



Uniube

UNIVERSIDADE DE UBERABA

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MONALIZA ANGÉLICA SANTANA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

**UBERABA-MG
2021**

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MONALIZA ANGÉLICA SANTANA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

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

Área de concentração: Educação

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

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

**UBERABA-MG
2021**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central Uniube

Santana, Monaliza Angélica.

S59r Representações sociais de professores da educação superior sobre desenvolvimento profissional docente: desafios e perspectivas / Monaliza Angélica Santana. – Uberaba, 2021.
200 f. : il. color.

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

1. Educação superior. 2. Profissões – Desenvolvimento – Professores.
3. Representações sociais. 4. Educação. I. Vieira, Vânia Maria de Oliveira. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 378

Monaliza Angélica Santana

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS

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

Aprovada em 15/03/2021

BANCA EXAMINADORA



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



Prof.ª Dr.ª Larissy Alves Cotonhoto
IFES – Instituto Federal do Espírito Santo.



Prof.ª Dr.ª Ormezinda Maria Ribeiro
UnB – Universidade de Brasília.



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



Prof.ª Dr.ª Selva Guimarães
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

Aos meus pais, que tanto amo, Geralda e
Elmo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sem seu amor, promessas e proteção, nada seria possível.

A minha orientadora, Dr^a Vânia Maria de Oliveira Vieira, educadora competente e amiga, sem sua orientação, apoio, incentivo e carinho, não estaria hoje aqui. Com ela aprendi muito mais do que representações sociais e desenvolvimento profissional docente, aprendi sobre ser um ser humano melhor para mim e para os outros.

Aos meus pais, Geralda Maria Reis de Sant'Ana e Elmo Evaristo de Sant'Ana, pelo amor, carinho, abdicção, aprendizagens, conselhos, incentivos e companheirismo de sempre. Em vocês está ancorada a razão do meu viver.

Aos meus irmãos Elmo Sant'Ana Júnior e Renato Vinícius Santana pelo apoio e suporte que me deram.

A Banca examinadora professora Dr^a Selva Guimarães, professora Dr^a Fernanda Telles Márques, professora Dr^a Larissy Alves do Cototonho e professora Dr^a Ormezinda Maria Ribeiro pela disponibilidade, disposição, discussão e revisão desse trabalho.

Ao Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), em especial aos professores Me. Milton Roberto de Castro Teixeira (Reitor), professor Me. Henrique Carivaldo de Miranda Neto (Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão) e professora Dr^a Maria Marta Couto Pereira (Diretora de graduação), pelo incentivo, apreço e apoio, em todos os passos da pesquisa.

Aos professores participantes da pesquisa que com disponibilidade e disposição atenderam aos diversos passos da pesquisa e que tão bem se empenharam como sujeitos da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE) pelos conhecimentos compartilhados e carinho dedicado a todos nós.

Aos professores que passaram pelo meu processo escolar desde a Educação Básica até a Educação Superior, vocês foram professores importantes em minha vida.

Aos colegas e amigos do Doutorado Henaldo, Renata, Aline e Terezinha, pelos momentos de troca de conhecimento, de companheirismo e de alegria.

As/os amigas/os, Denise, Camila, Patrícia, Kássia, Ludimila, Tainara, Sidéia, Fausto e Marcelo pelo incentivo.

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e a Superintendência Regional de Ensino de Patos de Minas, em especial ao superintendente Carlos Coimbra, e às colegas de trabalho do setor pedagógico pelo apoio.

Agradeço também o apoio da FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais.

SANTANA, Monaliza Angélica. **Representações sociais de professores da Educação Superior sobre desenvolvimento profissional docente: desafios e perspectivas.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Uberaba, 2021.

RESUMO

A Educação Superior, nas décadas 10 e 20 do século XXI, tem sido amplamente discutida, principalmente, quanto a uma formação pedagógica sistematizada e institucionalizada do professor. A maioria chega à docência sem ter recebido uma formação para o desempenho dessa prática. Diante desse contexto, este estudo propõe investigar o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior, compreendendo-o como um processo muito mais abrangente e integrador do que a formação inicial e contínua. Para isso, toma-se como base para orientação teórica os princípios de formação de Marcelo Garcia (1999). Parte da hipótese de que as representações sociais dos professores do UNIPAM - Centro Universitário de Patos de Minas, sobre o desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de formação de professores destacados por Marcelo Garcia (1999), evidenciam as necessidades formativas desses professores. A orientação teórico-metodológica foi realizada a partir da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e da abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central de Abric (2001). O *locus* da pesquisa compreendeu os cursos de Medicina, Medicina Veterinária, Agronomia, Direito, Psicologia e Engenharia Civil do UNIPAM. Os participantes foram 62 docentes desses cursos. A opção por esses cursos foi devido possuírem o maior número de docentes; o que justifica o recorte realizado. Apresenta como objetivo geral compreender as representações sociais dos professores do UNIPAM – sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, a partir dos sete princípios de formação de professores, destacados por Marcelo Garcia (1999), que são: processo contínuo, integração curricular, desenvolvimento organizacional, formação pedagógica, integração teoria e prática, congruência formação/prática profissional, e individualização. Para a coleta dos dados, foi utilizado um questionário contendo questões abertas e fechadas e a Técnica de Associação Livre de Palavras. Para as análises, além da Teoria das Representações Sociais, utilizou-se também a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e os *Softwares* EVOC e Iramuteq, que permitiu uma melhor compreensão das questões abertas do questionário e do conteúdo do grupo focal, considerado neste estudo como momento formativo. Quanto aos resultados, as análises permitem inferir que os participantes desta pesquisa, de modo geral, têm construído representações sociais sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente ancoradas e subjetivadas em elementos positivos, de acordo com os princípios de Marcelo Garcia (1999). São representações que, embora mostram dificuldades/fragilidades, evidenciam também uma compreensão de que a formação e desenvolvimento profissional, em que estão inseridos, apresentam um caráter **contínuo**, em constante aperfeiçoamento que traz **conhecimento** para o bom desempenho profissional e satisfação na **realização** da profissão, gerando **competência**, que é um elemento potencializador quando se investe na formação. E nesta perspectiva, podem influenciar positivamente a formação desses docentes. Estas representações foram constatadas no momento formativo do grupo focal, em que, os participantes perfilharam as fragilidades/dificuldades ainda presentes na formação, e, em razão disso demonstraram compreensão da importância de um processo contínuo de desenvolvimento profissional docente. E, para isso discutiram e refletiram sobre as necessidades e ações formativas diante dos princípios de formação de Marcelo Garcia (1999).

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Educação Superior. Momento formativo. Representações Sociais.

SANTANA, Monaliza Angélica. **Social representations of higher education teachers on teacher professional development: challenges and perspectives.** Thesis (Doctorate in Education) - Postgraduate Program in Education, University of Uberaba, 2021.

ABSTRACT

Higher Education, in recent decades, has been widely discussed, especially regarding the absence of systematic and institutionalized pedagogical training for teachers. Most arrive at teaching without having received training to perform this practice. In this context, this study proposes to investigate the professional development of higher education teachers, understanding it as a much more comprehensive and integrating process than initial and continuing education. For this, Marcelo Garcia's training principles (1999) are taken as a basis for theoretical guidance. It starts from the hypothesis that the social representations of the teachers of UNIPAM - Centro Universitário de Patos de Minas, on the professional development of teachers, based on the principles of teacher training highlighted by Marcelo Garcia (1999), evidence the training needs of these teachers. The theoretical-methodological orientation was based on Moscovici's Theory of Social Representations (2003) and the structural approach or Theory of Abric's Central Nucleus (2001). The locus of the research comprised the courses in Medicine, Veterinary Medicine, Agronomy, Law, Psychology and Civil Engineering at UNIPAM. The participants were 62 teachers of these courses. These courses were chosen because they had the largest number of teachers; which justifies the cut made. Its general objective is to understand the social representations of UNIPAM teachers - on teacher training and professional development, based on the seven principles of teacher training, highlighted by Marcelo Garcia (1999), which are: continuous process, curricular integration, development organizational, pedagogical training, integration of theory and practice, congruence of training / professional practice, and individualization. For data collection, a questionnaire containing open and closed questions and the Free Word Association Technique was used. For the analyzes, in addition to the Social Representations Theory, Bardin's Content Analysis (2011) and the EVOC and Iramuteq Softwares were also used, which allowed a better understanding of the open questions of the questionnaire and the content of the focus group, considered in this study. study as a formative moment. As for the results, the analyzes allow us to infer that the participants of this research, in general, have built social representations about teacher training and professional development anchored and subjectivated in positive elements, according to the principles of Marcelo Garcia (1999). They are representations that, although they show difficulties / weaknesses, also show an understanding that training and professional development, in which they are inserted, have a continuous character, in constant improvement that brings knowledge for good professional performance and satisfaction in carrying out the profession, generating competence, which is a potentializing element when investing in training. And in this perspective, they can positively influence the training of these teachers. These representations were found in the formative moment of the focus group, in which they still recognize the weaknesses / difficulties in training, and, as a result, understand the importance of a continuous process of teacher professional development, and, for this, they identified, discussed and reflected on the needs and training actions in the face of the training principles of Marcelo Garcia (1999).

