vez mais fracos de conteúdos básicos (SI76).

Aprendizagem porque envolve os dois lados: discente e docente (SI77).

A terceira e quarta palavra têm o mesmo número de evocações, 11 cada, sendo elas *paciência* e *profissional*.

A palavra *paciência* está relacionada ao sentimento que se deve ter para com os alunos, como mostra o exemplo: *"Paciência: alunos mimados e sem respeito"* (EN37).

Já a palavra *necessidade*, embora não tenha sido apontada como a mais importante, atrela-se aos sinônimos⁸ atribuídos a ela, relaciona-se com dedicação, serenidade e equilíbrio.

A última palavra desse quadrante, com o mesmo número de evocações que a palavra anterior, é *profissional*. Dois participantes a identificaram como sendo a mais importante. Para eles, a docência, no ensino universitário, relaciona-se com a formação *profissional*, e assim se justificam:

Devemos preparar nosso aluno (profissional) para o mercado de trabalho (EN48).

Devemos ter em mente que no curso superior estamos formando profissionais que sejam responsáveis e que saibam lidar dentro do mercado de trabalho. Agindo conforme com o que aprendeu e com princípios éticos (EN56).

No quarto quadrante, podemos identificar cinco palavras evocadas, a saber: *conhecimento, crescimento, desvalorização, futuro e paixão*.

A palavra *conhecimento*, evocada 9 vezes, guarda relação com o conhecimento da disciplina, como se pode ver na justificativa seguinte: “*Só se é um bom professor se tem conhecimento da disciplina que ministra. Com o conhecimento pode se criar, procurar, divagar e crescer*” (FA68).

A palavra *desvalorização*, a segunda mais citada, com 7 evocações, embora não tenha sido citada como a mais importante, seu número de evocações mostra que alguns professores se sentem desvalorizados nessa profissão. Essa compreensão se mostra também nos sinônimos atribuídos a ela: *cansativo, falta de reconhecimento, falta de interesse do aluno, remuneração inadequada, tarefa difícil, professor tem pouco valor*.

A terceira palavra do quarto quadrante, *futuro*, assim como a palavra anterior, também não foi citada como a mais importante, mas teve um total de 6 evocações. E, como sinônimos, tivemos: *base da educação, objetivo, sociedade mais justa e devir*. Essas evocações parecem mostrar que, para esses professores, a docência universitária tem como objetivo contribuir para uma sociedade mais justa.

As duas últimas palavras desse quadrante têm o mesmo número de evocações, 5 cada, são elas *crescimento e paixão*.

A palavra *crescimento* foi citada como a mais importante por dois sujeitos que assim as justificaram::

⁸ Para facilitar a compreensão das palavras evocadas, pedíamos também aos participantes que escrevessem os sinônimos das outras palavras que não foram consideradas as mais importantes.

Evolução, pois apesar de ser responsável pela disciplina por 2 ou 3 anos, temos que sempre viver a parte prática e mercado para passar para o aluno (AD08).

Participação minha na formação do aluno e de outro lado, contribuição do aluno para a minha formação (DI26).

Quanto aos sinônimos, aparecem as palavras *progredir* e *networking*, que corresponde à rede de relacionamento. Mais uma vez, mostram-se, nesse contexto, sentimentos de que a docência universitária relaciona-se com o mercado de trabalho e o conhecimento técnico.

A palavra *paixão*, também evocada 5 vezes, foi citada como a mais importante por 3 professores, conforme as falas: “Paixão por educar!” (EN43, SI79); (SI79). “Paixão para continuar!” (SI80). E como sinônimos aparecem as palavras “apego” e “comprometimento”.

Sintetizando, com relação ao EVOC, podemos dizer que fazem parte das representações sociais desses professores as palavras *dedicação, desafio e responsabilidade* e que elas podem constituir o núcleo central de suas representações sociais. Para apoiar esse núcleo, temos os sistemas periféricos, que, por serem transitórios, poderão migrar para o núcleo central, são: *ensino, realização, satisfação e vocação, aprendizado, atualização, paciência e profissional, conhecimento, crescimento, desvalorização, futuro e paixão*.

Ora, com esses dados, podemos dizer que os professores do ensino superior, que não tiveram formação pedagógica, têm se constituído docentes universitários ancorados em sentimentos adquiridos ao longo de sua vida pessoal e profissional, assim como pela influência que tiveram de pessoas próximas e de seus professores. Além de replicarem comportamentos aplicados por outros, alguns foram tão influenciados que optaram pela graduação na mesma especialização que seus docentes e outros pela profissão docente.

Outro aspecto também observado é que muitos têm se constituído professores ao longo de sua vida, por meio da reflexão sobre a ação, como aponta Schon (2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Norteados por algumas inquietações, desenvolvemos este estudo nos perguntando: de que modo um professor do ensino superior, que não passou por uma formação docente, constitui-se professor? Como ele aprende a *ser professor*? Como ocorre esse processo? Ele aprende mesmo a ser um professor?

Para responder a essas questões, este estudo buscou identificar e analisar as representações sociais de 80 professores do ensino superior, que não possuíam nenhuma formação pedagógica, sobre o que vem a ser a docência universitária.

As análises foram realizadas utilizando o aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais e da subteoria do Núcleo Central, que nos possibilitou identificar as representações, bem como seu processo de ancoragem e objetivação.

Com relação ao objeto de estudo, a *docência universitária*, inicialmente, realizamos um estudo teórico bibliográfico para compreendermos essa atividade e nos prepararmos para as análises dos dados coletados. Esse estudo incluiu os aspectos legais que amparam o ensino superior e os elementos constitutivos das práticas pedagógicas utilizadas pelos participantes, como o planejamento de um curso, a aula, a avaliação e a relação professor/aluno.

Assim, conhecer como ocorrem as práticas pedagógicas no ensino superior, por parte de professores que não passaram por uma formação docente, permite-nos compreender questões relacionadas à constituição do “ser professor” desses participantes.

Considerando que os estudos em representações sociais se apropriam do perfil dos sujeitos como elementos significativos na construção das representações, podemos dizer que, sinteticamente, os participantes desta pesquisa se caracterizam por ser, na maioria, homens; com a faixa etária predominante de 30 a 35 anos, portanto, na meia-idade; 52,2% são mestres e 15% são doutores; a maioria optou pela docência por *realização profissional, seguida pelo desejo de ser educador no Ensino Superior e a influência de professores que tiveram durante a vida escolar; estão no ensino superior de 6 a 15 anos; 88,75% disseram que repetiriam a escolha de ser docente por realização profissional, identificação com a profissão, por benefícios proporcionados pela profissão e por vocação; 62,5% exercem outra atividade profissional e se mantêm atualizados por meio da internet, item seguido de livros, televisão, revista, dentre outros e 57,5% nunca realizaram nenhum curso de formação continuada.*

Diante desses dados, embora muitos professores não realizem atividades de formação continuada, parece que o perfil desses participantes tem contribuído para construções de

representações positivas com relação à docência no ensino superior. De modo geral, os professores parecem estar satisfeitos com a profissão.

Quanto às orientações dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, em que atuam os participantes da pesquisa, embora 9 afirmassem que não o conhecem e 8, que o conhecem, mas não percebem contribuições dele para a formação profissional, os demais asseguraram que suas práticas têm sido influenciadas positivamente por essas orientações.

Outro aspecto importante foi entender de que modo a trajetória acadêmica dos participantes, quando eram alunos, influenciou a construção das representações sociais sobre a docência universitária. As análises parecem mostrar que a maioria (68,68%) teve uma influência positiva, advinda de seus professores. Citaram que eles dominavam os conteúdos curriculares das disciplinas e os apresentavam a partir de modelos ou exemplos, aprimoravam o trabalho constantemente, selecionavam os recursos didáticos de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características dos alunos, estabeleciam um clima favorável para a aprendizagem e escolhiam as estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem; além de terem consciência das características de desenvolvimento dos alunos. Ora, essas lembranças, de acordo com os referenciais teóricos da Teoria das Representações Sociais, podem estar influenciando a construção das representações dos participantes sobre a docência no ensino superior; o que vale dizer que a prática desses professores tem se realizado com base nas experiências positivas que tiveram como alunos.

A análise acima parece ser ratificada quando investigamos, nas perspectivas dos participantes, como eram realizadas as suas práticas pedagógicas. Os dados mostram que 40,14% adotam práticas pedagógicas que aprenderam com seus professores ao longo da vida. Isso demonstra, mais uma vez, que esses docentes podem estar sendo influenciados por suas representações sociais, uma vez que elas se constroem também a partir de suas vivências. Além de replicarem comportamentos aplicados por outros, alguns disseram que foram tão influenciados que optaram pela graduação na mesma especialização que seus docentes e outros pela profissão docente.

Já um grupo de participantes (32,85%) disse que utiliza práticas que cada um aprendeu sozinho, ou seja, práticas que foram sendo desenvolvidas ao longo de sua carreira como docente, por tentativa e erro, uma vez que esses participantes não possuíam nenhuma formação pedagógica.

Outro aspecto investigado foram as dificuldades que os participantes tinham com relação à atuação na docência, no ensino superior. A maioria (72,5%) aponta que essas dificuldades advinham do próprio perfil dos alunos, em decorrência da falta de conhecimento

básico, do desinteresse e do descompromisso pelas atividades escolares e pelo uso excessivo de tecnologia; o que tira a atenção durante as aulas. Cita também, como dificuldade, a burocracia e a comercialização da educação. O que nos parece estranho, quanto a essa questão, é que esses docentes não mostram nenhuma dificuldade relacionada com a formação docente, uma vez que não passaram por ela e nem estão frequentando cursos de formação continuada. Será que não sentem falta de, pelo menos, uma formação continuada? Ou negam a relação dessas dificuldades com o processo de formação, seja ele inicial ou contínuo?

Quanto às sugestões para integrar uma proposta de formação continuada, embora apenas 5% dos professores não as tenham apontado e 3,75% tenham afirmado não ter sugestões, pois não fizeram formação pedagógica, logo não conseguiriam opinar, ou não veem a necessidade dessa formação, esse dado nos parece preocupante, tendo em vista que esses participantes não passaram por uma formação docente.

Com respeito à estrutura e à organização interna das Representações Sociais dos referidos participantes, sobre o sentido e o significado da docência universitária, podem-se destacar alguns elementos que mostram essa organização.

Os termos *responsabilidade, desafio e dedicação* parecem constituir-se como núcleo central das representações. Para esses professores, a docência universitária remete a um sentimento de dedicação e responsabilidade para formar o aluno, assim como um desafio devido às dificuldades que eles encontram ao longo do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Dito de outra forma, pode-se dizer que as representações sociais dos professores, participantes desta pesquisa, estão ancoradas e objetivadas em elementos que denotam ser a docência, no ensino superior, uma atividade que implica *dedicação, responsabilidade e desafio*.

Acrescem-se a essas análises, os dados de que essas representações podem ter suas ancoragens nas vivências que os professores tiveram como alunos, durante a vida acadêmica, isto é, nas próprias representações que construíram a partir de seus professores.

Para apoiar esse núcleo central, que se mostra um sistema estável, coerente e consensual, temos o sistema periférico, composto pelos elementos *ensino, realização, satisfação, vocação, aprendizado, atualização, paciência, profissional, conhecimento, crescimento, desvalorização, futuro e paixão*. Vale ressaltar que o sistema *periférico*, por ser transitório, pode permitir a migração de seus elementos para o núcleo central.

Podemos observar e indicar, como contribuições deste estudo, que alguns elementos da periferia, como, *ensino, realização, aprendizado, atualização, profissional, conhecimento*

e crescimento, são passíveis de migrar para o núcleo central, fazendo com que, nas representações desses professores, tais sentimentos possam influenciar também suas práticas.

Essas sugestões se justificam a partir de análises realizadas anteriormente, em que foram evidenciados aspectos negativos, relativos à necessidade de uma formação continuada.