Keywords: Teacher professional development. College education. Formative moment. Social Representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Sete (7) princípios de formação de professores segundo Marcelo Garcia (1999)	54
Figura 02	Mapa de localização do UNIPAM	82
Figura 03	Portal de entrada do UNIPAM	83
Figura 04	Disciplinas oferecidas nos módulos do APRIMORA	84
Figura 05	Programas do <i>Software</i> EVOC.....	95
Figura 06	Página inicial do <i>Software</i> Iramuteq	97
Figura 07	Nuvem de palavras	117
Figura 08	Análise de similitude	118
Figura 09	Quadro do EVOC – Núcleo Central e Sistema Periférico	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Objetivos, procedimentos, fontes de consulta e resultados de um “Estado da Questão”	56
Quadro 02	Os princípios de formação de Marcelo Garcia (1999) presentes nas 20 dissertações selecionadas – Área de concentração: “Educação e Formação”	57
Quadro 03	Categorias/afirmações/elementos sobre o 1º Princípio de Marcelo Garcia (1999) presentes nas dissertações selecionadas	60
Quadro 04	Categorias/afirmações/elementos sobre o 2º Princípio de Marcelo Garcia (1999) presentes nas dissertações selecionadas	61
Quadro 05	Categorias/afirmações/elementos sobre o 3º Princípio de Marcelo Garcia (1999) presentes nas dissertações selecionadas	63
Quadro 06	Categorias/afirmações/elementos sobre o 4º Princípio de Marcelo Garcia (1999) presentes nas dissertações selecionadas	66
Quadro 07	Categorias/afirmações/elementos sobre o 5º Princípio de Marcelo Garcia (1999) presentes nas dissertações selecionadas	68
Quadro 08	Categorias/afirmações/elementos sobre o 6º Princípio de Marcelo Garcia (1999) presentes nas dissertações selecionadas	69
Quadro 09	Categorias/afirmações/elementos sobre o 7º Princípio de Marcelo Garcia (1999) presentes nas dissertações selecionadas	70
Quadro 10	Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação	104
Quadro 11	1º Quadrante ou Núcleo Central	139
Quadro 12	2º Quadrante – Primeira Periferia	144
Quadro 13	Terceiro Quadrante – Segunda Periferia	148
Quadro 14	Funções do sistema periférico	150
Quadro 15	Quarto quadrante: zona de contraste	151
Quadro 16	Síntese das discussões e das reflexões do grupo focal sobre o primeiro princípio	156
Quadro 17	Síntese das discussões e das reflexões do grupo focal sobre o segundo princípio	157
Quadro 18	Síntese das discussões e das reflexões do grupo focal sobre o terceiro princípio	158

Quadro 19	Síntese das discussões e das reflexões do grupo focal sobre o quarto princípio	159
Quadro 20	Síntese das discussões e das reflexões do grupo focal sobre o quinto princípio	160
Quadro 21	Síntese das discussões e das reflexões do grupo focal sobre o sexto princípio	161
Quadro 22	Síntese das discussões e das reflexões do grupo focal sobre o sétimo princípio	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Números de professores participantes dos cursos	85
Tabela 02	Resultado do processamento do <i>corpus</i> no <i>Software</i> IRAMUTEQ	116
Tabela 03	Palavras mais frequentes no processamento do IRAMUTEQ	117
Tabela 04	Porcentagens de participantes que consideram e vivenciam os 7 princípios de formação de Marcelo Garcia (1999)	131
Tabela 05	Número de participantes que não tinham dificuldades e os que apresentavam dificuldades com relação aos princípios de formação de Marcelo Garcia (1999)	132
Tabela 06	Número de palavras citadas, diferentes e <i>rang Moyen</i>	137
Tabela 07	Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Porcentagens de participantes masculinos e femininos	105
Gráfico 02	Idade dos docentes	107
Gráfico 03	Graduação cursada pelos docentes	108
Gráfico 04	Pós-graduação cursada pelos professores	109
Gráfico 05	Exerce outra atividade profissional além da docência	110
Gráfico 06	Quanto tempo trabalha como docente no Ensino Superior	111
Gráfico 07	Ao/à que se deve a opção pela docência no Ensino Superior	112
Gráfico 08	Se o professor repetiria a escola pela docência	114
Gráfico 09	Participou ou participa de cursos e/ou atividades de formação e/ou desenvolvimento profissional docente	114
Gráfico 10	Nível de satisfação e insatisfação com a profissão docente	120
Gráfico 11	Primeiro princípio: Aprendizagem contínua, interativa e acumulativa	122
Gráfico 12	Segundo princípio: Mudança, inovação e desenvolvimento curricular	123
Gráfico 13	Terceiro princípio: Desenvolvimento organizacional da escola	125
Gráfico 14	Quarto princípio: Conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos	126
Gráfico 15	Quinto princípio: Integração teoria-prática	128
Gráfico 16	Sexto princípio: Congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula	129
Gráfico 17	Sétimo princípio: Individualização da formação	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APRIMORA	Programa de Aprimoramento de Docentes Universitários
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
OMS	Organização Mundial da Saúde
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
PCK	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo/Pedagogical Content Knowledge
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudante
SAEB	SAEB
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
UNI	UNIPAM – Centro Universitário de Patos de Minas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO (PRÓLOGO)	16
1 INTRODUÇÃO	20
2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	32
2.1 Formação e desenvolvimento profissional na contemporaneidade: desafios e possibilidades do trabalho docente	37
2.2 Desenvolvimento profissional e o constituir-se professor: apropriação de um novo sentido à formação em busca da mudança educativa	43
3 PRINCÍPIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESTACADOS POR MARCELO GARCIA (1999)	54
3.1 Formação como processo contínuo	58
3.2 Integração da formação em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular	61
3.3 Ligação do processo de formação com desenvolvimento organizacional da escola	62
3.4 Integração entre formação com os conteúdos acadêmicos e disciplinares e formação pedagógica	64
3.5 Integração teoria e prática na formação	67
3.6 Congruência entre a formação recebida e a que lhe será pedido que desenvolva	68
3.7 Individualização como elemento de programas de formação do docente	70
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	72
4.1 Abordagem quantitativa-qualitativa ou mista	72
4.2 Os procedimentos	81
4.2.1 Locus da pesquisa e os participantes	81
4.2.2 Os participantes da pesquisa	84
4.2.3 Os instrumentos de coleta de dados	85
4.2.3.1 O questionário	85
4.2.3.2 A TALP, a Técnica da Associação Livre de Palavras	87
4.2.3.3 A técnica de grupo focal	88
4.2.4 Coleta de dados	90
4.2.4.1 Análise de dados	91
4.2.4.2 Análise de conteúdo de Bardin	91

4.2.4.3 <i>Software</i> EVOC	94
4.2.4.4 <i>Software</i> Iramuteq	95
4.3 A Teoria das Representações Sociais e a Abordagem Estrutural	97
5 ANÁLISE: A DISCUSSÃO DOS DADOS CONSTRUÍDOS	105
5.1 Perfil dos participantes	105
5.2 Sobre os princípios de formação destacados por Marcelo Garcia (1999)	122
5.3 Sobre as fragilidades e dificuldades com relação aos princípios destacados por Marcelo Garcia (1999)	131
5.3.1 Quanto a aprendizagem contínua, interativa e acumulativa	132
5.3.2 Quanto a mudança, inovação e desenvolvimento curricular	133
5.3.3 Quanto ao desenvolvimento organizacional da escola	134
5.3.4 Quanto aos conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos	134
5.3.5 Quanto a integração teoria-prática	135
5.3.6 Quanto a congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula ...	135
5.3.7 Quanto a Individualização da formação	136
5.4 Técnica de associação livre de palavras – os quadrantes do EVOC	136
5.4.1 Núcleo Central	139
5.4.2 Sistema Periférico	143
5.4.2.1 Segundo quadrante: análise da periferia	143
5.4.2.2 Terceiro quadrante: análise da periferia	148
5.4.2.3 Quarto quadrante: Zona de contraste	151
6 MOMENTO FORMATIVO: DISCUSSÕES SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES	153
6.1 Aprendizagem contínua, interativa e acumulativa	156
6.2 Mudança, inovação e desenvolvimento curricular	157
6.3 Desenvolvimento organizacional da escola	158
6.4 Conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos	159
6.5 Integração teoria-prática	160
6.6 Congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula	161
6.7 Individualização da formação	163
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
8 REFERÊNCIAS	172
9 APÊNDICES	183

APRESENTAÇÃO (PRÓLOGO)

Sabemos que a educação tem um papel importante em nossas vidas, pois é a partir dela que temos a possibilidade de nos tornarmos seres humanos melhores ou reflexivos, críticos e autônomos. Pensar a educação sempre foi um dos objetivos que tive na minha vida pessoal profissional. Sou servidora pública no cargo de Analista Educacional – Pedagoga na Superintendência de Ensino de Patos de Minas - desde 2006 e professora universitária da graduação e pós-graduação desde 2008. O trabalho nesses cargos sempre me mostrou que a forma como o professor ensina em sala de aula designava a possibilidade ou não da construção de aprendizagens significativas por parte dos alunos.

Percebo, ao longo da minha carreira escolar, desde o momento em que entrei na Faculdade, ainda como aluna e posteriormente como professora da Educação Superior, que vários fatores foram importantes para eu compreender a educação. Dentre eles, evidenciam-se à questão das condições subjetivas para exercer a profissão docente e como uma boa formação pode possibilitar um melhor desempenho profissional, principalmente no que se refere à mediação da construção dos conhecimentos junto aos alunos.

Ademais, para o exercício da profissão docente, “deveria” ser fundamental que o professor tivesse uma formação e desenvolvimento profissional docente que lhe permitissem ter conhecimento (técnico) sobre os conteúdos que viesse a ministrar e sobre a melhor forma de ministrar esses conteúdos (conhecimento pedagógico), além de outros aspectos que devem ser pensados em conjunto, como a reflexão sobre e na ação de ensinar, o debate sobre o currículo, a integração entre teoria e prática, que lhe possibilitassem se tornar um agente ativo da sua própria formação. Refletir e pensar a formação a partir de um conjunto de aspectos como esses elencados, e não de forma pontual, foi determinante para minha trajetória acadêmica e profissional e para o desenvolvimento da pesquisa que se propõe.

Nessa trajetória acadêmica, além da formação em Pedagogia e Direito, pós-graduação em Psicopedagogia, pós-graduação em Educação Especial, pós-graduação em Inspeção Escolar e a formação no Mestrado em Educação Superior, tive a oportunidade de iniciar o Doutorado em Educação Superior. No doutorado cursei a disciplina eletiva Formação e Desenvolvimento Profissional Docente do PPGE/Uniube, na qual estudamos algumas obras de autores da educação. Foi quando tive a oportunidade de conhecer o autor Marcelo Garcia (1999) que discorre sobre o tema formação e desenvolvimento profissional docente. Em uma das obras desse autor, qual seja: Formação de Professores: para uma mudança educativa, descobri os sete princípios que esse autor considera importantes para a formação de

professores. Embora seja uma obra de 1999, todos esses princípios elencados pelo autor se fazem, ainda, necessários para que a formação e o desenvolvimento profissional docente sejam (re)pensados. Ademais, esses princípios vinham ao encontro dos anseios apresentados por mim em relação à formação básica ou fundamental (intencional) para o exercício da docência, uma formação continuamente por toda a carreira profissional, em contexto (a partir da instituição em que o professor seja docente) e que considere importante tanto os conhecimentos técnicos quanto os conhecimentos pedagógicos (didáticos).

Aliado a essa realidade, conheci a Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovici (2003) e a abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central de Abric (2001) durante os estudos realizados no GEPRESPE - *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e Práticas Educativas*, certificado pelo CNPq, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE e a Linha de Pesquisa “Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem”.

Nessa teoria, pude compreender que o indivíduo, ou grupo de indivíduos, constroem seus saberes embasados nas formas como percebem e compreendem o mundo e a sociedade, ou seja, a cultura, a educação, o contexto histórico e social influenciam os sujeitos nas construções de suas representações sociais.

Diante desse contexto, pude visualizar o foco desta pesquisa: “a formação e o desenvolvimento profissional do docente da Educação Superior”, por considerar a questão já apresentada que é a importância da discussão da formação e do desenvolvimento profissional do docente da Educação Superior visto a falta de uma formação pedagógica intencional, sistematizada e institucionalizada do docente, que atua nesse nível de ensino. Assim, para a realização deste estudo, elegemos a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a abordagem estrutural do Núcleo Central de Abric (2001) como referencial teórico-metodológico, para coleta e análise dos dados.

Conduzimos a pesquisa tendo em vista a sua importância, não só para minha vida profissional, mas, sobretudo com o intuito de auxiliar a qualidade da educação que é oferecida na Educação Superior, tomando como hipótese o fato de que as representações sociais dos professores do UNIPAM - Centro Universitário de Patos de Minas do UNIPAM - Centro Universitário de Patos de Minas, sobre o desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de formação de professores destacados por Marcelo Garcia (1999), evidenciam as necessidades formativas desses professores.

Esse interesse pela formação de professores, de certa forma não surgiu agora, ele me acompanha desde a Educação Básica quando ainda era aluna. Já nesta época observava a forma como cada professor transmitia os conteúdos e como isto refletia na aproximação ou afastamento do aluno mediante o processo de aprendizagem. Essas inquietações me levaram inclusive a escolha pelo curso de Pedagogia. E foi na Educação Superior, tanto quando cursava as disciplinas, estudando a importância da formação e da integração entre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos, como também, quando já havia me tornado uma docente no ensino superior. Nessa época, inquieta, observava, acompanhava, analisava as minhas aulas, os professores e o que os alunos comentavam sobre elas ou sobre suas aprendizagens e dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem. Essas inquietações ressurgiram agora reforçando a curiosidade e o interesse por pesquisar a formação de professores.

Mesmo que eu já tivesse realizado algumas pós-graduações na área da educação, inclusive o mestrado com o tema também sobre a formação de professores e passados aproximadamente oito anos de exercício como docente no ensino superior, este tema ainda me trazia inquietações, principalmente pela complexidade e importância que ele abarca – dele resulta a qualidade da educação que é oferecida para nossos alunos.

E foi pensando em desenvolver uma pesquisa sobre uma inquietação que me acompanha desde a Educação Básica e, atualmente, mais acentuada, por ser uma docente na Educação Superior, que ingressei no curso de doutorado como uma possibilidade de estudar e pesquisar o tema formação e desenvolvimento profissional docente. Minha expectativa é que este estudo possa permitir discussões e reflexões, tanto com relação a minha formação e desenvolvimento profissional docente, como também auxiliar meus colegas de profissão.

Como disse anteriormente a decisão de desenvolver uma pesquisa sobre formação e desenvolvimento profissional docente foi amadurecida quando tive oportunidade de conhecer as obras de Marcelo Garcia, ao de cursar a disciplina eletiva Formação e Desenvolvimento Profissional Docente do PPGE/Uniupe. As leituras realizadas sobre este autor, não só despertavam um interesse cada vez maior, como também me levavam a realizar vários questionamentos sobre a formação de professores, formação essa que entendo hoje de forma ressignificada como “desenvolvimento profissional docente” mesmo porque trata-se de um conjunto de princípios que devem ser compreendidos de forma integrada pelos professores.

Foi a partir da obra de Marcelo Garcia¹, “Formação de Professores: para uma mudança educativa”, publicada em meados da década de 90, destinada, principalmente, para às pessoas interessadas na formação de professores, tanto na vertente de investigação quanto de intervenção, que desenvolvi esta pesquisa. Marcelo Garcia, já nesta época, com este livro, diante da necessidade cada vez maior de prestar atenção no contexto da formação docente busca discutir e responder os desafios da educação. Além disso, nos traz as teorias e investigações sobre a instituição escolar enquanto organização, sobre o desenvolvimento e a inovação curricular e sobre o ensino que ainda nas décadas 10 e 20 do século XXI encontram-se postas como válidas propostas para investigarmos e refletirmos, servindo, pois ainda, como ponto nevrálgico para construirmos uma pesquisa ou um discurso que integre os componentes mais importantes da formação de professores. O autor para além de analisar as características do ensino como profissão especifica os princípios que são por ele considerados válidos para o desenvolvimento do conceito de formação de professores. Embora, o contexto de formação abordado por Marcelo Garcia, nesse livro, refere-se à Educação Básica Espanhola, na década de 90, os princípios elencados por ele são válidos, relevantes e se adequam a formação e ao desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior brasileira, nos tempos atuais². E foi refletindo sobre a importância e relevância desses princípios que decidimos pesquisar sobre essa formação, compreendida hoje como “desenvolvimento profissional docente”, uma vez que os estudos e os princípios adotados mostram-se coerentes com as necessidades formativas de todos os professores de qualquer nível de ensino.

¹ Sobre o autor Marcelo Garcia vale ressaltar sua biografia, conforme exposto no site <https://www.escavador.com/sobre/10870747/carlos-marcelo-garcia>, Possui graduação em Educação pela Universidade de Sevilla (1980). É doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Sevilha (1986). É Catedrático da Faculdade de Educação dessa universidade, onde é Coordenador do Programa de Doutorado em Educação. Foi membro do Comitê de Especialistas sobre Formação Docente (2008) e responsável pelo Ensino Universitário da Andalúcia para a Avaliação da Qualidade e Acreditação Universitária (2009). Faz parte da Comissão de Evaluacion de proyectos de investigación del Ministerio de Educación de España. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, pedagogia universitária e e-learning.

² Referimos como “tempos atuais” o período que realizamos esta pesquisa - 2018-2021.

1 INTRODUÇÃO

Ao analisar a realidade dos tempos atuais podemos conceber que a educação está em crise, segundo Arendt (1995), a crise contemporânea da educação tem a ver com a incapacidade do homem para transformar o mundo. No entanto, o sistema de ensino tem sido objeto de variadas tentativas de transformação e de reforma devido às diversas crises que enfrenta, sobretudo no âmbito social, político e pedagógico.

Ademais, a escola, como instituição social educativa, o “ser professor” e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, têm sido fortemente criticados e questionados a respeito de seus papéis ante as transformações sociais, culturais, tecnológicas, econômicas e políticas no mundo contemporâneo. Essas críticas e questionamentos se pautam, principalmente, em estudos que mostram o mau desempenho obtido pelos alunos nas instituições de ensino.

Nesse sentido, diversas são as variáveis que resultam em indicadores de baixa qualidade educacional e uma delas, a mais discutida no meio acadêmico, é “o ensino”, ou a forma como ele é realizado. Na visão de Cunha (2003), essa variável deve ser tratada no bojo da formação e do desenvolvimento profissional docente. Nesse caso afirma que uma visão simplista, diria que a função do professor é a de ensinar, ficando esse ato reduzido a uma perspectiva descontextualizada, mecânica. Para essa autora, o professor ensina em um real contexto de vivências históricas, políticas e sociais amplas. Em vista dessa realidade, ressalta-se a importância de se compreenderem os vieses relacionados à questão do ensino, da formação e do desenvolvimento profissional docente.