Embora os participantes desta pesquisa estejam se constituindo professores no ensino superior, a partir de vivências que tiveram durante a vida acadêmica e por tentativas de ensaio e erro, é notória a ausência de elementos que incentivem a formação continuada ou as propostas de desenvolvimento profissional. Suas representações contêm indícios, inclusive, da negação da própria docência como profissão. E é nesse sentido que sugerimos para a instituição pesquisada, ações que possam sensibilizar o desejo de esses professores realizarem cursos de formação continuada.

E, assim, alcançamos o propósito deste estudo – tornar familiares questões ainda não compreendidas com relação à constituição de ser professor no ensino superior, sem ter realizado uma licenciatura ou formação docente.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: Moreira, A.S.P.
- _____. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-38.
- _____. L'étude expérimentale des représentations Sociales. In: JODELET, D. (Ed.). *Les représentations Sociales*. Paris: PUF, 1989.
- ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, nº 117, São Paulo, novembro, 2002.
- ÁVILA, C. M; VEIGA, I. P. A. **Didática e Docência na Educação Superior**: implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BARCELOS, V. H. L.; NASCIMENTO-SCHULZE, C. M. **O texto literário e as representações sociais**. *Revista Ciências Humanas*, v. 1, n. 1, p. 259-268, 2002. (Série Especial. Representações Sociais. Questões Metodológicas).
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 1979.
- _____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BARTLETT, Frederic. (1961 [1932]), **Remembering: a study in experimental Social Psychology**. Cambridge, Cambridge University Press.
- BEHRENS, M. A. (Org). *Docência Universitária na Sociedade do Conhecimento*. Curitiba: Champagnat, 2003.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na Universidade*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009.
- BONI, V. e QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.
- BOURDONCLE, R., & LESSARD, C. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 131–154.
- BROUSSEAU, G. (1998): *Théorie des Situations Didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage. 1998.
- BRUYNE, P. de. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC – Ser um professor – Formação. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>. Acessado em 10/08/2015.

BULGRAEN, Vanessa C. O PAPEL DO PROFESSOR E SUA MEDIAÇÃO NOS PROCESSOS DE ELABORAÇÃO DO CONHECIMENTO. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, pag. 30-38. ago./dez. 2010. Disponível em: <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39>. Acessado em 29/06/2015.

CÂNDIDO, Fernanda; BATISTA, Cleusa Maria Pegorini. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE AS ATIVIDADES DOCENTES. 2005. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/129.%20representa%C7%D5es%20sociais%20de%20professores.pdf Acessado em 28/06/2015.

CARRAZA, F.R. **Distúrbios nutricionais crônicos desnutrição**. In: MARCONDES, E. *Pediatria básica*. São Paulo: Sarvier, 1992. v. 1, p. 635- 643.

CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001.

CASTRO, Patrícia Aparecida Pereira Penkal de; TUCUNDUVA, Cristiane Costa; ARNS, Elaine Mandelli. A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DAS AULAS PARA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR EM SUA PRÁTICA DOCENTE. ATHENA – Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008. Disponível em <https://pad.fgv.br/sites/pad.fgv.br/files/material/A%20importancia%20do%20planejamento%20das%20aulas.pdf> . Acessado em 10/08/2015.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 3013.

CHAVES, Sandramara M. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: REALIDADE, COMPLEXIDADE E POSSIBILIDADES. CHAVES, Sandramara M. Universidade Federal de Goiás, 2001. Disponível em: http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/tx_6_avaliacao_aprendizagem.pdf. Acessado em 29/06/2015.

COMENIUS. *Didática Magna*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORADINI, Odaci Luiz. Os professores universitários como categoria social. Colóquio Saber e Poder, Focus, Unicamp. 10 /2008. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/focus/textos/CORADINI%20-%20Os%20Professores%20Universitarios%20como%20Categoria%20Social.pdf>. Acesso em: 28/06/2015.

CORRÊA, Guilherme Torres ; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. *Formação pedagógica na pós-graduação stricto sensu em saúde coletiva*. Ciência saúde coletiva vol.18 no.6 Rio de Janeiro. 2013.

COSTA, Jeiffieny da Silva. **DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PROFESSOR AULISTA OU PROFESSOR PESQUISADOR?** Caderno Discente do Instituto Superior de Educação – Ano 2, n. 2 – Aparecida de Goiânia – 2008.

COUTINHO, M. P. L. **Depressão infantil: uma abordagem psicossocial.** João Pessoa: Editora Universitária. 2001.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 22ª Ed. Campinas, SP: Papirus. 1989.

_____. Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: docência e formação.** 2. ed. Brasília: Plano Editorial, 2001. p. 79-92.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. Série Idéias Nº8. São Paulo: FDE, p.161-172, 1998.

DIAS, A. M. Z.; BITTENCOURT, E. P. L. **Docência universitária: saberes e práticas em construção.** Belém: IFPA – Unama, 2011.

DOTTA, L. T. **Representações Sociais do Ser Professor.** Campinas, SP: Alínea, 2006.

E Oliveira (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais.** 2 ed. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-38.

ENGERS, M.E.A; MOROSINI, M.C. (Orgs). **Pedagogia universitária e aprendizagem.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ENS, R.T; VILLAS BÔAS, L. P. S; BEHRENS, M. A. (Orgs). **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos.** Curitiba: Champagnat, Editora; São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 2013.

ESTEBAN, M. T.(Org.). **Escola, Currículo e avaliação.** Série Cultura Memória e currículo, vol. 5. São Paulo: Cortez. 2003.

_____. **Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar.** In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 81-92.

FARIAS, I.M.S (et al). **Didática e Docência: aprendendo a profissão.** Brasília: Liber Livros, 2009.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os Idiomas do Aprendiz: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FLAMENT, C., & ROUQUETTE, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires.* Paris: Armand Colin.

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

_____. *Medo e Ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GAETA, Cecília e MASETTO, Marcos T. *O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar*. São Paulo: Editora SENAC, 2013.

GARCIA ARETIO, L. **Fundamentos y Componentes de la Educación a Distancia**. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED). Volumen 2 - Nº2, Diciembre de 1999.

GATTI, B. A.(Org.) **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas, SP: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Método de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1995

GILLY, M. (2001) *As representações sociais no campo da educação*. In: JODELET, D. (Org.), **As representações Sociais**, (pp. 321- 341). Rio de Janeiro: Ed Uerj.

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

GUIMELLI, C. (1989). *Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale: la représentation de la chasse et de la nature*. In J. L. Beauvois, R. V. Joule, & J. M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, v. 2 (pp. 117-138). Cousset : Delval.

GUIMELLI, C. (1999). *La pensée sociale*. Paris: PUF.

HAGUETTE, A. 1990. *Educação: Bico, Vocação ou Profissão?* In: HAGUETTE, A. *A luta pelo ensino básico: uma proposta Pedagógico-Administrativa*. Fortaleza, CE: Edições UFC. p. 39-63.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

JODELET, D. *Representação sociais: um domínio em expansão*. In: _____ (Org) *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001, p. 17-44.

_____. **Représentations sociale: phénomènes, concept et théorie**. In: MOSCOVICI, S. *Psychologie sociale*. Paris: PUF, 1984.

JONNAERT, P; BORGHT, C. V. *Criar condições para aprender: o modelo sócio-construtivista na formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1982.

LEAL, Regina Barros. **Planejamento de ensino: peculiaridades significativas**. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Universidade de Fortaleza. 2005.

LEITE, C.; RAMOS, K. **Docência Universitária: Análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto**. In. M. I. Cunha (Org.), Reflexões e práticas em pedagogia universitária. pg. 27-42. Campinas, São Paulo: Papirus. 2012.

LIBANEO, J.C; ALVES, N. (Orgs). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOBATO, Junior, Antonio. Representações Sociais e Didática: construção teórica de um espaço comum MAGIS. Revista Internacional de Investigacion en Educacion, Janeiro a Junho, 2013, p.277.

LUCKESI, Cipriano Carlos Filosofia da educação coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. 21 Ed. São Paulo: Cortez, 1993, p.109-120.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e Educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUINO, J. C. (Org.). Representação Social: teoria e prática. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003, p. 123-144.

MARTINEZ, M.J. LAHONE, C.O. **Planejamento escolar**. São Paulo: Saraiva 1977

MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papirus,1998.

_____. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2012.

MAZZOTTI, Tarso Bonilla. **Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios**. Marília: Poiesis Editora, 2008.

MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Claudia Maria de. **A Teoria das Representações Sociais nos estudos sobre representações de professores**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

MESEGOLLA, M; SANT´ANNA, I. M. **Porque planejar, como planejar?** Currículo, área, aula. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: P. (Org.). **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia**. Vozes, 1999.

MIZUKAMI, M.G.N; REALI, A.M.M.R. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

MOREIRA, A. S. P; CAMARGO, B. V. (Orgs). **Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais**. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2007.

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

_____. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro. Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Des représentations collectives aux représentations Sociales**. In: JODELET, D.(Ed.). Les représentations Sociales. Paris: PUF, 1989.

MOYSÉS , G. L. R. e MOORI, R. G. **Coleta de dados para a pesquisa acadêmica: um estudo sobre a elaboração, a validação e a aplicação eletrônica de questionário**. Disponível (2007). em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2007_TR660483_9457.pdf. Acesso em: 12/06/2013.

MUNHOZ, I. M. S. **Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica** (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP, Brasil. 2010.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial**. 2002. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

NOGUEIRA, D.R.; NOVA, S.P.C.C.; CARVALHO, R.C.O. O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise com os discentes do curso de ciências contábeis. In.: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 11. Anais... São Paulo: USP, 2011.

OLIVEIRA, D. C; CAMPOS, P. H. F. (Orgs). **Representações Sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República. 2005.

ORNELLAS, M. de L. S. **Imagem do outro (e)ou imagem de si?** Salvador: Portfolium, 2001.

PADILHA, P.R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PARASURAMAN, A. Marketing research. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PIMENTA, S.G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação – Vol. I).

PÉREZ GÓMEZ. A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.10-26.

PERRENOUD, P. **Avaliação - da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas.** Porto Alegre: Artmed. 1999.

QUADROS, Ana Luiza De.; CARVALHO, Emerson; COELHO, Flávia dos Santos; SALVIANO, Luciana; GOMES, Maria Fernanda P. A.; MENDONÇA, Paula Cristina; BARBOSA, Rosemary Karla. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. ICEX. Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. Disponível em: http://fisica.uems.br/profsergiochoitiyamazaki/2008/texto_10_de_estagio_I_2008.pdf Acesso em: 28/06/2015.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática.** Coordenação Editorial: Sara Ponte. 1ª Ed., Editora: Porto: Rio de Janeiro. 2010.

RODRIGUES, Eliana Curvelo; GREGO, Sonia Maria Duarte; ROMANATTO, Maria José. **A problematização da docência universitária no contexto do capitalismo universitário.** 2009.

RONCAGLIO, Sônia Maria. **A Relação Professor-Aluno na Educação Superior: A Influência da Gestão Educacional.** PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO, p. 100-111. 2004.

SÁ, Celso P. **Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria.** In: SPINK, Mary Jane social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUFSCar, 1998.

SANTANA, Vagner Caminhas; BENEVENTO, Claudia Toffano. **O conceito de gênero e suas representações sociais.** *EFDeportes.com, Revista Digital.* Buenos Aires, Año 17, Nº 176, Enero de 2013. <http://www.efdeportes.com/>. Disponível em

<http://www.efdeportes.com/efd176/o-conceito-de-genero-e-suas-representacoes-sociais.htm>

Acessado em 15/07/2014.