De acordo com Marcelo Garcia (1995) o conceito de formação de professores abarca alguns importantes princípios, quais sejam: a concepção de formação de professores como um contínuo; a necessidade da integração da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; ligação dos processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica deles; integração teoria-prática na formação de professores; correspondência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; e o princípio da individualização do docente.

Segundo Fulan (1987, p. 2015 *apud* MARCELO GARCIA, 1995, p. 27) “o desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa”. Dessa

forma, o princípio da formação de professores como um contínuo guarda em si uma interligação entre a formação inicial e a permanente dos professores, buscando compreender cada etapa da formação como etapa diferente das outras, sem deixar de entender cada uma delas como etapa importante de um mesmo processo de desenvolvimento profissional docente.

Em relação ao segundo princípio, formação de professores e a integração em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, ressalta-se a necessidade por mudanças quanto ao desenvolvimento do currículo; o que exige dos professores tomadas de decisões, mais liberdade e autonomia, relacionadas ao currículo das instituições de ensino, possibilitando e ativando reaprendizagens nos sujeitos e em sua prática docente, sendo assim “facilitadora dos processos de ensino e de aprendizagens dos alunos”. (ESCUDERO, 1992, p, 57)

Quanto ao terceiro princípio, “a integração entre a formação de professores com o desenvolvimento organizacional da instituição”, refere-se à ligação dos processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola, mostrando a necessidade da adoção do contexto organizacional das unidades escolares como local de reflexões e busca de soluções *na e para* a escola, ante os quesitos oportunos da realidade educacional *in loco*. Parte do contexto dos problemas da própria instituição de ensino em busca das possibilidades de resoluções dos problemas que surgem.

O quarto princípio diz respeito à integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica deles. Cabe, aqui, ressaltar o Conhecimento Didático do Conteúdo, conhecimento, identificado pela equipe de investigação de Shulman, na Universidade de Stanford. Marcelo Garcia (1995, p. 88) salienta também que esse tipo de conhecimento no modelo de Grossamn (1990), é “um elemento central do conhecimento do professor”, tratando-se do conhecimento que o professor tem sobre a matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico/didático de como melhor ensinar para favorecer a aprendizagem.

O quinto princípio é o da integração teoria-prática na formação de professores. Nesse princípio, Marcelo Garcia destaca o trabalho de Shon (1983) que propõe a “reflexão na ação”, uma vez que, de acordo com o autor supracitado, “os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e inclusive rotinizaram”. Sendo assim, são capazes de realizar uma “reflexão epistemológica da prática” (VILLAR ÂNGULO, 1988e, 1992^a *apud*

MARCELO GARCIA, 1995, p. 29), buscando integrar um currículo que repense a construção dos conhecimentos para a prática.

O sexto princípio apresenta-se como a correspondência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. Diante desse princípio, faz-se necessário refletir sobre o tipo de formação relativa ao conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico que o professor recebe nas instituições de Educação Superior assim como a forma como de fato, ele transmite o conhecimento para os alunos.

Por fim, apresenta-se o sétimo princípio o qual se refere à individualização da formação. De acordo com Marcelo Garcia (p. 30), “é necessário adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores”. Além disso, quando falamos em educação, necessário se faz ressaltar que quem educa, educa seres humanos e educar seres humanos, em sua essência, guarda uma relação com a diversidade, pois todos nós somos diferentes uns dos outros, com características e expectativas diferentes. Assim, aprender a ensinar, para McNergney e Carrier (1981 *apud* MARCELO GARCIA, 1995, p. 29), “não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades”.

Dessa maneira, é preciso atentar-se para as necessidades e as expectativas dos professores como pessoas e como profissionais, baseando-se, portanto, nas necessidades e interesses dos sujeitos envolvidos no processo, possibilitando a reflexão sobre a ação das próprias práticas de cada docente e das próprias práticas institucionais de cada núcleo organizacional de cada contexto de cada escola; o que acaba nos remetendo ao terceiro e ao quinto princípios, quais sejam: ligação dos processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola e a necessidade de integração entre teoria e prática dos docentes. Nesse contexto, segundo Giroux (1990), deve-se estimular o professor em sua capacidade de criticar, de forma fundamentada, as propostas oficiais, a fim de integrar a realidade das instituições de ensino ao que deve ser atendido diante das orientações oficiais. Assim, a formação e o desenvolvimento profissional de professores precisam promover o desenvolvimento da capacidade de reflexão e a transformação por parte dos professores.

Vê-se, portanto, que esses princípios não esgotam a multiplicidade de abordagens que a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente abarcam, mas constituem

em uma primeira contribuição para a definição de “categorias”, que serão investigadas na realização da pesquisa.

E, assim, definimos como problema desta pesquisa: “Quais as representações sociais que os professores da Educação Superior estão construindo sobre a formação e desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de formação de professores destacados por Marcelo Garcia (1999), que são: processo contínuo, integração curricular, desenvolvimento organizacional, formação pedagógica, integração teoria e prática, congruência formação/prática profissional, e individualização”.

Diante do problema desta pesquisa, cabe aqui discutir e esclarecer algumas perguntas importantes:

- Por que a escolha dos princípios de formação de professores destacados por Marcelo Garcia (1999)?
- Por que este estudo toma como referência a obra de Marcelo Garcia publicada em 1999? Portanto, há quase 20 anos. Essa referência não está ultrapassada?
- Por que um subsídio de um autor espanhol e não de brasileiros para analisar uma tese de doutorado sobre a formação e o desenvolvimento profissional de professores do Brasil?

As respostas a essas e outras questões podem não só justificar as escolhas realizadas, como também auxiliar a justificativa e a relevância desta pesquisa.

O primeiro contato que tive com os “sete princípios de formação de professores de Marcelo Garcia” foi por ocasião da realização da disciplina eletiva **Formação e Desenvolvimento Profissional Docente** do PPGE/Uniuibe. Nessa disciplina, tivemos oportunidade de estudar umas das obras desse autor e discutir o conceito de formação e desenvolvimento profissional docente. Lembro-me bem que, nessa época, constatamos, durante discussões em sala de aula, o quanto esse conceito ainda não é compreendido nas propostas de formação de professores. O que vemos, com muita frequência, principalmente na Educação Superior, são propostas de formação continuada de professores, que apenas atendem, de forma pontual, a algum problema com relação à profissão docente. Essas propostas, longe de serem um processo de formação, não ocorrem ao longo do desenvolvimento profissional do docente, no contínuo desenvolvimento de sua carreira, como recomenda Marcelo Garcia (1999). De acordo com esse autor, não é possível uma formação que desconsidere o que professor já construiu durante sua caminhada profissional, não há como desconsiderar o que já se apreendeu. Afirma ainda que não podemos conceber a formação continuada como um acúmulo de cursos, seminários, encontros, entre outros. É

preciso ter uma intencionalidade educativa, isto é, voltar-se para a realidade do professor, oportunizar espaços de discussão, levantar problemas, estimular a análise da própria realidade, do próprio trabalho desempenhado e contribuir, de fato, para o desenvolvimento profissional do professor ao longo de sua carreira. É justamente aqui que entram as contribuições e a escolha dos princípios de formação elencados por Marcelo Garcia (1999), para realizar esta pesquisa. Se observarmos as indicações de cada princípio, veremos a presença de uma proposta de formação que realmente considera o desenvolvimento profissional docente como um processo que vai muito além da formação pontual. Uma proposta implantada nesses princípios perpassa a busca pela própria identidade profissional. Perpassa também o desenvolvimento da escola - as experiências de formação de que o professor participa ao longo de sua profissão, isto é, uma formação articulada ao trabalho docente que não ocorre no vazio, mas inserida num contexto de desenvolvimento organizacional e curricular. Assim, para não correr o risco de realizar uma pesquisa que propõe identificar as representações sociais de professores da Educação Superior, sobre formação e desenvolvimento profissional docente, mas que não compreenda e internalize esse conceito, recorreremos aos princípios de formação de Marcelo Garcia (1999) que tão bem norteiam e clareiam os caminhos que serão percorridos.

Outra discussão, também importante durante as aulas da disciplina, que responde às duas últimas perguntas, foi a constatação de que a obra de Marcelo Garcia (1999), embora publicada há quase vinte anos, ainda discute problemas atuais e propõe uma formação docente pautada no âmbito do desenvolvimento profissional, que ainda não ocorre como deveria, principalmente no Brasil. Isso significa a persistência em recorrer a ela. Constatamos também a influência do pensamento de Marcelo Garcia (1999) na maioria dos estudos realizados no Brasil. Temos muitos pesquisadores brasileiros que pesquisam e produzem sobre essa temática; no entanto, grande parte deles se respalda em Marcelo Garcia e em autores que ele subsidiou em seus estudos. O fato de ser um autor espanhol e não brasileiro parece não ser problema no contexto educacional, uma vez que sua proposta responde aos muitos anseios e preocupações que perduram no nosso meio educacional e uma delas é o desconhecimento e a compreensão do que vem a ser uma formação que leva em conta o desenvolvimento profissional do docente.