SCHÖN, D. A. Educando o Profissional Reflexivo: design para o ensino e aprendizagem: In: NÓVOA, A. (Org.) Os Professores e a sua Formação. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

_____. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SILVA, E. F. **Nove aulas inovadoras na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SILVA, M. C. **A Avaliação Formativa e Somativa: um Estudo Comparativo de seus efeitos no Rendimento Escolar na Retenção das Aprendizagens e na Atitude do Aluno**. Dissertação de Mestrado de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1979.

SILVA, L. A., GOMES, A. M. T., OLIVEIRA D. C., SOUZA M. G. G. **Representações sociais do processo de envelhecimento de pacientes psiquiátricos institucionalizados**. Esc Anna Nery (impr.), p. 124-131. 2011.

SILVA; Rejane Dias da.; DIAS, Adelaide Alves; PIMENTA, Sonia de Almeida. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 549-568, maio/ago. 2014. Profissionalidade e formação docente: representações sociais de professores. Disponível em: <file:///C:/Users/Hudson/Downloads/dialogo-12759.pdf>. Acessado em 28/06/2015.

SIQUEIRA, Denise de Cássia Trevisan. **RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO: UMA REVISÃO CRÍTICA**. Ano IX, nº 33, p. 97–101, 2003. Disponível em: http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/97_33.pdf. Acessado em 29/06/2015.

SOARES, SR., and CUNHA, MI. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade* [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-0677-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

SORDI, Mara Regina Lemes de. **A face perversa da avaliação: elementos para uma leitura da avaliação no projeto neoliberal**. RAIES – Revista Avaliação, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v.3, n.1, p.51-57, 1998.

SOUZA, Clarilza Prado de; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. **Algumas contribuições teóricas para formação de professores sobre avaliação educacional – Dos clássicos ao portfólio como instrumento de avaliação**. In: DONATONI, Alaíde Rita. (Org.). Avaliação escolar e formação de professores. Campinas: Alínea, 2008.

SOUZA FILHO, Edson A. de. **Auto-avaliação psicossocial de professores. Ensaio: aval.pol públ.Educ.**, Dez 2005, vol.13, no.49, p.497-514. ISSN 0104-4036

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J. P. (Org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995a. p. 85-108.

SPINK, P. (2003). Pesquisa de campo em Psicologia Social: Uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia e Sociedade**, 15(2), 18-42.

TEIXEIRA, G. F. M.. **Docência**: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009.

TENÓRIO, R. M.; ANDRADE, M. A. B. de . A avaliação da educação Superior no Brasil: desafios e perspectivas. In: DAZZANI, V.; LORDELO, J. A.. (Org.). Avaliação educacional: desatando e reatando nós. Salvador: Edufba, 2010. cap. 2, p. 32-55.

TRINDADE, Z. A; SANTOS, M. F. S; ALMEIDA, A. M. O. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: _____ (Orgs). **Teorias das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011, p. 101-121.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, Silza Maria Pasello. Parâmetros **Curriculares Nacionais e Avaliação nas perspectivas do Estado e da Escola**. Marília, 2002. 206f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, 2002.

VEIGA, I. P.A. (Org). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus. 2008.

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

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos pagu (17/18). 2001/02: pp.81-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03> . Acesso em: 11/05/2015.

VIEIRA, V. M. de O. **Representações sociais e avaliação educacional: o que revela o portfólio**. 261p. 2006. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

VYGOTSKY, L. S. (1994). **The problem of the environment**. In. R. van der Veer & J.Valsiner (Eds.). The Vygotsky Reader (pp. p. 338-354). Cambridge, M. A.: Backweell.

ZABALA, A. **A prática educativa** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO 1 – Questionário



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

CONSTITUIR-SE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ÀS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Sujeito:	Nº		

Prezado(a) Professor(a)

Este questionário pretende coletar informações para uma pesquisa que estamos realizando no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, cujo objetivo é investigar e compreender as *representações sociais* que os professores universitários, da Faculdade Pitágoras de Uberlândia, que não tiveram formação pedagógica, estão construindo sobre a “docência no ensino superior”.

Os dados coletados permitirão analisar as Representações Sociais que os professores dessa Instituição estão construindo sobre a docência no ensino superior para compreendermos como tem sido o processo de formação desse profissional, ou seja, como ele tem se constituído professor.

Responda as questões com liberdade, não sendo necessário identificar-se.

Agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Orientanda: Lílian Araújo Ferreira Zaidan
 Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Maria de Oliveira Vieira

A) PERFIL

1. Sexo

- a.
-
- feminino b.
-
- masculino

2. Idade

- a.
-
- até 24 anos b.
-
- de 25 a 30 anos
-
- c.
-
- de 30 a 35 anos d.
-
- de 35 a 40 anos
-
- e.
-
- de 40 a 45 anos f.
-
- de 45 a 50 anos
-
- g.
-
- mais de 50 anos

3. Formação acadêmica:

3.1 No Ensino Fundamental:

- a.
-
- regular b.
-
- supletivo

3.2 No Ensino Médio:

- a.
-
- profissionalizante b.
-
- não profissionalizante
-
- c.
-
- supletivo

3.3 Na Graduação:

Área _____ e _____ curso: _____

Modalidade: a. bacharelado b. licenciatura curta

- c.
-
- Licenciatura plena d.
-
- outro

3.4 Na Pós-graduação

- b.
-
- Especialização. Área:

- c.
-
- Mestrado. Área:

- d.
-
- Doutorado. Área:

- e.
-
- Pós-doutorado. Área:

5. Sua opção pela docência no Ensino Superior se deve:

- a.
-
- Ao desejo de ser educador no Ensino Superior
-
- b.
-
- À influência de familiares
-
- c.
-
- À influência de professores que tive durante minha vida escolar
-
- d.
-
- Ao mercado de trabalho
-
- e.
-
- À realização profissional
-
- f.
-
- À necessidade de complementar a renda familiar
-
- g.
-
- (_____) Outro: _____

6. Há quanto tempo você trabalha como docente no Ensino Superior?

-
- Menos de 2 anos
-
- De 2 a 5 anos
-
-
- De 6 a 15 anos
-
- De 16 a 20 anos
-
-
- Mais de 20 anos

7. Você repetiria essa escolha? Por quê?

8. Você exerce outra atividade profissional que não a da docência? Qual (ais)?

9. Para manter-se informado sobre acontecimentos atuais, você utiliza:

- a.
-
- Internet*
- b.
-
- revistas
-
- c.
-
- rádio d.
-
- livros
-
- e.
-
- TV f.
-
- outras pessoas
-
- g.
-
- outro

10. Participa de cursos e/ou atividades de formação continuada? () Não () Sim

Em caso afirmativo, especifique:

Qual(ais)

Carga horária:

B) A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

11. Com relação ao Projeto Pedagógico do Curso que leciona:

- a. Não o conheço.
- b. Conheço, mas não percebo contribuições dele para a minha formação profissional.
- c. Tem sido um documento orientador das minhas atividades no curso.
- d. Expressa a concepção de educação adotada.
- e. Contempla as diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam minha prática pedagógica.
- f. Propõe um processo de ensino-aprendizagem e avaliação coerentes com a concepção do curso.

12. Os professores que teve durante a sua trajetória escolar:

- a. Dominavam os conteúdos curriculares das disciplinas.
- b. Tinham consciência das características de desenvolvimento dos alunos.
- c. Selecionavam os recursos didáticos de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos.
- d. Apresentavam o conteúdo da matéria com modelos ou exemplos.
- e. Escolhiam as estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem.
- f. Estabeleciam um clima favorável para a aprendizagem.
- g. Buscavam aprimorar seu trabalho constantemente.
- h. Não apresentavam nenhuma dessas características

i. Outra

(s) _____

13. Relembrando o seu tempo de aluno, houve algum professor que marcou sua trajetória escolar? Tente lembrar algum aspecto ou situação vivida (positiva ou negativa) com relação a esse professor e descreva-a:

14. Com relação às suas práticas pedagógicas (entendidas nesse estudo como sendo o planejamento; as estratégias de ensino; o processo ensino-aprendizagem-avaliação; e o relacionamento com os alunos) utilizadas em sala de aula, você pode dizer que:

- a. adota as práticas que aprendeu com os professores que teve ao longo da vida.
- b. utiliza as práticas que aprendeu sozinho.
- c. utiliza as práticas que aprendeu em curso de formação continuada.
- d. pensa que suas práticas ainda deixam a desejar.

15. Quanto ao planejamento, estratégias e escolha dos conteúdos de ensino que ministra:

- () aproximo o conhecimento ministrado com a realidade do aluno.
- () aproximo a teoria da prática.
- () observo a relevância do conteúdo com a formação profissional e humana do aluno.
- () sigo à risca o conteúdo estipulado no plano de ensino.
- () complemento e atualizo o conteúdo estipulado no plano de ensino.
- () utilizo estratégias que incentivam a pesquisa, ensino e extensão.
- () ainda tenho dificuldades para planejar, escolher os conteúdos e as estratégias de ensino.

16. Quanto ao processo ensino-aprendizagem e avaliação:

- () fico atento às expectativas dos alunos quanto à aprendizagem.
- () utilizo atividades que permitem compreender como o processo de aprendizagem está sendo percorrido.
- () utilizo instrumentos de avaliação que permitem verificar o que o aluno aprendeu e o que deve ainda aprender.
- () realizo avaliações pontuais, previstas no cronograma do planejamento.
- () realizo avaliações formativas, durante todo o processo de aprendizagem.
- () ainda tenho dificuldades para conduzir o processo ensino-aprendizagem e avaliação.

17. Como você descreve sua interação com os alunos?

18. Quais as principais dificuldades que você tem encontrado no exercício da docência universitária?

19. O que é, para você, ser professor hoje na Educação Superior?

20. Dê sugestões para integrar uma proposta de formação continuada para docentes que estão se constituindo professores universitários e que não tiveram formação pedagógica.

C) TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

21. a) Escreva 4 (quatro) palavras que lhe vêm à mente ao ler a frase em destaque:

1. **Docência no ensino superior**

2. _____
3. _____
4. _____

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

c) Justifique a sua escolha.

d) Dê o significado (sinônimo) das outras três palavras:

1. _____
- _____
2. _____
- _____
3. _____
- _____

Obrigada pela colaboração

Caro professor,
se for necessário, para complementar os dados dessa pesquisa, realizaremos algumas entrevistas individuais para investigarmos um pouco mais as Representações Sociais que foram construídas sobre a docência no ensino superior. Para isso, gostaríamos de contar mais uma vez com sua colaboração. Caso aceite participar, deixe seu nome:

_____ e _____ telefone

Obrigada

APÊNDICE 1: Formação Acadêmica do Ensino Fundamental ao Pós-doutorado de cada pesquisado

Sujeito	Formação Acadêmica							
	Ensino Funda- mental	Ensino Médio	Graduação		Pós-graduação			
			Curso	Modalidade	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós- douto- rado
AD01	Regular	Não Profissionalizante	Administração	Bacharelado	Administração em Marketing	Não tem	Não tem	Não tem
AD02	Regular	Não Profissionalizante	Administração	Bacharelado	Controladoria e Contabilidade	Engenharia de Produção	Não tem	Não tem
AD03	Regular	Não Profissionalizante	Administração	Bacharelado	Finanças	Não tem	Não tem	Não tem
AD04	Regular	Não Profissionalizante	Administração	Bacharelado	Não tem	Administra- ção	Não tem	Não tem
AD05	Regular	Não Profissionalizante	Administração	Bacharelado	Administração	Não tem	Não tem	Não tem
AD06	Regular	Não Profissionalizante	Economia	Bacharelado	Controladoria e Contabilidade	Engenharia de Produção	Não tem	Não tem
AD07	Regular	Profissionalizante	Administração	Bacharelado	Gestão de Projetos, Marketing e Logística	Não tem	Não tem	Não tem
AD08	Regular	Não Profissionalizante	Administração	Bacharelado	Sistema de Informação	Administra- ção	Não tem	Não tem
AD09	Regular	Profissionalizante	Economia	Bacharelado	Não tem	Economia	Não tem	Não tem
AD10	Regular	Não Profissionalizante	Administração	Bacharelado	Gestão de Pessoas	Não tem	Não tem	Não tem
AD11	Regular	Não Profissionalizante	Administração	Bacharelado	Finanças	Não tem	Não tem	Não tem
AD12	Regular	Não Profissionalizante	Economia	Bacharelado	Finanças e Planejamento Empresarial	Administra- ção	Não tem	Não tem
AD13	Regular	Não Profissionalizante	Matemática	Bacharelado	Matemática	Não tem	Não tem	Não tem