Vale ressaltar também que muitos pesquisadores brasileiros, dentre eles as professoras doutoras: Geovana Ferreira Melo; Selma Guimarães; Marielda Ferreira Pryjma; Váldina Gonçalves da Costa e Maria Isabel da Cunha, integram a rede internacional de investigadores. - Rede de Inducción a la Docencia / Rede Inserção no Ensino, coordenada pelo Prof. Dr. Carlos Marcelo Garcia.

Esta é uma Rede de intercâmbio sobre os problemas e processos de formação de professores iniciantes em qualquer um dos níveis de ensino³,

Dito isso e justificando as escolhas assumidas, ratificamos o respaldo teórico de Marcelo Garcia (1999), no que tange ao subsídio teórico referente ao objeto de estudo “desenvolvimento profissional do professor da Educação Superior” e de outros autores que discorrem sobre esse tema, a saber: Fulan (1987), Escudero, (1992), Shulman (1986), Grossman (1990), Shon (1983), Villar ângulo (1988e, 1992^a), Mialaret (1982), Fernando Pérez (1992), McNergney e Carrier, Masetto (1998, 2003, 2015), Pimenta (2002), Martinez (2009), Machado (2009), Lima (2003), Imbernón (2010), Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2002), Feltran (2003), Fiorentini, D; Crecci (2013).

Diante desse contexto e diante da curiosidade epistemológica, justifica-se o interesse em pesquisar a formação e o desenvolvimento profissional docente dos professores da Educação Superior, pois, por ser professora da educação superior, percebo a necessidade de realização de uma investigação que venha contribuir para uma melhor compreensão da formação e do desenvolvimento profissional dos professores desse nível de educação, uma vez que muitos professores chegam à docência, nas instituições de Educação Superior, sem ter passado por uma formação sistematizada. Vale ressaltar que a nossa atual **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96**, em seu artigo 44, inciso III, salienta que a Educação Superior abrangerá os cursos de “pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”. Portanto, vê-se que essa formação é uma exigência legal, pois ela apresenta uma estreita relação com a qualidade da educação que se tem oferecido nas instituições de Educação Superior.

Além disso, o estudo mostra-se relevante, tanto do ponto de vista acadêmico quanto social, principalmente por considerar os princípios apontados por Marcelo Garcia (1999), que compreendem a formação e o desenvolvimento profissional docente em seus diferentes contextos: a formação continuada, a inovação, o currículo, o desenvolvimento organizacional das instituições de ensino, a formação pedagógica, os conteúdos acadêmicos e disciplinares, a integração entre teoria e prática, a formação recebida pelos professores, o tipo de educação que será pedido ao professor que desenvolva nas instituições, a profissionalidade e o professor como indivíduo.

³ Texto original: Red de intercambio sobre los problemas y procesos de formación del profesorado principiante en cualquiera de los niveles educativos

Destacamos também que este trabalho de pesquisa se vincula a uma proposta maior, submetida e aprovada pela **FAPEMIG (Edital Nº 01/2016 - Demanda Universal); CNPq (Edital Universal 01/2016); Programa Pesquisador Mineiro (PPM-XII);** e Comitê de Ética em 26/04/2016 (CAAE: 54566016.8.0000.5145), nomeada Desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior do Triângulo Mineiro: contribuições da Teoria das Representações Sociais, coordenado pela orientadora e inserida na RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores⁴.

Esta pesquisa integra também o CIERS-ed⁵ - Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação da Fundação Carlos Chagas, com a participação da Cátedra Franco-Brasileira Serge Moscovici e Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente

Segundo Perreonoud (*apud* SANTOS, 2002, p. 19), os benefícios da pesquisa para a formação docente estão relacionados com o tipo de finalidade da pesquisa desenvolvida e com a forma de participação do docente nesse processo.

Neste estudo, partimos da hipótese, de que as representações sociais dos professores do UNIPAM - Centro Universitário de Patos de Minas, sobre o desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de formação de professores destacados por Marcelo Garcia (1999), evidenciam as necessidades formativas desses professores.

⁴ A RIDEP- Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), criada em 2019, sob a coordenação geral da Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, tem como objetivo oportunizar estudos e investigações que tratam da formação e do desenvolvimento profissional de professores. Para isto busca reunir pesquisadores da área da educação, que investigam temáticas relativas à formação e ao desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica e da Educação Superior. Visa contribuir com a construção de conhecimentos científicos promovendo o contato entre os pesquisadores de diferentes instituições brasileiras e internacionais. Integram a Rede, com convênio firmado, sete Programas de Pós-Graduação, sendo quatro de Universidades brasileiras e três Universidades estrangeiras. Representam as Universidades brasileiras, a Profa. Dra Geovana Ferreira Melo Teixeira, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Uberlândia/MG; Profa. Dra. Martha Maria Prata Linhares, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) Uberaba/MG; Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta, da Universidade de Sorocaba (UNISO) Sorocaba/SP; e Profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes, da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) São Paulo/SP. Representam as Universidades estrangeiras, o Prof. Dr. Alberto Matias Gonzales, da Universidad de Sancti Spiritus (UNISS) Cuba; Prof. Dr. Juan José Mena, da University of Salamanca (Spain); e Profa. Dra. Patricia Medina Zuta, Universidad Antonio Ruiz de Montoya (Pueblo Libre, no Peru).

⁵ O CIERS- ed - Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, com o apoio da *Fondation Maison des Sciences de l'Homme* (França) e sob iniciativa de Serge Moscovici, Denise Jodelet e Clarilza Prado de Sousa, foi criado em 2006 e conta hoje com a participação de mais de 40 universidades de vários países. Tem como objetivo, realizar investigações científicas no âmbito da educação por meio do estudo da teoria das representações sociais em articulação com outros referenciais teóricos e metodológicos de modo a analisar e refletir sobre os processos educacionais, bem como seus consequentes sociais, desenvolvidos em instituições de ensino. A UNIUBE, Universidade de Uberaba, integra esta Rede e é representada pela Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIUBE.

Tomamos como objetivo geral compreender as representações sociais dos professores do UNIPAM – sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, a partir dos 7 princípios de formação de professores, destacados por Marcelo Garcia (1999), que são: processo contínuo, integração curricular, desenvolvimento organizacional, formação pedagógica, integração teoria e prática, congruência formação/prática profissional, e individualização. E, como objetivos específicos:

- caracterizar o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa;
- analisar as representações sociais dos professores do UNIPAM sobre o desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de formação destacados por Marcelo Garcia (1999): processo contínuo, integração curricular, desenvolvimento organizacional, formação pedagógica, integração teoria e prática, congruência formação/prática profissional e individualização;
- analisar o Núcleo Central e Periférico das referidas representações sociais;
- discutir, a partir da técnica de grupo focal, as necessidades formativas dos professores, identificadas nas representações sociais, com relação aos princípios de formação de Marcelo Garcia (1999);
- promover um momento formativo com os participantes da pesquisa sobre as dificuldades/fragilidades, necessidades formativas e ações propostas.

Com relação à metodologia, nesta pesquisa, de caráter quanti-qualitativo ou mista, descritiva e explicativa, elegemos a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a abordagem estrutural de Abric (2001), mais conhecida como Teoria do Núcleo Central, como um campo teórico e metodológico fundamental e capaz de subsidiar o processo do seu desenvolvimento. Esse referencial teórico e metodológico permite a análise dos sentidos que são atribuídos ao objeto e possibilita a compreensão de seu conteúdo e como esses sentidos são construídos, na realidade, pelos sujeitos que compõem o espaço escolar de forma coletiva, permite também, a transformação dessa realidade de forma concreta.

A pesquisa quanti-qualitativa, ou nomeada por alguns autores como pesquisa mista, pode ser definida como um procedimento de coleta e análise de dados que combina técnicas quantitativas e qualitativas em uma mesma pesquisa. Segundo Paranhos *et al* (2016, p. 391), “O pressuposto central que justifica a abordagem multimétodo é o de que a interação entre eles fornece melhores possibilidades analíticas”.

Vale ressaltar o que adverte Yan (2006) sobre os cuidados que se deve ter ao utilizar um método misto. Para esse autor o pesquisador deve garantir a unidade do desenho da pesquisa, para que as análises não sejam apresentadas e compreendidas de forma fragmentada.

Neste estudo, coletamos e analisamos dados referentes às representações sociais dos professores da Educação Superior sobre o “desenvolvimento profissional docente”. Embora os processamentos filiem-se muito mais à coleta e à análise de dados qualitativos, utilizamos também informações de caráter quantitativo para auxiliar as análises. Como exemplo, a identificação da estrutura das representações sociais será realizada a partir do *Software* EVOC, que combina a frequência com a ordem de emissão das palavras.

A pesquisa foi desenvolvida no UNIPAM - Centro Universitário de Patos de Minas, envolvendo os cursos de Medicina, Medicina Veterinária, Agronomia, Direito, Psicologia e Engenharia Civil. A escolha desses cursos justifica-se por apresentarem o maior número de professores da instituição, o que possibilita um alcance maior da pesquisa, principalmente para identificar a estrutura das representações sociais com mais precisão.

Participaram da pesquisa 62 professores, sendo: 18 professores do curso de Medicina, 11 do curso de Medicina Veterinária, 9 do curso de Agronomia, 13 do curso de Direito, 7 do curso de Psicologia e 4 do curso de Engenharia Civil.