AR14	Regular	Não Profissionalizante	Arquitetura e Urbanismo	Bacharelado	Engenharia de Segurança do Trabalho	Não tem	Não tem	Não tem
CO15	Regular	Profissionalizante	Ciências Contábeis	Bacharelado	Controladoria e Finanças	Não tem	Não tem	Não tem
CO16	Regular	Não Profissionalizante	Ciências Contábeis e Direito	Bacharelado	Controladoria e contabilidade	Não tem	Não tem	Não tem
CO17	Regular	Profissionalizante	Ciências Contábeis	Bacharelado	Controladoria e contabilidade	Não tem	Não tem	Não tem
CO18	Regular	Não Profissionalizante	Ciências Contábeis	Bacharelado	Controladoria e Finanças	Administra ção	Não tem	Não tem
CO19	Regular	Não Profissionalizante	Ciências Contábeis	Bacharelado	Contabilidade	Não tem	Não tem	Não tem
CO20	Regular	Não Profissionalizante	Ciências Contábeis	Bacharelado	Controladoria	Controlado ria	Não tem	Não tem
DI21	Regular	Não Profissionalizante	Direito	Bacharelado	Direito Constitucional	Não tem	Não tem	Não tem
DI22	Regular	Não Profissionalizante	Direito	Bacharelado	Não tem	Processo Civil	Não tem	Não tem
DI23	Regular	Profissionalizante	Direito	Bacharelado	Direito Agrário	Não tem	Não tem	Não tem
DI24	Regular	Não Profissionalizante	Direito	Bacharelado	Direito Público	Direito Público	Ciências Jurídicas e Sociais	Não tem
DI25	Regular	Não Profissionalizante	Direito	Bacharelado	Direito Processual e Civil	Direito e Processo Coletivo	Não tem	Não tem
DI26	Regular	Não Profissionalizante	Direito	Bacharelado	Direito Público Direito Processual e Civil	Direito Público	Não tem	Não tem
DI27	Regular	Não Profissionalizante	Direito	Bacharelado	Direito	Não tem	Não tem	Não tem
DI28	Regular	Não Profissionalizante	Direito	Bacharelado	Direito	Direito	Direito - Em andamento	Não tem
DI29	Regular	Não Profissionalizante	Direito	Bacharelado	Direito Empresarial	Não tem	Não tem	Não tem
DI30	Regular	Não	Direito	Bacharelado	Não tem	Direito	Não tem	Não

		Profissionalizante						tem
DI31	Regular	Não	Direito	Bacharelado	Direito Civil	Não tem	Não tem	Não tem
		Profissionalizante			Direito Público			tem
DI32	Regular	Não	Direito	Bacharelado	Direito do Trabalho	Não tem	Não tem	Não tem
		Profissionalizante						tem
DI33	Regular	Não	Direito	Bacharelado	Não tem	Meio Ambiente	Não tem	Não tem
		Profissionalizante						tem
DI34	Regular	Profissionalizante	Direito	Bacharelado	Direito Privado	Não tem	Não tem	Não tem
								tem
EN35	Regular	Profissionalizante	Engenharia Elétrica	Bacharelado	Engenharia de Manutenção	Não tem	Não tem	Não tem
								tem
EN36	Regular	Não	Engenharia Elétrica	Bacharelado	Telecomunicações	Não tem	Não tem	Não tem
		Profissionalizante						tem
EN37	Regular	Não	Engenharia Mecânica	Bacharelado	Especialização em Engenharia de Segurança no Trabalho	Materiais e Processos de Fabricação	Materiais e Processos de Fabricação - Em Andamento	Não tem
		Profissionalizante						tem
EN38	Regular	Não	Engenharia Mecatrônica	Bacharelado	Não tem	Engenharia Mecânica	Não tem	Não tem
		Profissionalizante						tem
EN39	Regular	Não	Engenharia Química	Bacharelado	Não tem	Engenharia Mecânica	Engenharia Mecânica	Não tem
		Profissionalizante						tem
EN40	Regular	Não	Engenharia Mecatrônica	Bacharelado	Não tem	Engenharia Mecânica: Controle Ativo de Ruído	Engenharia Mecânica - Em Andamento	Não tem
		Profissionalizante						tem
EN41	Regular	Não	Engenharia Mecatrônica	Bacharelado	Especialização em Engenharia de Segurança no Trabalho	Não tem	Não tem	Não tem
		Profissionalizante						tem
EN42	Regular	Não	Engenharia Mecatrônica	Bacharelado	Não tem	Engenharia Mecânica	Engenharia Mecânica	Não tem
		Profissionalizante						tem
EN43	Regular	Supletivo	Engenharia Civil	Bacharelado	Especialização em Finanças	Ciência Exatas	Não tem	Não tem
								tem
EN44	Regular	Não	Engenharia Mecânica	Bacharelado	Não tem	Mecânica dos Fluidos e	Não tem	Não tem
		Profissionalizante						tem

						Transferên cia de Calor		
EN45	Regular	Não Profissionalizante	Engenharia Elétrica	Bacharelado	Não tem	Eletrônica de Potência	Não tem	Não tem
EN46	Regular	Não Profissionalizante	Engenharia Mecatrônica	Bacharelado	Não tem	Engenharia Mecânica	Não tem	Não tem
EN47	Regular	Não Profissionalizante	Engenharia Metalúrgica	Bacharelado	Engenharia Econômica	Não tem	Não tem	Não tem
EN48	Regular	Não Profissionalizante	Engenharia Química	Bacharelado	Especialização em Física	Engenharia Química	Não tem	Não tem
EN49	Regular	Não Profissionalizante	Engenharia Mecânica	Bacharelado	Especialização em Física Clássica e Contemporânea	Não tem	Não tem	Não tem
EN50	Regular	Profissionalizante	Engenharia de Desenho e Automatização Eletrônica	Bacharelado	Não tem	Engenharia Mecânica	Engenharia Mecânica	Não tem
EN51	Regular	Não Profissionalizante	Engenharia Elétrica	Bacharelado	Especialização em Finanças	Administra ção	Não tem	Não tem
EN52	Regular	Não Profissionalizante	Engenharia Elétrica	Bacharelado	Não tem	Engenharia Elétrica e Sistemas de Informaçã o	Não tem	Não tem
EN53	Regular	Não Profissionalizante	Engenharia de Telecomunicações	Bacharelado	Não tem	Processam ento Digital de Sinais	Não tem	Não tem
EN54	Regular	Não Profissionalizante	Matemática	Bacharelado	Não tem	Não tem	Engenharia Mecânica	Não tem
EN55	Regular	Profissionalizante	Engenharia da Computação	Bacharelado	Especialização em Engenharia de Segurança no Trabalho	Não tem	Não tem	Não tem
EN56	Regular	Não Profissionalizante	Engenharia Biomédica	Bacharelado	Não tem	Engenharia Elétrica	Não tem	Não tem

EN57	Regular	Não Profissionalizante	Engenharia Biomédica e Agronomia	Bacharelado	Especialização em Gestão Ambiental	Engenharia Civil	Agronomia	Não tem
EN58	Regular	Não Profissionalizante	Engenharia Elétrica	Bacharelado	Especialização em Tecnologia da Informação	Ciência da Computação	Não tem	Não tem
EN59	Regular	Não Profissionalizante	Engenharia Elétrica	Bacharelado	Não tem	Engenharia Elétrica	Não tem	Não tem
EN60	Regular	Profissionalizante	Engenharia Elétrica	Bacharelado	Engenharia Elétrica	Não tem	Não tem	Não tem
EN61	Regular	Não Profissionalizante	Engenharia Elétrica	Bacharelado	Especialização em Redes de Computação	Processam ento Digital de Sinais	Processame nto Digital de Sinais - Em Andamento	Não tem
EN62	Regular	Não Profissionalizante	Matemática	Bacharelado	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem
EN63	Regular	Não Profissionalizante	Engenharia Elétrica	Bacharelado	Não tem	Processam ento Digital de Sinais	Não tem	Não tem
EN64	Regular	Não Profissionalizante	Engenharia Elétrica	Bacharelado	Especialização em Física	Controle de Sinais	Não tem	Não tem
EN65	Regular	Não Profissionalizante	Matemática	Bacharelado	Não tem	Engenharia Civil	Não tem	Não tem
EN66	Regular	Não Profissionalizante	Engenharia Química	Bacharelado	Especialização em Finanças e Economia	Não tem	Não tem	Não tem
EN67	Regular	Não Profissionalizante	Engenharia Elétrica	Bacharelado	Não tem	Engenharia Elétrica	Engenharia Elétrica - Em Andamento	Não tem
FA68	Regular	Não Profissionalizante	Farmácia e Bioquímica	Bacharelado	Especialização em Bioquímica	Genética e Bioquímica	Não tem	Não tem
FA69	Regular	Não Profissionalizante	Enfermagem	Bacharelado	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem
FA70	Regular	Não Profissionalizante	Ciências Biomédicas	Bacharelado	Especialização em Gestão de	Genética Molecular	Não tem	Não tem

Planejamento Ambiental								
LO71	Regular	Não Profissionalizante	Administração	Bacharelado	Especialização em Logística	Não tem	Não tem	Não tem
PS72	Regular	Não Profissionalizante	Enfermagem	Bacharelado	Especialização em Saúde	Não tem	Não tem	Não tem
PS73	Regular	Não Profissionalizante	Psicologia	Bacharelado	Não tem	Saúde Coletiva	Saúde do Trabalho	Não tem
RH74	Regular	Não Profissionalizante	Decoração	Bacharelado	Gestão de Pessoas	Não tem	Não tem	Não tem
RH75	Regular	Não Profissionalizante	Psicologia	Bacharelado	Gestão de Pessoas	Organizacional	Não tem	Não tem
SI76	Regular	Não Profissionalizante	Ciências da Computação	Bacharelado	Especialização em Telecomunicações e Especialização em Segurança da Informação	Não tem	Não tem	Não tem
SI77	Regular	Profissionalizante	Sistemas de Informação	Bacharelado	Especialização em Design Institucional	Não tem	Não tem	Não tem
SI78	Regular	Não Profissionalizante	Ciências da Computação	Bacharelado	Especialização em Informática	Não tem	Não tem	Não tem
SI79	Regular	Não Profissionalizante	Sistemas de Informação	Bacharelado	Especialização em Informática	Não tem	Não tem	Não tem
SI80	Regular	Profissionalizante	Engenharia	Bacharelado	Especialização em Aplicação da Informática na Engenharia	Não tem	Não tem	Não tem

Fonte: Própria autora (2014).

APÊNDICE 2: Resposta dos professores, em relação a questão seis, se repetiriam essa escolha como docente universitário e porque.

Questão Número 6					
Você repetiria essa escolha? Por quê?					
Sujeito	Sim	Não	Talvez	Não sei	Por quê?
AD01	Sim				Por realização profissional e por contribuir para a construção de uma sociedade melhor.
AD02	Sim				É uma atividade gratificante.
AD03	Sim				Outras oportunidades surgiram.
AD04	Sim				A profissão me realiza.
AD05	Sim				Sinto vocação.
AD06	Sim				Fui selecionado por Deus.
AD07	Sim				Pela realização pessoal e papel na sociedade.
AD08	Sim				Não é uma profissão quebra galho ou complementar. Foi uma opção.
AD09	Sim				Me identifico com a atividade.
AD10	Sim				Pela paixão em ministrar aula e trocas de conhecimentos.
AD11			Talvez		Acredito que continuaria, mas não é a primeira opção.
AD12	Sim				Ver o crescimento dos alunos ao longo das aulas me realiza como profissional.
AD13	Sim				Pelo prazer.
AR14	Sim				Pois gosto muito do que faço.
CO15	Sim				Poder ensinar sempre.
CO16	Sim				Pelo prazer em compartilhar o conhecimento.
CO17	Sim				Pois eu sinto prazer na docência, é uma forma de realização profissional.
CO18	Sim				Pela realização profissional.
CO19	Sim				Pois é gratificante contribuir com o crescimento da sociedade.
CO20		Não			Não respondeu.
DI21	Sim				Pois entendo que a docência me tornou um profissional mais completo e uma pessoa realizada.
DI22	Sim				Realização profissional.
DI23	Sim				Pois acredito ser minha vocação.
DI24	Sim				Realização pessoal.
DI25	Sim				Me sinto realizada profissionalmente.
DI26	Sim				Pela mesma razão apontada no item 5 (realização profissional e necessidade de complementar a renda familiar).
DI27				Não sei	Sinceramente.
DI28	Sim				Pois me sinto realizado.
DI29					Não respondeu.

DI30	Sim	Gosto pela profissão.
DI31	Sim	Pois é uma profissão gratificante.
DI32	Sim	Aspecto intelectual.
DI33	Sim	Pelas conquistas que tenho na carreira.
DI34	Sim	Porque a docência me permite ensinar e aprender.
EN35	Sim	Pois considero a docência uma atividade nobre.
EN36	Sim	Pela afinidade com a área acadêmica.
EN37	Não	Profissão desvalorizada.
EN38	Sim	Apesar de não ser meu objetivo, tem sido uma escolha agradável.
EN39	Não	Pois considero o mercado mais interessante e desafiador.
EN40	Sim	Não me vejo sendo outra coisa.
EN41	Sim	Um grande estímulo pra que continuemos sempre buscando conhecimento.
EN42	Sim	Pois está sendo uma experiência positiva, na qual tenho aprendido bastante.
EN43		Não sei Atualmente tenho dúvidas na carreira de docência.
EN44	Sim	Gosto do trabalho do ensino.
EN45	Não	Falta de valorização.
EN46	Sim	Estou satisfeito.
EN47	Sim	Porque sinto prazer no trabalho.
EN48	Sim	Lecionar me faz bem.
EN49	Sim	Realização pessoal.
EN50	Sim	É gratificante.
EN51	Sim	Gosto da natureza do trabalho.
EN52	Sim	Porque a docência é uma parte da minha realização profissional.
EN53	Sim	Porque gosto da minha escolha.
EN54	Sim	Por vocação.
EN55	Sim	Pelo desejo profissional.
EN56	Sim	Por gostar da área acadêmica.
EN57	Sim	Pela realização pessoal.
EN58	Sim	Porque gosto de dar aula.
EN59	Sim	Me sinto satisfeito.
EN60	Sim	Gosto de ensinar.
EN61	Sim	Satisfação.
EN62	Sim	Adoro o que faço.
EN63	Sim	Pelos ideais que me movem.
EN64	Sim	Prazer e satisfação pessoal.
EN65	Sim	Me sinto satisfeita no ensino superior.
EN66	Não	Muita luta.
EN67	Sim	Porque o salário é o mesmo da indústria, mas o trabalho é mais fácil.

FA68	Sim	Me realizei profissionalmente.
FA69	Sim	Porque adoro ensinar.
FA70	Sim	Realização profissional.
LO71	Sim	Manutenção e atualização. Fonte de pesquisa. Crescimento profissional.
PS72	Sim	Me apaixonei pelo que faço.
PS73	Sim	Porque me satisfaz.
RH74	Sim	Tem agregado muito conhecimento e bons relacionamentos profissionais.
RH75	Sim	Por gostar do que faço.
SI76	Sim	Me sinto bem transferindo conhecimento.
SI77	Sim	Porque sou realizado no que faço.
SI78	Sim	Em um primeiro momento foi uma oportunidade, mas depois passou a ser uma opção prazerosa.
SI79	Sim	Pois me realiza pessoalmente e profissionalmente.
SI80	Sim	Porque ensinar é ato de amor.

Fonte: Própria autora (2014).

APÊNDICE 3: Frequência das resposta dos professores, em relação a questão seis, se repetiriam essa escolha como docente universitário e porque.

Categoria	Subcategoria	Respostas	Frequência das Resposta
Sim	Realização Profissional	Por realização profissional e por contribuir para a construção de uma sociedade melhor (AD01).	33,75%
		É uma atividade gratificante (AD02).	
		A profissão me realiza (AD04).	
		Pela realização pessoal e papel na sociedade (AD07).	
		Pela paixão em ministrar aula e trocas de conhecimentos (AD10).	
		Ver o crescimento dos alunos ao longo das aulas me realiza como profissional (AD12).	
		Pelo prazer (AD13).	
		Pois gosto muito do que faço (AR14).	
		Pois eu sinto prazer na docência, é uma forma de realização profissional (CO17).	
		Pela realização profissional (CO18).	
		Pois é gratificante contribuir com o crescimento da sociedade (CO19).	
		Pois entendo que a docência me tornou um profissional mais completo e uma pessoa realizada (DI21).	
		Realização profissional (DI22).	
		Realização pessoal (DI24).	
		Me sinto realizada profissionalmente (DI25).	
		Pela mesma razão apontada no item 5 (realização profissional e necessidade de complementar a rede familiar) (DI26).	
		Pois me sinto realizado (DI28).	
		Estou satisfeito (EN46).	
		Porque sinto prazer no trabalho (EN47).	
		Realização pessoal (EN49).	
		Porque a docência é uma parte da minha realização profissional (EN52).	
		Porque gosto da minha escolha (EN53).	
		Pelo desejo profissional (EN55).	
		Pela realização pessoal (EN57).	
		Me sinto satisfeito (EN59).	
		Satisfação (EN61).	
		Prazer e satisfação pessoal (EN64).	
		Me sinto satisfeita no ensino superior (EN65).	
		Me realizei profissionalmente (FA68).	
		Realização profissional (FA70).	
Porque me satisfaz (PS73).			
Porque sou realizado no que faço (SI77).			
Em um primeiro momento foi uma oportunidade, mas depois passou a ser uma opção prazerosa (SI78).			
Pois me realiza pessoalmente e profissionalmente (SI79).			

	Outras oportunidades surgiram (AD03).	
Identifica com a profissão	Não é uma profissão quebra galho ou complementar. Foi uma opção (AD08).	22,50%
	Me identifico com a atividade (AD09).	
	Poder ensinar sempre (CO15).	
	Pelo prazer em compartilhar o conhecimento (CO16).	
	Gosto pela profissão (DI30).	
	Pois é uma profissão gratificante (DI31).	
	Pela afinidade com a área acadêmica (EN36).	
	Não me vejo sendo outra coisa (EN40).	
	Gosto do trabalho do ensino (EN44).	
	Gosto da natureza do trabalho (EN51).	
	Por gostar da área acadêmica (EN56).	
	Porque gosto de dar aula (EN58).	
	Gosto de ensinar (EN60).	
	Adoro o que faço (EN62).	
	Porque adoro ensinar (FA69).	
	Me apaixonei pelo que faço (PS72).	
	Por gostar do que faço (RH75).	
Me sinto bem transferindo conhecimento (SI76).		
Porque ensinar é ato de amor (SI80).		
Benefícios proporcionados pela profissão	Aspecto intelectual (DI32).	15%
	Pelas conquistas que tenho na carreira (DI33).	
	Porque a docência me permite ensinar e aprender (DI34).	
	Pois considero a docência uma atividade nobre (EN35).	
	Um grande estímulo pra que continuemos sempre buscando conhecimento (EN41).	
	Pois está sendo uma experiência positiva, na qual tenho aprendido bastante (EN42).	
	Lecionar me faz bem (EN48).	
	É gratificante (EN50).	
	Pelos ideais que me movem (EN63).	
	Porque o salário é o mesmo da indústria, mas o trabalho é mais fácil (EN67).	
	Manutenção e atualização. Fonte de pesquisa. Crescimento profissional (LO71).	
Tem agregado muito conhecimento e bons relacionamentos profissionais (RH74).		
	Apesar de não ser meu objetivo, tem sido uma escolha agradável (EN38).	
Vocação	Sinto vocação (AD05).	3,75%
	Pois acredito ser minha vocação (DI23).	
	Por vocação (EN54).	
Selecionado por Deus	Fui selecionado por Deus (AD06).	1,25%
Profissão	Outras oportunidades surgiram (AD03).	2,50%

	temporária	Apesar de não ser meu objetivo, tem sido uma escolha agradável (EN38).	
Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu (CO20).	2,50%
		Não respondeu (DI29).	
Não sei	Dúvida em relação a profissão	Sinceramente (DI27).	2,50%
		Atualmente tenho dúvidas na carreira de docência (EN43).	
Não	Desvalorização	Profissão desvalorizada (EN37).	3,75%
		Pois considero o mercado mais interessante e desafiador (EN39).	
		Falta de valorização (EN45).	
	Dificuldade	Muita luta (EN66).	1,25%
Talvez	Não é a primeira opção profissional	Acredito que continuaria, mas não é a primeira opção (AD11).	1,25%

Fonte: Própria autora (2014).

APÊNDICE 4: Respostas dos professores, em relação a questão sete, se eles exercem outra atividade profissional que não a docência e qual seria esta profissão.

Questão Número 7

Você exerce outra atividade profissional que não a da docência? Qual(ais)?

Sujeito **Sim** **Não**

Qual (ais)?

AD01	Sim	Proprietário de micro-empresa.
AD02	Sim	Empresário.
AD03	Não	
AD04	Não	
AD05	Sim	Consultoria.
AD06	Sim	Consultor e empresário.
AD07	Sim	Executivo, especialista em mercado, palestrante e coordenador de curso.
AD08	Sim	Consultoria.
AD09	Não	
AD10	Sim	Gerenciamento de projetos.
AD11	Sim	Consultoria e empresário.
AD12	Sim	Consultora Educacional - EaD.
AD13	Sim	Engenharia civil.
AR14	Sim	Arquiteto - Projetos Arquitetônicos.
CO15	Sim	Consultoria administrativa.
CO16	Sim	Analista de <i>software</i> .
CO17	Não	
CO18	Sim	Contadora de órgão público.
CO19	Sim	Contador.
CO20	Sim	Contador.
DI21	Não	
DI22	Sim	Advocacia.
DI23	Sim	Empresário.
DI24	Sim	Advogado
DI25	Sim	Advocacia.
DI26	Sim	Advocacia.
DI27	Sim	Advocacia.
DI28	Sim	Advocacia.
DI29	Sim	Advocacia.
DI30	Sim	Advocacia.
DI31	Não	
DI32	Não	
DI33	Não	
DI34	Não	
EN35	Não	
EN36	Sim	Engenharia de telecomunicações.
EN37	Não	
EN38	Sim	Pesquisador, designer virtual e consultor.
EN39	Sim	Consultora.