Para a coleta dos dados, utilizamos um questionário, contendo questões abertas e fechadas; e a técnica de associação livre de palavras. Essa técnica foi tratada pelo *Software* EVOC, com base no método Vergés (1992), que buscou identificar nas Representações Sociais os elementos centrais e periféricos.

Os questionários foram aplicados nos próprios cursos, ocasião em que foram assinados os *Termos de Consentimento Livre e Esclarecido*, aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UNIUBE.

Após a identificação das representações sociais e sua estrutura, realizamos a técnica de Grupo Focal para discussão das necessidades formativas e as possíveis ações para minimizá-las. Todos os professores que responderam aos questionários foram convidados para participarem dessa fase. A técnica foi organizada com a participação de 10 professores; quantidade dos que se dispuseram a participar dessa etapa.

A técnica de grupo focal, nas palavras de Gatti (2005, p. 12), pode ser definida como “uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento”. A autora acresce, ainda, que a principal vantagem do grupo focal reside na intensa influência mútua que a técnica

proporciona entre os participantes e o pesquisador. Nesse caso, nosso objetivo foi o de tornar a discussão do Grupo Focal um momento formativo, em que foram discutidas e refletidas as necessidades formativas dos professores identificados anteriormente.

Sobre a escolha da Teoria das Representações Sociais como suporte teórico-metodológico para a realização desta pesquisa, justifica-se, principalmente, por constituir-se “uma das possíveis vias de acesso a uma compreensão de como os grupos sociais criam e negociam sentidos sobre os mais diversos objetos sociais visando tornar familiares os fenômenos a sua volta e nortear seus comportamentos”. (RODRIGUES e MENANDRO 2007, p. 42).

Jodelet (2001, p. 22) conceitua representação social como sendo “[...] 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”. Já a Teoria do Núcleo Central de Abric (2000) apregoa que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. O primeiro relaciona-se à memória coletiva, é estável e resistente a mudanças e o segundo possui caráter mutável, flexível e individual.

Para as representações sociais serem identidades, dois processos são necessários: a ancoragem e a objetivação. O primeiro, segundo Moscovici (2003, p. 71), é o mesmo que “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e são ao mesmo tempo ameaçadoras”. O segundo, a objetivação, é o processo que torna possível o movimento de familiarização ou de construção das representações sociais.

Na perspectiva de Moscovici (2003), é correto afirmar que a identificação das representações sociais torna possível superar os problemas de determinados fenômenos e integrá-los no nosso mundo mental e físico – e, assim, tornar concreto o que era abstrato. No caso desta pesquisa, o fenômeno ou o seu objeto de estudo é o “desenvolvimento profissional do professor da Educação Superior”.

Para a realização das análises dos dados, além do respaldo da Teoria das Representações Sociais, da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e do *Software* EVOC, utilizamos também o *Software* Iramuteq, para uma melhor compreensão das questões abertas do questionário e do conteúdo da técnica de grupo focal.

Quanto aos benefícios desta pesquisa, ao utilizar o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, acarretará benefícios para a Educação Superior, principalmente, se considerarmos as finalidades dessa teoria, que é a de tornar familiar algo não familiar, isto é, classificar, categorizar e nomear novos acontecimentos e ideias. Sabe-se

que o desconhecido constitui-se em algo que ameaça e gera desconforto. E as representações sociais, saberes do senso comum, construídos nas relações entre os indivíduos, influenciam e direcionam seus comportamentos. Assim, dedicar-se uma pesquisa que busca tornar familiares questões relacionadas à “formação e ao desenvolvimento profissional do professor da Educação Superior” permitirá, não só conhecer onde as representações sociais desses professores, sobre esse fenômeno, originam-se ou ancoram-se, como também possibilitará discussões e reflexões que possam identificar necessidades formativas desses professores. Uma vez detectadas essas necessidades formativas foi possível também sugerir ações que possam minimizá-las, e conseqüentemente contribuir para uma qualidade melhor da educação oferecida na Educação Superior.

Dito isso, podemos dizer que esta pesquisa sustenta a tese de que a identificação e a compreensão das representações sociais dos professores do UNIPAM, sobre os princípios de formação destacados por Marcelo Garcia (1999): processo contínuo, integração curricular, desenvolvimento organizacional, formação pedagógica, integração teoria e prática, congruência formação/prática profissional assim como individualização, podem contribuir para a formação e o desenvolvimento profissional destes professores. Portanto, o mapeamento das necessidades formativas dos professores, identificadas nas representações sociais, com relação aos princípios de formação de Marcelo Garcia (1999), discutidas e refletidas, no encontro do grupo focal, pode constituir-se em momentos formativos para esses professores.

O texto da tese está organizado em 5 capítulos, além desta apresentação, as considerações finais, os anexos e os apêndices.

No primeiro capítulo, intitulado “**O desenvolvimento profissional do docente da Educação Superior**”, discutimos algumas questões sobre o desenvolvimento profissional docente como fundamento para o exercício da profissão docente na sociedade contemporânea.

No segundo capítulo, apresentamos e discutimos os **Princípios de Formação de Professores destacados por Marcelo Garcia (1999)**. Nessa discussão, procuramos compreender o objeto de pesquisa – desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior a partir dos princípios de formação de Marcelo Garcia (1999), apoiados não só neste autor, como também em outros que auxiliam a compreensão desses princípios. Apresentamos também, como suporte teórico, uma pesquisa que realizamos, denominada “Estado da Questão”.

No terceiro capítulo, os **Caminhos Metodológicos percorridos pela pesquisa**, descrevemos a trajetória percorrida para o desenvolvimento da pesquisa, apresentando o tipo

de pesquisa e os procedimentos utilizados. Além disso, discutimos o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a abordagem estrutural de Abric, mais conhecida como Teoria do Núcleo Central.

No quarto capítulo, intitulado **Análise: a discussão dos dados coletados**, realizamos a análise e a discussão dos dados coletados. Essas análises tiveram como objetivo compreender as representações sociais dos professores do UNIPAM – sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, a partir dos 7 princípios de formação de professores, destacados por Marcelo Garcia (1999), que são: processo contínuo, integração curricular, desenvolvimento organizacional, formação pedagógica, integração teoria e prática, congruência formação/prática profissional, e individualização.

No quinto capítulo, nomeado de **Momento formativo: discussões sobre as necessidades formativas dos professores**, apresentamos as discussões sobre as necessidades formativas dos professores que foram identificadas nas representações sociais, durante o encontro de um grupo focal como momento formativo.

2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo procuramos discutir o desenvolvimento profissional docente do professor da Educação Superior a partir da premissa de que ser professor exige desse profissional uma formação específica para o desempenho dessa profissão. Pensar a docência faz com que, primeiramente, compreendamos esse profissional dentro de um contexto histórico e dentro da sociedade contemporânea, e também que possamos compreender que o exercício do seu trabalho envolve dialeticamente o ensino e a aprendizagem, o próprio professor e as próprias condições de trabalho.

Como instituição social educativa, a escola e as instituições de ensino e, conseqüentemente, o “ser professor” vêm sendo fortemente questionados a respeito de seus papéis ante as transformações sociais, culturais, tecnológicas, econômicas e políticas no mundo contemporâneo.

Nesse contexto, faz-se necessário buscar a compreensão histórica e social do sujeito professor, inserido em uma sociedade globalizada, neoliberal, capitalista, na qual os avanços tecnológicos e a reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento são partes integrantes dessa análise; além de também estar inserido na sociedade do conhecimento (em que o elemento diferenciador na atividade produtiva é o próprio conhecimento, o qual é o principal fator estratégico de riqueza e poder). Assim, nota-se que, no contexto atual,

[...] com as políticas neoliberais, o conhecimento passou a ser foco de grande atenção em razão da sua importância para o desenvolvimento econômico, no entanto, com a diminuição da responsabilidade do Estado com a Educação, a profissão também, tende a ser cada vez mais desvalorizada. (ENS; GISI; EYNG, 2011, p. 312)

As discrepâncias existentes entre os documentos oficiais da educação no Brasil, tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e as práticas governamentais, evidenciam, cada vez mais, a “desresponsabilização” do Estado frente à sociedade e a prevalência das Políticas Públicas de Governo sobre as Políticas Públicas de Estado; o que acaba por priorizar não a valorização dos profissionais da educação e conseqüente formação deles, mas, sim, os projetos estritamente ligados a determinada perspectiva política.

Vejamos as metas 13 e 14 do Plano Nacional de Educação 2014-2024/ (Lei 13.005/14), que trata especificamente da qualidade da educação superior:

Meta 13 - Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14 – Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Sobre essas metas, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elabora relatórios de monitoramento e análises sobre elas. Esses relatórios trazem os resultados atualizados e as tendências em cada indicador. De acordo com o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento de Metas do PNE: 2020, a única meta que foi atingida, das 20 metas elencadas, foi a meta 13. O percentual de mestres ou doutores entre professores de ensino superior chegou a 81,3% em 2018 e considerando apenas doutores, o percentual atingiu 44,1%. Entretanto, cabe registrar que o INEP reconhece que há disparidades regionais significativas em relação à proporção de mestres e doutores na docência superior, principalmente se compararmos as regiões norte, com menor percentual e as regiões sul e sudeste com maiores percentuais.

Além disso, em relação a meta 13, cabe registrar que os docentes da educação superior quanto ao regime de trabalho de tempo integral com dedicação exclusiva, apresentam maiores percentuais tanto de docentes com mestrado ou doutorado (96,3%) quanto de docentes com doutorado (77,4%). Porém, os docentes horistas possuíam os menores percentuais: 63,6% e 16,4%, respectivamente, questão que deve ser monitorada na busca de estratégias para a busca de melhores resultados.