EN40	Não	Terminando doutorado.
EN41	Sim	Engenheiro e mecânico automotivo.
EN42	Não	
EN43	Sim	Projetos de engenharia civil.
EN44	Sim	Pesquisa científica - doutorando.
EN45	Sim	Trabalho em indústria química.
EN46	Não	
EN47	Sim	Consultoria.
EN48	Não	
EN49	Sim	Prestação de serviço na área de engenharia mecânica.
EN50	Não	
EN51	Não	
EN52	Sim	Projetista de sistema integrado de telefonia.
EN53	Não	
EN54	Não	
EN55	Sim	Consultor.
EN56	Não	
EN57	Sim	Consultoria e assessoria.
EN58	Sim	Analista tributário na Receita Federal Brasileira.
EN59	Não	
EN60	Sim	Sou engenheiro durante o dia.
EN61	Não	
EN62	Não	
EN63	Sim	Engenheiro da computação e eletricista autônomo.
EN64	Não	
EN65	Sim	Elaboradora de itens para provas de larga escala.
EN66	Sim	Empresário da educação infantil.
EN67	Não	
FA68		Não respondeu.
FA69	Não	
FA70	Sim	Gestor ambiental e coordenador.
LO71	Sim	Supervisor de Logística.
PS72	Não	
PS73	Sim	Psicologia clínica.
RH74	Sim	Gestão comercial, vendas, pós-vendas e relacionamento com o mercado.
RH75	Sim	Consultoria.
SI76	Sim	Análise de sistemas e projetos em engenharia civil.
SI77	Sim	Funcionário público e analista de tecnologia.
SI78	Não	

SI79	Sim	Construção de páginas na internet.
SI80	Não	

Fonte: Própria autora (2014).

APÊNDICE 5: Respostas dos professores, em relação aos docentes que marcaram sua trajetória escolar.

Questão Número 12			
Relembrando o seu tempo de aluno, houve algum professor que marcou sua trajetória escolar? Tente lembrar algum aspecto ou situação vivida (positiva ou negativa) com relação a esse professor e descreva-a:			
Sujeito	Positiva	Negativa	Qual?

AD01	Positiva		Conversávamos muito sobre a docência. Desta forma foi grande influenciadora na minha escolha.
AD02	Positiva		No ginásio (colegio) os professores vivenciavam as disciplinas lecionadas.
AD03	Positiva		Pontualidade, domínio do conteúdo e respeito.
AD04	Positiva		Um professor que me reprovou e me orientou a seguir a carreira acadêmica.
AD05	Positiva		O que me marcou foi a entrega à profissão de docente.
AD06	Positiva		Os professores da minha graduação contribuíram para a conquista da minha autonomia no processo de pesquisa e aprendizado.
AD07	Positiva		Na forma de avaliar: Trabalho em grupo, gincanas e competição. Carisma do professor.
		Negativa	Esfregar meu rosto na cadeira.
AD08	Positiva		A turma de graduação era muito desunida e com isso havia brigas. Então a professora dividiu a turma em 2 grupos, os que deveriam defender e acusar os outro. No auge da discussão ela trocava as pessoas de grupo.
AD09		Negativa	A turma percebeu que o professor não havia previamente preparado a aula e no decorrer da exposição com os questionamentos o professor se perdeu e não conseguir prosseguir até o fim da aula.
AD10	Positiva		A maneira como dominava a turma com o conteúdo e sempre de forma "acelerada".
AD11			Nenhum professor me marcou.
AD12	Positiva		No mestrado meu orientador, um profissional comprometido que se propunha a ajudar mesmo quando estava de férias.
AD13	Positiva		Professor Nelson Pires de matemática do ensino médio. Nos últimos 10 minutos de cada aula tinha um teste para nos avaliar.
AR14	Positiva		Por transmitir paixão no ofício e valorizar as características de seus alunos, direcionado à disciplina e extraindo o melhor de cada.
CO15	Positiva		O professor ministrava aulas com tamanho orgulho que contaminava toda a sala.
CO16	Positiva		Tive alguns professores que sempre criavam uma "estória" para explicar o conteúdo ministrado.
CO17	Positiva		Professora de matemática da 5ª série explicava detalhadamente o raciocínio para a resolução dos problemas.
CO18	Positiva		Competência técnica e ética.
CO19	Positiva		Da época de graduando os professores que mais marcaram foram os que tinham uma relação de teoria comprática muito intensa, levando seu dia a dia prático para a sala de aula, algo que na minha opinião contribuiu muito para meu crescimento universitário.
CO20	Positiva		Preparação para apresentação de seminário com participação de público externo à classe.
DI21	Positiva		Determinado professor por sua didática tornou o estudo estimulante.
DI22	Positiva		Professor motivador e crítico.

DI23		Negativa	Tive alguns professores que prezavam pelo cumprimento integral da disciplina. Creio que o professor deve se ater ao aprendizado básico mas consistente, pois de nada adianta repassar conteúdos aprofundados, com uma base deficiente.
DI24	Positiva		A forma dinâmica e sempre atualizada através da qual abordava os assuntos.
DI25		Negativa	Comparações negativas em relação ao seu conhecimento e ao conhecimento do aluno - atitude de superioridade.
DI26	Positiva		Professores cujas condutas demonstravam amor pelo ensino me marcaram.
DI27	Positiva		Muitos professores marcaram minha trajetória, em face do entusiasmo que passavam a disciplina que ministravam.
		Negativa	Outros, negativamente, mostravam-se distantes dos alunos ou resistiam em passar todos os conhecimentos (medo de concorrência?).
DI28	Positiva		Determinado professor marcou-me por ser extremamente atencioso e sempre amável com os alunos, além de demonstrar um conhecimento aprofundado em sala.
DI29	Positiva		Relacionando a teoria ao caso concreto do cotidiano.
DI30	Positiva		Tive um professor que marcou minha graduação, e por influência dele, hoje me dedico à docência e advocacia na área de especialidade que esse professor ensinava.
DI31	Positiva		Professora de processo penal que ministrava aulas brilhantes, de grande conteúdo.
DI32	Positiva		Professor de seguridade social, aplicabilidade prática da teoria de forma magistral.
DI33	Positiva		Provocações para debate.
DI34		Negativa	Quando uma professora grosseiramente ficou nervosa e chamou minha atenção porque meu estojo de latinha caiu no chão e fez barulho.
EN35	Positiva		Meu inspirador na docência por seu caráter, valores, coerência e conhecimento.
		Negativa	Preconceito expresso em relação à presença de mulheres na engenharia.
EN36	Positiva		Houve professores com grande iniciativas para projetos e me confiaram a minha contribuição em alguns.
		Negativa	Houve professores que não sabiam se posicionar em sala de aula e desrespeitavam os alunos.
EN37	Positiva		Professor de segurança no trabalho que mostrou conhecimento em diversas áreas (técnica, fluido, resistência, etc.) e sempre ajudou alunos fora de sala de aula.
EN38		Negativa	Lembro de um professor que entrou em sala de aula, disse que sua hora era muito cara para perder tempo com alunos de graduação e saiu.
EN39	Positiva		A maioria pela competência e postura profissional em todos os sentidos. Eram, foram e são excelentes engenheiros.
EN40	Positiva		Caso professor Douglas Zampieri da UNICAMP/SP. Tornei dependente duas vezes com ele, no entanto apesar de ser uma matéria difícil Cálculo I, II e III ele nos fez entender 100% da matéria sem muita conversar, ele foi meu melhor mentor.
EN41	Positiva		Durante minha graduação, esse professor buscava atualidades, possuía uma didática bem aprimorada, associava sua disciplina as práticas em laboratórios e no cotidiano exemplificando suas atribuições.

EN42			Tive ótimos professores mas nenhum me marcou de forma específica.
EN43			Não houve.
EN44	Positiva		Houve um que apresentava muito gosto sobre o assunto da disciplina e isso me impulsionou a lecionar.
			Houve ainda outro que propôs um método pedagógico bastante audaz na tentativa de melhorar o curso e isso me deu um pouco de senso crítico quanto a isso
EN45	Positiva		Houve uma matéria que fui reprovado por 0,5 ponto. Isso me fez ter o conhecimento total da matéria no semestre seguinte.
EN46			Não me recordo de nenhum professor que tenha se destacado positivamente ou negativamente.
EN47			Não respondeu.
EN48			Não houve.
EN49	Positiva		No colegial a professora de Educação Artística pelos trabalhos realizados.
		Negativa	Na graduação o professor do 10º período com excessiva exigência de detalhes no projeto final do curso.
EN50	Positiva		Física já que o grande domínio da matéria facilitava em ensinamento com múltiplas perspectivas. A abordagem de mais de um livro guia. A experimentação em laboratório.
EN51	Positiva		O domínio conceitual do tema e a capacidade de transpô-lo para a prática.
EN52	Positiva		Incentivo à pesquisa e à aplicação prática do conhecimento teórico em projetos miniaturas.
EN53	Positiva		Pela praticidade, clareza e rapidez na exposição do conteúdo.
EN54	Positiva		Foi um professor de matemática do meu colegial. Foi quem me inspirou a fazer minha graduação em matemática.
EN55	Positiva		Relatos da sua trajetória profissional me influenciaram diretamente.
EN56	Positiva		Vários professores deixaram lembranças positivas, quanto a preocupação com o aluno seja por problemas pessoais ou por questões de aprendizado (buscando sempre ensinar da melhor forma).
EN57	Positiva		Amor pela profissão, dedicação, pesquisa, extensão e relação interpessoal positiva.
EN58		Negativa	Teve um professor de matemática do 3º ano colegial que elaborou uma prova fechada em que alguns exercícios, não tinham resposta e ele teimou que havia. Eu insisti e ele viu que esquecerá de pro a alternativa correta na prova. Moral da história: dispensou me do 4º bimestre.
EN59	Positiva		Geraldo Caixeta Guimarães, pelas orientações profissionais e pessoais.
EN60	Positiva		Alguns professores conseguiram manter um nível alto de motivação.
EN61	Positiva		Tive professores que gostaram de ensinar e se satisfiziam com isso.
EN62	Positiva		Meu professor de matemática do fundamental sentia prazer em lecionar.
EN63	Positiva		Por ele sempre frisar a importância do valor de ser humano, além de, ser totalmente humano e ser sempre amigo dos alunos.

EN64	Positiva		Professores com facilidade para ministrar o conteúdo, demonstrando um bom plano de aula, com clareza.
EN65	Positiva		Um professor do Ensino Médio em que fazia exercícios aplicados do cotidiano.
EN66	Positiva		Professor de Processos Químicos para lições práticas.
EN67		Negativa	O professor não dominava o conteúdo e deixava todos constrangidos quando os alunos superavam seus conhecimentos.
FA68	Positiva		Entusiasmo e conhecimento da matéria que ministravam.
FA69	Positiva		Um professor de física que realizará experimentos dentro de sala para explicar as teorias.
FA70	Positiva		Professor Winston por ser dinâmico e conhecedor do conteúdo.
LO71	Positiva		Experiência prática e aplicabilidade da teoria com base para tomada de decisão.
PS72	Positiva		Eu tive uma professora que demonstrava um amor pela profissão, dedicação ao ensino e no meu caso, também no atendimento ao paciente. Procuo seguir os passos desta professora.
PS73			Não lembro.
RH74	Positiva		Meu professor de Desenho Técnico era extremamente exigente quanto a apresentação dos desenhos. Argumentava que os projetos eram o "retrato" do profissional. Ele não aceitava trabalhos ruins.
RH75	Positiva		Influência da professora de português do 2º grau que mostrou a aplicação prática da matéria.
SI76	Positiva		Tive dificuldades com a matemática no ensino fundamental, minha professora me deu aulas de reforço na casa dela vários meses. Resultado, além de aprender, passei a gostar de matemática e ciências exatas como um todo.
SI77	Positiva		Lembro de vários professores que me marcaram, pois em percebia neles uma paixão grande por estar ali passando o que aprenderam.
SI78	Positiva		Tive vários bons professores e que marcaram meus tempos escolares. Professores que atendiam alunos fora da sala e davam -lhes a atenção desejada e até sugestões sobre problemas cotidianos. Outros que utilizavam várias técnicas durante as aulas para que o aluno vivenciasse o conteúdo.
SI79	Positiva		Professor de geografia do Ensino Médio falava tão bem e ministrava de forma tão empolgante que me influenciou a fazer geografia.
SI80	Positiva		Inclusive em minhas aulas procuro imitá-lo, lembrando de suas didáticas e postura.