Quanto a meta 14, ela está parcialmente atingida, O Brasil já superou a meta de títulos de mestrado, chegando a 64,4 mil títulos concedidos em 2018, superando assim a meta de 60 mil títulos anuais estabelecida no PNE, e já tinha 22,9 mil doutores no mesmo ano. Observou-se uma redução da taxa de crescimento dos títulos de mestrado e doutorado no período 2017-2018, indicando uma desaceleração da expansão da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. O próprio Inep reconhece a necessidade de ampliar a capacidade do sistema de pós-graduação do país, principalmente para atingir a demanda de títulos de doutorado do plano.

As instituições públicas continuaram responsáveis pela formação da maior parte dos mestres (81,2% do total) e doutores (87,4%) no País, em 2018. 6. A maior parte dos títulos de mestrado e de doutorado foi prestada por instituições localizadas nas regiões Sudeste e Sul, além disso as regiões Norte e Nordeste apresentaram uma concentração de títulos por cem mil

habitantes inferior à média nacional, enquanto nas regiões Sul e Sudeste a maior parte dos estados se encontrava acima dessa média.

Salientamos que em 2020 e 2021, período de término desta pesquisa, mesmo tendo observado que muitas das metas ainda não haviam sido atingidas e o cenário anterior não havia desaparecido totalmente, somou-se a estes resultados o cenário da Pandemia do Corona Vírus⁶.

Tratando-se ainda sobre as metas relacionadas a Educação Superior, ressaltamos que apesar dos resultados da meta 12 - “Elevar a taxa bruta de matrícula da educação superior para 50% da população entre 18 a 24 anos, assegurando a qualidade, e expandir as matrículas no setor público em pelo menos 40%” - ter apresentado uma melhora no acesso ao ensino superior, segundo Oliveira (2020), com a crise social e econômica causada pela pandemia do Corona Vírus e o consequente ensino remoto emergencial adotado, a questão da evasão em 2020 pareceu mais acentuada devido a fatores externos (sociais) e a fatores institucionais. Portanto, necessário se fará analisar os próximos dados e repensar, além do acesso à Educação Superior também a permanência dos alunos, uma vez que a elevação ou diminuição na taxa de matrícula, neste nível de ensino, pode ter relação com a qualidade e ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício.

⁶ Em 11 de março de 2020 o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou que a COVID-19, doença respiratória causada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2), é agora caracterizada como uma pandemia. Essa caracterização de pandemia se deu, principalmente, devido à disseminação geográfica rápida que o Covid-19 apresenta. Segundo a OMS, os coronavírus (CoV) são uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves, como a síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV) e a síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV). O novo coronavírus (nCoV) é uma nova cepa de coronavírus que havia sido previamente identificada em humanos. Conhecido como 2019-nCoV ou COVID-19, ele só foi detectado após a notificação de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019. De acordo com dados da OMS, no dia 12 de fevereiro de 2021 a quantidade de casos confirmados no mundo chegou a 107.423.526 e de 2.360.280 mortes no mundo. No Brasil, de 3 de janeiro a 21 de fevereiro de 2021, ocorreram 10.081.676 casos confirmados de COVID-19 com 244.765 óbitos. Com o surgimento da doença, vários países mobilizaram ciência e tecnologia para pesquisarem vacinas contra o COVID-19. O distanciamento social e a utilização do álcool gel foi e tem sido medidas que buscam restringir o convívio social de forma a evitar a propagação da doença.

Consoante a isso, faz-se imprescindível destacar a necessidade, por parte dos nossos representantes políticos e entes federativos, de propor e implementar Políticas Públicas de Estado que valorizem os professores e os profissionais da educação, o que vai em contramão a inúmeras Políticas Públicas de Governo⁷ que, muitas vezes, servem apenas para dar nomes a planos e projetos de determinados partidos políticos em períodos de transições eleitorais.

Vemos, dessa forma, que os entornos (políticas públicas, discrepâncias entre documentos oficiais, condições objetivas e subjetivas, profissionalização da profissão, professor reflexivo x professor competente, questões estruturais, sócio-históricas) que envolvem o professor, destacam-se como elementos nevrálgicos em uma sociedade em que a educação e o próprio professor são desvalorizados. Notamos também que o professor, através de sua atuação intencional, como mediador das aprendizagens na escola (mediação essa que, segundo Vygostsky, ocorre por meio dos instrumentos e pelos signos - linguagem), tem a possibilidade de ensinar o aluno a pensar, tal como enfatiza a Teoria Histórico Cultural, e ainda de fazer com que a escola realmente seja “nossa” e não “a escola deles”, dos dominantes, como assim preconiza Charlot (2008, p. 30), além de compreender a escola, como salienta Mello e Lugle (2014, p. 260) equivalente a um processo que pode promover o desenvolvimento humano e tornar o ser humano “homem”, nesse processo de humanização. Dessa feita, cabe visualizar:

[...] dois aspectos importantes nas representações sobre a Pedagogia: um que se refere à identidade profissional, cujas diretrizes deixam evidente ser a docência a sua função principal; e outro que se refere às condições para exercer a profissão, cujos problemas continuam presentes. O fortalecimento da profissão envolve políticas educacionais que priorizem a educação no país e que dizem respeito, em especial, à valorização do trabalho docente. (ENS; GISI; EYNG, 2011, p. 314).

Diante dessa realidade, o “ser professor”, na contemporaneidade, muitas vezes, encontra-se esvaziado do seu diferencial e de sua identidade. Marcados por uma sociedade neotecnicista, na qual se busca um novo perfil para os profissionais do século XXI, o “ser

⁷ Conforme SANTOS (2015, p. 8-9), “política pública de governo refere-se a um plano, um programa ou ação desenvolvida para vigorar durante um período de mandato governamental, uma política de Estado alude a um plano, uma ação ou um programa educacional com objetivos de longo prazo elaborado de modo a durar por um período de tempo que vai além do exercício político de determinado partido (ou do representante deste) à frente de uma entidade do Estado (em nível municipal, estadual ou federal)”. Além disso, existem outras características que são atribuídas às políticas educacionais que são importantes, como: as políticas de Estado são projetos de longo prazo, e sua continuidade está colocada para além das mudanças de um mandato governamental; enquanto as políticas de governo tem sua duração condicionada a um mandato governamental e os projetos educacionais desta política geralmente estão ligados à determinada perspectiva política.

professor” tem carecido de suas especificidades e de sua função docente como ponto central, conforme podemos comprovar também por meio da reforma do Ensino Médio, homologada em 2018, pelo Presidente Michel Temer, na qual ressaltou que outros profissionais de outras áreas do conhecimento que tenham “notório saber” terão a possibilidade de lecionar sem ter licenciatura na área específica.

Além disso, como podemos ver por meio da leitura de livros como “O bom professor” de Maria Isabel da Cunha (1994), o “ser professor” na contemporaneidade, está muito mais ligado a questões afetivas, do que a questões que realmente definiriam e poderiam distinguir o professor das outras profissões; a exemplo da práxis pedagógica (ação-reflexão-ação), com a sistematização do ensino e da aprendizagem e com a função de docente especificamente. Diante de todo o exposto, Masetto (1998) propõe uma reflexão: Para atuar na docência, deve-se optar pelo *professor profissional* ou pelo *profissional professor*?

Salientamos que a reflexão que se busca fazer para esse “ser professor na contemporaneidade” é de que a docência exige do sujeito que a quer para si a consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor, é a docência. Nesse sentido, “ser professor” exige desenvolvimento profissional nas várias dimensões: técnica, pedagógica, didática, política, além da própria consciência da necessidade desse desenvolvimento profissional.

O “ser professor”, conforme salienta Luckesi (1994, p.23), necessita inclusive de buscar as próprias finalidades na filosofia, não apenas em seu sentido restrito, no sentido do imediatismo, no qual, muitas vezes, parecemos estar estagnados, mas em sua finalidade mais ampla, a qual busca continuamente uma explicação existencial para a educação, para o ser professor, para a melhoria da qualidade educacional e para o foco da educação: a aprendizagem dos alunos.

Diante disso, sentimos necessidade de realizar reflexões acerca da formação e do desenvolvimento profissional e as várias nuances que cerca a profissionalização docente, a formação e o desenvolvimento profissional docente a fim de possibilitar a assimilação de conhecimentos que possam levar, cada vez mais, esse profissional a apropriar-se de sua identidade e função, que é o ensino-aprendizagem, ou seja, à docência.

2.1 Formação e desenvolvimento profissional na contemporaneidade: desafios e possibilidades do trabalhador docente

Para compreendermos a formação e o desenvolvimento profissional docente, os desafios, as contribuições e poderemos vislumbrar algumas perspectivas em relação à formação e ao desenvolvimento profissional do docente na Educação Superior, é válido fazer uma breve reflexão histórica para compreender os pensamentos teóricos que fundamentam o discurso atual; afinal de contas, conforme afirma Imbernón (2010, p. 13), “é necessário conhecer de onde viemos para saber aonde vamos”. Dessa feita, os aportes teóricos e práticos que temos atualmente são frutos do nosso passado, sejam eles positivos ou negativos, consubstanciaram-se por meio de construção(ões) do(s) conhecimento(s) em relação a essa formação e a esse desenvolvimento profissional.