Fonte: Própria autora (2014).

APÊNDICE 6: Respostas dos professores, em relação as dificuldades encontradas no exercício da Docência Universitária.

Questão Número 17

Quais as principais dificuldades que você tem encontrado no exercício da docência universitária?

Sujeito

Resposta

-
- AD01 Perfil do aluno. Falta de comprometimento. Falta de conhecimento básico.
- AD02 Extra classe: Parte burocrática.
- AD03 Respeito por parte dos alunos. Pouco interesse em leituras.
- AD04 Falta de interesse do aluno.
- AD05 A lacuna de formação no ensino médio e a falta de interesse de alguns alunos.
- AD06 A fragilidade dos conhecimentos básicos: Português e matemática.
- AD07 Volume de trabalho burocráticos, tais como: diários, mapas e trabalhos.
- AD08 A sintonia com os alunos é mais difícil devido a falta de "paciência" com o processo, ou mesmo com a falta de visão de utilidade.
- AD09 Minha maior dificuldade é no uso de novas tecnologias para atrair os alunos e no processo de avaliação mais consistente e capaz de promover um efetivo acompanhamento do desempenho dos alunos.
- AD10 Má formação do aluno ao ingressar na faculdade.
- AD11 Atividade que são adicionadas a cada período com muito tempo extra sendo dedicado.
- AD12 O uso excessivo da tecnologia: celulares e seus aplicativos.
- AD13 O acesso à universidade está muito fácil e com isso muitos alunos não tem a base necessária.
- AR14 A principal é a diminuição da carga horária das disciplinas, dificultando um processo de amadurecimento adequado do aluno na disciplina, além disso, uma formação fraca vinda do ensino complementar.
- CO15 Dificuldade de aprendizagem dos alunos. Falta de leitura.
- CO16 A falta de compromisso de alguns alunos.
- CO17 O cansaço apresentado pelos alunos e também o fato que os alunos chegam ao nível universitário com o nível de deficiência de conteúdo básico (português, matemática, e outros) muito grande.
- CO18 Distanciamento de teoria (pesquisa) e prática (formação). Desconhecimento ou pouco domínio de prática e técnicas pedagógicas adequadas aos conteúdos aplicados.
- CO19 A principal dificuldade é a baixa educação e preparo dos alunos que a cada dia vem crescendo dentro das universidades.
- CO20 Alunos despreparados conceitualmente com as formações básicas de ensino médio.
- DI21 Os alunos possuem dificuldade com o estudo individual fora do ambiente da faculdade.
- DI22 Cumprimento de prazos e conteúdos.
- DI23 A crescente baixa na qualidade do ensino básico dos alunos. O aluno entre na faculdade com base deficiente.
- DI24 A pouca ou má formação dos alunos na base.
- DI25 Intolerância com a indisciplina.
- DI26 Alunos cada vez mais desinteressados no efetivo aprendizado.
- DI27 Na docência universitária na rede privada é a heterogeneidade da turma na qual tange à sua formação no ensino fundamental e médio.
- DI28 Falta de tempo para aprimorar as aulas já preparadas e para desenvolver outras práticas como pesquisa e extensão.
- DI29 Falta de interesse do aluno.
-

-
- DI30 Nível de formação básica dos alunos. Condições de trabalho.
- DI31 A base educacional dos alunos que ingressam na graduação.
- DI32 Problema de formação básica dos alunos.
- DI33 Falta de base conceitual por parte dos alunos ingressantes. Tempo escasso para ampliar os debates.
- DI34 Salas com muitos alunos, e excesso de informação (muito conteúdo para ser ministrado em um período).
- EN35 Como lidar com desinteresse por parte dos alunos, na maioria das vezes, esses alunos exercem pressão para que o método de avaliação seja flexibilizado.
- EN36 Pouco interesse e capacitação dos alunos.
- EN37 Falta de gratificação e falta de estrutura física.
- EN38 A heterogeneidade da turma. Os níveis de aprendizagem são muito diferentes entre os alunos, não só do conteúdo ministrado como também da base necessária.
- EN39 Falta de base dos alunos.
- EN40 A falta de interesse do próprio aluno.
- EN41 O despreparo de alunos que chegam ao final do curso sem o conhecimento necessário.
- EN42 Estimular o interesse dos alunos.
- EN43 A falta de interesse em aprender. Desmotivação na carreira profissional.
- EN44 Aliar a teoria à prática. O material de apoio parece insuficiente.
- EN45 Falta de interesse do aluno.
- EN46 Desinteresse dos alunos em universidades particulares, bem como despreparo devido terem ensino médio fraco e/ou há muito tempo.
- EN47 A principal é a falta de base da maioria dos alunos, deficientes nos ensinamentos anteriores.
- EN48 Criar uma metodologia inclusiva ideal que faça com que todos os alunos atinjam a expectativa de aprendizado.
- EN49 A principal dificuldade está na má formação do aluno no ensino fundamental e ensino médio.
- EN50 Falta de tempo para planejamento. Falta de laboratório equipado. Falta de interesse por parte do aluno.
- EN51 Alunos despreparados e desinteressados.
- EN52 Heterogeneidade dos conhecimentos fundamentais dos alunos, principalmente na capacidade de leitura, interpretação e no raciocínio lógico e matemático.
- EN53 Falta de interesse dos alunos e alunos com base péssima.
- EN54 Falta de interesse por parte de alguns alunos. Parece que a maioria só quer receber o diploma.
- EN55 Falta de dedicação e conhecimento dos alunos.
- EN56 A maior dificuldade está no desinteresse de muitos alunos em aprender. Estes buscam, na maioria das vezes, apenas atingir a nota média e não se preocupam com atender e fixar o conteúdo transmitido.
- EN57 Falta de comprometimento dos alunos. Estrutura organizacional burocrática.
- EN58 Falta de interesse do aluno em participar da aula devido ao cansaço ou interesse em outras coisas no momento.
- EN59 Lidar com as dificuldades básicas demonstradas pelos alunos.
- EN60 Falta de interesse do aluno.
- EN61 Comercialização da educação.
-

EN62	Falta de interesse.
EN63	A falta de preparo intelectual dos alunos.
EN64	Inadequação da proposta metodológica com a realidade do aluno.
EN65	A falta de base e pré-requisito do ensino básico.
EN66	Nível dos alunos é baixo!!
EN67	Falta de interesse e comprometimento do aluno.
FA68	O desnivelamento dos alunos em uma mesma turma.
FA69	Adotar uma comunicação, linguagem, que abrange todos os níveis sócio-econômicos. Porque os alunos são bem diversificados nos quesitos: idade, social, cultural, econômico e religioso.
FA70	Permissibilidade em detrimento do docente.
LO71	Nivelamento dos alunos que ingressam no curso superior. Base deficitária.
PS72	Uma grande dificuldade que encontro é a forma como os alunos chegam para nós. Muitos apresentam dificuldades primárias, de leitura, escrita e entendimento de textos.
PS73	Com o modelo estabelecido pelas instituições e com o desnível entre os alunos.
RH74	Lidamos com uma geração que quer tudo pronto e que não se preocupa com o aprendizado, apenas com a obtenção do diploma. Eles vem do ensino fundamental e médio com pouquíssimo conhecimento, com dificuldade em português e matemática básica.
RH75	Falta de reconhecimento.
SI76	Falta de educação, de algumas deficiências com conhecimentos prévios como alguns conteúdos.
SI77	A diversidade de público discente, principalmente aqueles que ainda não sabem o que querem fazer, pois muitos não queriam estar fazendo o curso que estão.
SI78	Dificuldades sempre existiram, e hoje a principal é sobre a impaciência dos alunos com o transcorrer da aula, pois ficam diversos, hora conversando e outros momentos navegando na internet ou jogando e pouco prestam atenção na aula.
SI79	A grande carga de trabalho burocrático.
SI80	Baixa qualificação que o aluno possui. Falta de tempo de estudo para alunos noturno. Falta de compromisso dos alunos.

Fonte: Própria autora (2014).

APÊNDICE 7: Respostas dos professores, em relação ao que é ser professor na Educação Superior.

Questão Número 18

O que é, para você, ser professor hoje na Educação Superior?

Sujeito

Resposta

-
- AD01 Mais que uma profissão é uma filosofia, uma forma de construir uma sociedade melhor.
- AD02 Procurar desenvolver no aluno o senso crítico. Incentivá-lo a ser proativo.
- AD03 Um desafio.
- AD04 Desafiador.
- AD05 Ser responsável pela formação dos profissionais e cidadãos.
- AD06 Uma missão, sacerdócio e realização pessoal.
- AD07 Uma pessoa que inspira as pessoas transformar o espaço que vive trazendo as pessoas à uma condição melhor de vida.
- AD08 Um desafio constante pela busca de interatividade, de reconhecimento entre necessidade de mercado, objetivos dos alunos, o curso e disciplina.
- AD09 É minha principal (e única) atividade profissional. Momento prazeroso e que exige minha dedicação e esforço de minha parte na preparação das aulas.
- AD10 Desafiador e gratificante, pois com as dificuldades apresentadas pelos alunos, necessita-se adequar as aulas à cada tipo de turma.
- AD11 Uma opção que complementa as demais atividades.
- AD12 Estar disposto a estudar sempre buscando atualização constante. Ser dinâmico e buscar exemplos práticos de forma a envolver os alunos no conteúdo da disciplina.
- AD13 Passar para os alunos um pouco do que aprendi nesses 36 anos de docência.
- AR14 A responsabilidade de passar valores éticos e profissionais, além da parte técnica.
- CO15 Poder ensinar tendo um desafio a cada dia uma vez que a informação está disponível para todos.
- CO16 É ser alguém que tem a obrigação de incentivar a inovação.
- CO17 É ser um super herói, desenvolver técnicas e metodologia de ensino-aprendizagem, que alcancem os objetivos do curso para alunos que na maioria das vezes não tem interesse.
- CO18 Realização profissional. Oportunidade de aprendizagem e aperfeiçoamento. Satisfação de participar na formação dos alunos.
- CO19 É estar apto a agregar conhecimento aos alunos, sempre conciliando a teoria com a prática.
- CO20 Desafio em cumprir ementas do curso, considerando despreparo dos alunos.
- DI21 É a oportunidade de adquirir e dividir o conhecimento indo além das grades curriculares para a formação do cidadão.
- DI22 Desafio lutar contra a má formação do ensino médio e deixá-lo apto para o mercado de trabalho.
- DI23 Um grande orgulho, pois tenho prazer em dar aula e, ao mesmo tempo uma grande responsabilidade.
- DI24 É contribuir para a formação de profissionais voltados para o mercado.
- DI25 Desafio.
- DI26 Um desafio, com novos obstáculos a cada dia.
- DI27 Instrumento de formadores de opinião; instrumento de formação de profissionais com competência.
- DI28 É a sensação de efetivamente contribuir com o desenvolvimento do país e da população.
- DI29 Sonho realizado.
-

-
- DI30 Contribuir para a formação de novos cidadãos.
- DI31 É ensinar o conteúdo teórico, aplicando-o na prática e transmitindo aos alunos valores essenciais que devem perpetuar na vida profissional.
- DI32 O que deve ser em qualquer instância educativa, ofertar conteúdo para a formação técnica e contribuir para a formação humana.
- DI33 Profissional facilitador para que o aluno consiga encontrar o conhecimento por seus próprios meios para entrar no mercado de trabalho.
- DI34 Amar a profissão e respeitar os alunos, e conseqüentemente partilhar dos conhecimentos que já possui e estimular os alunos a buscarem o conhecimento e ensinar e aprender.
- EN35 Fazer parte da construção do futuro do país, pois auxílio na formação de profissionais.
- EN36 Um grande desafio. Os alunos entram na faculdade com pouca capacitação e estímulo.
- EN37 Uma atividade de satisfação pessoal, porém sem nenhum outro benefício.
- EN38 Do ponto de vista pessoal, é apenas um complemento necessário. De outro, é um desafio que se renova a cada dia.
- EN39 Considero sempre ser professor dominar o conteúdo que leciona.
- EN40 Um grande privilégio e uma tarefa nada fácil.
- EN41 A responsabilidade de formar futuros profissionais capacitados e com valores humanos.
- EN42 É uma responsabilidade muito grande. É lidar com pessoas adultas e ajudar na sua formação. Ao mesmo tempo é algo enriquecedor e uma grande experiência.
- EN43 Motivar a cada dia o aluno em aprender "coisas" novas. Saber questionar e ser questionado.
- EN44 Formar os alunos para atuarem na atual conjuntura brasileira que não é tão tecnológicas nas técnicas.
- EN45 Obedecer a quem interessa.
- EN46 O ensino no Brasil é pobre e não incentiva o aluno a pensar. O professor do ensino superior deve fazer com que o discente aprenda a refletir sobre o problema criticamente e levante possíveis soluções, consciente da peculiaridades, vantagens e desvantagens de cada.
- EN47 Preparar os alunos para um crescimento profissional, intelectual, moral e social.
- EN48 Ensinar, desde a formação básica até a formação profissional.
- EN49 É ser um profissional enraizado no prazer de exercer a docência simplesmente.
- EN50 É ter a consciência das tecnologias às quais o aluno terá que se enfrentar desde uma perspectiva teórica.
- EN51 Um artista, que para ter sucesso precisa agradar o público.
- EN52 Ser agente transformador de mim mesmo e dos alunos.
- EN53 Um mediador entre o aluno e o conhecimento.
- EN54 Está cada vez mais difícil. Os alunos não correspondem e não se interessam pela disciplina, e por isso a sala tem muita reprovação. A progressão continuada prejudicou o ensino como um todo.
- EN55 Um formador de conhecimento e de informação.
- EN56 Para mim, ser professor é buscar o interesse do aluno na disciplina, respeitando seus limites e problemas pessoais e tentar abrir a porta para que ele queira entrar, isto é instigar ele a querer sempre aprender.
-

-
- EN57 É o reconhecimento da minha competência profissional, pois tenho o incentivo para aprender e dedicar mais.
- EN58 É mais um "encaminhador", que mostra o que precisa ser aprendido, dedicação necessária e como aprofundar no assunto.
- EN59 Formar profissionais capacitados, responsáveis e aptos a evoluírem em suas carreiras.
- EN60 É legal, porém poderia ser melhor reconhecida.
- EN61 Bom emprego.
- EN62 Um grande desafio, mas gostoso de realizar.
- EN63 É ser construtor de seres humanos melhores, além de ser um lazer, não um trabalho de tão prazeroso.
- EN64 Desafio.
- EN65 Um grande desafio.
- EN66 Ajudar a construção da carreira.
- EN67 Passar o conhecimento mesmo sabendo que poucos vão aproveitá-los como deveriam.
- FA68 Uma missão que só que ensina consegue fazê-lo.
- FA69 Em uma oportunidade de crescer pessoalmente e profissionalmente.
- FA70 A realização de um ideal.
- LO71 Grande oportunidade de desenvolvimento profissional.
- PS72 Gosto muito do que faço e me sinto honrada em poder contribuir para formação profissional.
- PS73 Uma realização profissional.
- RH74 É uma grande desafio! Temos que nos adaptar às constantes mudanças e despertar o interesse dos alunos para a disciplina/curso escolhido.
- RH75 Formar profissionais críticos para o mercado.
- SI76 Desafiador.
- SI77 Uma realização . É poder fazer a diferença na vida de outras pessoas.
- SI78 Minha realização profissional. Estou buscando novas competências para ser um professor cada dia melhor.
- SI79 Uma benção, uma grande oportunidade de crescimento intelectual e profissional.
- SI80 É um constante desafio.
-

Fonte: Própria autora (2014).

APÊNDICE 8: Sugestões para integração de uma proposta de formação continuada.

Questão Número 19

Dê sugestões para integrar uma proposta de formação continuada para docentes que estão se constituindo professores universitários e que não tiveram formação pedagógica.

Sujeito	Resposta
AD01	Não respondeu.
AD02	Apresentar técnicas para aprendizado.
AD03	Leitura de livros sobre pedagogia do ensino superior. Atenção quanto às necessidades dos alunos.
AD04	Curso de extensão sobre o ensino-apredizagem, avaliação, inter-relacionamento, etc.
AD05	Momentos de terapia.
AD06	Cursos. Encontros. Grupos de debate. Pesquisa.
AD07	Oficinas. Troca de experiências. Módulos: Formação para o ensino superior. AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.
AD08	A troca de experiência com os professores, buscando novas formas de ensino, experiência como acompanhamento de um pedagogo que possa linkar teoria e prática.
AD09	Inserir no currículo da graduação ou pós-graduação disciplinas de práticas pedagógicas e de práticas avaliativas. Principalmente no currículo do pós-graduado.
AD10	Estudar e aprender a cada dia, continuamente, independentemente a formação ou não formação pedagógica.
AD11	Buscar sempre utilizar processos teóricos com prática do dia a dia.
AD12	Cursos de formação docente com atividades dinâmicas, pois os alunos, principalmente do período noturno estão cansados e se a aula for somente 132xpositiva eles não vão participar da aula.
AD13	Que tenham prazer pela docência.
AR14	Cursos de planejamento didático pedagógicos.
CO15	Treinamento como orientação e acompanhamento prático nas aulas.
CO16	Sugiro a participação em cursos e palestras relacionadas a prática da docência.
CO17	Participar de curso de formação pedagógica. Participar como voluntário em sala de aula de professores já atuantes.
CO18	Eventos, projetos, atividades que estimulem a aproximação da teoria (pesquisa) à prática (profissão). Eventos, projetos, atividades que desenvolvam habilidades com práticas e técnicas pedagógicas.
CO19	Tentar levar ao aluno o máximo de situação prática, com bastante exemplos e cases práticos e reais, pois na minha visão o processo de absorção do conhecimento será mais bem desenvolvido dessa forma.
CO20	Não respondeu.
DI21	É válida a utilização de cursos de extensão, entretanto para maior provento devem ser seguidos por curso.
DI22	Não respondeu.
DI23	Creio que um curso didático de docência no ensino superior deveria ser obrigatório, também na pós-graduação lato sensu, independentemente da área escolhida.
DI24	Estágio na docência supervisionado.
DI25	Oferecimento, pela instituição, de cursos de capacitação.
DI26	Demonstração da importância da formação continuada e não improvisação unilateral da mesma.
DI27	Cursos (palestras) pontuais e com opções de escolha (não obrigatórias).
DI28	Cursos online de prática de ensino, pedagogia, etc.

-
- DI29 Técnicos efetivas de aprendizagem.
- DI30 Prática de planejamento de aulas. Prática de elaboração de provas.
- DI31 Realização de cursos sobre docência.
- DI32 Cursos que ensinem a avaliar.
- DI33 Cursos de formação continuada ao longo dos semestres para atualizações.
- DI34 Ensino um pouco mais baseado na problematização, para estimular os alunos a trabalharem em equipe e estimular a pesquisa.
- EN35 Treinamentos de extensão propostos pela IES. Constituição de aulas. Estágio com a presença de pedagogos para feedbacks pontuais.
- EN36 O conhecimento técnico os professores possuem o que falta e o domínio da postura em sala de aula e condução da aula.
- EN37 Palestras direcionadas à área de atuação de professor.
- EN38 Os cursos de pós-graduação, principalmente mestrado, deveriam incluir uma carga horária para estudo de técnicas pedagógicas.
- EN39 Cursos de oratória, ética, gestão de pessoas, de equipe e clima organizacional.
- EN40 Sou professor de engenharia, não tenho a menos ideia do que possa ser feito pedagogicamente para melhorar, não mesmo. Desculpe.
- EN41 Uma capacitação pedagógica baseado na necessidade que o professor universitário precise para que suas habilidades e conhecimento sejam mais explorados.
- EN42 Poderia fornecer disciplinas que ajudam esses professores, tipo psicologia da educação que pe uma base da compreensão educacional.
- EN43 Realização de projetos mais diretos aos novos alunos que estão surgindo. Interação da teoria e prática.
- EN44 Principalmente na área da engenharia, seria necessário uma aproximação dos professores com o mercado brasileiro especificamente.
- EN45 Palestras.
- EN46 Curso via apostila. A formação pedagógica em sala de aula para o professor da área de exatas costuma ser prolixa, carregada de ideologias ultrapassadas e utópicas. Apostilas com conteúdo objetivo construídas em conjunto com professores da minhas área experientes seriam melhores.
- EN47 Fomentar trabalho em um grupo de professores de matérias afins com reuniões e seminários.
- EN48 Aconselharia a leitura do livro: “A aula nota 10 – 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência” – Autor Doug Lemov.
- EN49 Realização de cursos de oratória, escrita no quadro e utilização de recursos institucionais.
- EN50 Leitura de livro “A aula nota 10 – 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência” – Autor Doug Lemov.
- EN51 Dicas de como se comportar em sala de aula e técnicas variadas.
- EN52 Esta formação deve ser aplicada individualmente, com direcionamentos específicos trabalhados juntos ao docente.
- EN53 Oferecimento de cursos.
-

-
- EN54 Um curso para ajudar os professores a lidarem com a falta de interesse dos alunos em geral.
- EN55 Grupos de diálogos dos docentes.
- EN56 Como eu não tive uma formação pedagógica, creio que seja difícil sugerir algo. Acredito que devemos buscar cursos e formas com que possamos aprimorar sempre.
- EN57 Cursos de capacitação. Palestras. Atividades práticas.
- EN58 Técnicas de apresentação, planejamento e elaboração de avaliação.
- EN59 Maior aproximação com os atuais professores.
- EN60 Cursos de aperfeiçoamento e acompanhamento constante.
- EN61 Conheça as dificuldades dos alunos.
- EN62 Cursos e palestras.
- EN63 Não respondeu.
- EN64 Uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC's) na Educação.
- EN65 Trazer palestras motivadoras e momentos de reflexão da docência.
- EN66 O mais importante é ajudar novos professores sem experiência prática.
- EN67 Participar de cursos para melhorar a didática e conhecer novos métodos de avaliação.
- FA68 Adequar formação pedagógica a graduação do professor, principalmente se ele for de outra área, como a da saúde.
- FA69 A empresa que contrata o professor poderia oferecer esses cursos de aprimoramento gratuitamente.
- FA70 Que as propostas seja mais técnicas, mais mercado e menos acadêmica.
- LO71 Programas de reciclagens, especialização em docência.
- PS72 Creio que é interessante uma capacitação em técnicas de fala, pois muitos sabem da teoria, porém tem dificuldade em repassar para o aluno.
- PS73 Cursos periódicos. Debates. Reflexões.
- RH74 Acredito que o apoio dos colegas é fundamental para que está iniciando. Eu assisti aulas de diversos professores inclusive em cursos diferentes do que leciono. Compreender como seus colegas transfere o conhecimento e lidam com os alunos foi um bom começo para mim.
- RH75 Proposta com dinâmica e exemplos de vivência.
- SI76 Não tenho sugestão. Não vejo a formação pedagógica como a pauta central. O perfil fo aluno muda conforme a variedade. Temos que nos adaptar.
- SI77 Rodas de conversa e troca de experiências. Aprendo muito conversando com outros professores.
- SI78 Cursos rápidos sobre temas específicos na área de didática e uso de recursos pedagógicos em sala de aula.
- SI79 Cursos de formação pedagógica. Participar de pós-graduação com esse enfoque. Troca de experiência entre os colegas de trabalho.
- SI80 Aplicação de cursos.
-