Dessa maneira, como ressalta Imbernón (2010, p. 16), na década de 1970, a formação viveu um contexto de formação individual, cada um buscava para si a própria vida formativa, década essa que também foi marcada pela formação de poucos professores, que geralmente detinham a posse de um pequeno saber que durava por toda a vida profissional; afinal de contas, o conhecimento para a docência, até a década de 1980, é tido como aprendizagem individual de “receitas” que seriam aplicadas em sala de aula.

A década de 1980 é marcada pelo paradigma da racionalidade técnica/positivista, “na qual a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma formação eficaz é o principal tópico de pesquisa na formação continuada docente” (IMBERNÓN, 2010, p.18). Essa década, além de ter a abertura das Universidades, com a criação de programas de formação continuada que focam o treinamento, é também marcada pela crise de valores, delineada por problemas sociais e econômicos bem como pela busca dos direitos civis e políticos, que proclamara o compromisso de educar a todos.

Destaca-se ainda a década de 1990, como aquela em que ocorreram mudanças significativas, ainda que tímidas, pelo menos nos discursos; o desenvolvimento de modelos alternativos de formação, ganha espaço, a restrição à racionalidade técnica começa a abrir espaço para tendências pedagógicas mais progressistas, as ideias de Dewey e Schon ganham campo no meio acadêmico para fomentar a formação dos professores. Ao mesmo tempo e até de forma contraditória, a formação continuada dos professores está apoiada no treinamento e na concepção de que a formação do professor passa por um processo de assimilar estratégias e conhecimentos. Vale ressaltar que no Brasil essa década foi marcada pela promulgação da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e pela criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica em 1997.

Assim, consequência das décadas anteriores, atrelado às nuances da globalização, do capitalismo, do neoliberalismo e com o avanço das tecnologias, o novo milênio chega instaurando a crise institucional da formação docente. Diante das mudanças ocorridas no mundo, encontra-se a educação com todos os seus artefatos e personagens, inserida em um mundo contemporâneo e para alguns “pós-moderno”, mas que insiste em continuar em um sistema (sistema aqui entendido como a palavra diz: conjunto de elementos) obsoleto, no qual a questão da formação e do desenvolvimento profissional dos docentes torna-se um ponto crucial para identificar as especificidades, os fundamentos da profissão docente, na tentativa de dar uma identidade ao professor.

Assim sendo, pensar o professor, na sociedade contemporânea, é premissa necessária, uma vez que a educação, como um todo, ocupa um espaço de suma importância dentro de uma sociedade; no entanto, pensar esse professor nessa sociedade, envolve a análise e a compreensão de alguns entornos, tensões e conflitos inerentes ao ato de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, entender que a profissão do professor está situada em um país com políticas neoliberais, em meio à sociedade do conhecimento, capitalista e globalizada, na qual, muitas vezes, os avanços tecnológicos são uma forma de fundamentar a busca por uma escola neotecnicista e que priorize um perfil multifacetado de profissional do século XXI, juntamente com as omissões ideológicas em relação às condições subjetivas e objetivas para exercer a profissão docente, além das questões estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais do ensino em cada época, emergem como desafios e contradições para a identidade e para o exercício da profissionalização do professor.

Ademais, salientamos que Tardif e Lessard (2005) ao analisarem a docência enquanto trabalho, explicam que Marx mostrou como o processo de trabalho transforma tanto objeto, quanto o homem e também suas condições de trabalho. Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2005, p. 28, 31) explicam que tratando-se do trabalho docente, este acontece num processo de interações humanas, assim sendo, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”.

Ressalta-se, portanto, que inúmeras são as questões que envolvem o trabalho docente e que, para compreendê-lo, não se pode imaginar que seja fácil ou de fácil resolução, pois geralmente o trabalho docente está ligado a busca por responder às muitas exigências que a sociedade lhe impõe.

O fato de se buscar compreender a lógica da concepção de trabalho baseada em uma postura positivista nos auxilia na explicação de que o trabalho do docente não se faz simplesmente por “amor à profissão”, mas que o exercício do seu trabalho envolve dialeticamente o ensino e a aprendizagem, o próprio professor e as próprias condições de trabalho, sejam elas condições subjetivas (formação de professores) ou objetivas (condições efetivas de trabalho), que são importantíssimas para entender o desafio para o exercício da docência em nosso país. Abrange, ainda, o entendimento de que esse profissional vem sendo inserido em processos de mudanças, no século XX e XXI, por meio da globalização e por meio das reformas educacionais no contexto da reestruturação do mercado capital. Sendo assim,

Nesse âmbito, as reformas educacionais que ocorreram no Brasil nesse período trouxeram como características principais a regulação e o controle em decorrência da nova configuração do papel do Estado, sustentado na ideologia neoliberal, correspondendo às exigências dos organismos internacionais, como o objetivo de transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado. (GENTILI, 1998, p.19).

Dessa feita, nota-se a busca pela estrutura mercantilizada da educação, na qual o empreendimento pela qualidade total, muitas vezes, é vista através dos *rankings* que as escolas e Universidades são levadas a buscar para mostrar eficiência e eficácia no ensino e na aprendizagem dos alunos. No que tange à “desresponsabilização” do Estado, ideologicamente, cada vez mais, temos visto que o fracasso ou o mérito é dado ao aluno, sem responsabilizar o Estado por seu dever, que, inclusive, é conclamado na nossa Carta Magna - a Constituição Federal de 1988 - e em outros documentos oficiais da educação. E, assim, o professor vê-se inserido em uma contradição radical entre o que é cobrado e o que é realizado na prática.

Por fim, o professor sofre os efeitos de uma contradição radical da sociedade capitalista contemporânea. Por um lado, esta precisa de trabalhadores cada vez mais reflexivos, criativos, responsáveis, autônomos – e, também, de consumidores cada vez mais informados e críticos. Por outro lado, porém, ela promove uma concorrência generalizada, em todas as áreas da vida, trata-se de produção, de serviço, de lazer e até de beleza. Sendo assim, uma formação cada vez mais ambiciosa é proposta a alunos visando cada vez mais a nota e não ao saber. As avaliações nacionais (SAEB, ENEM, no Brasil) e internacionais (PISA) e o vestibular brasileiro, que norteia o ensino médio e, de forma indireta, o ensino fundamental e, às vezes, a educação infantil, acentuam essa focalização dos alunos e dos professores sobre a nota. (CHARLOT, 2008, p. 20 e 21).

Nesse contexto, é necessário ainda ressaltar a questão ideológica do ponto de vista político e cultural que o papel dos professores pode exercer em uma sociedade como a brasileira. A grande responsabilidade deles em relação não somente ao desenvolvimento do saber científico, acumulado culturalmente pelas sociedades, salientado por Vygotsky, de extrema importância e que, por assim ser, deve ser feito de forma sistematizada e com qualidade, mas também de propiciar aos alunos o desenvolvimento da cidadania plena, sendo capazes de, inclusive, refletir sobre esses saberes e sobre as práticas sociais, econômicas, culturais da sociedade na qual estão inseridos.

Dessa forma, a escola pode se apresentar como - sendo “multiculturalista universalista⁸”, também como um espaço para ensinar a “respeitar as diferenças”; ainda como um “lugar específico” e, ao mesmo tempo, “vinculada à comunidade” – injunção, como salienta Charlot (2008, p. 27,30). De acordo com Mello e Lugle (2008, p. 266 *apud* Davydov e Slobodchikov, 2003, p. 5,6), busca-se uma formação que propicie aos alunos serem “sujeitos individuais de reflexão”, sujeitos aprendizes com “capacidade para viver em um mundo em constante mudança”.

Assim, diante das transformações históricas, sociais, culturais, econômicas ocorridas nas últimas décadas, os vieses relacionados à educação têm sido levados a cabo e discutidos em prol de pontos de convergência que consigam clarear e desvelar questões que auxiliem na reflexão acerca de temas que possam colaborar para com a qualidade da educação em seu sentido mais amplo. Dentro desses vieses, um que merece destaque é a questão da formação e do desenvolvimento profissional de professores.

Como podemos notar por meio da leitura de alguns textos, muitos são os conceitos que permeiam a formação de professores, quais sejam: formação continuada, aperfeiçoamento, educação em serviço, reciclagem, capacitação, treinamento, processo contínuo, evolução, mudança e, por fim, desenvolvimento profissional docente (DPD).

Antes de explicitar o que seja “formação de professores” e, para que seja construída uma linha de pensamento coerente, faz-se necessário salientar o que alguns autores entendem pelo conceito de “formação”: “o conceito de formação é geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo” Honoré (1980 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 19); é também “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de *plenitude* pessoal Zabala (1990^a, 201 *apud* MARCELO

⁸ O multiculturalismo também pode ser universalista, ou seja, permitir a propagação e convívio de diferentes ideias, desde que esteja estabelecido um denominador mínimo, comum entre as partes para o início do diálogo (valores universais). Na cultura ocidental esse mínimo a ser respeitado são os direitos humanos.

GARCIA, 1999, p. 19); então “a Formação, desde a didáctica, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura de sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural” Gonzáles Soto (1989, P. 83 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 19); ou ainda, para Ferry (1991, p. 43 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 19), “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desenhado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” e mais ainda, para esse mesmo autor, “é possível falar-se da formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação”.

Pode-se notar, por meio dos conceitos elencados, que a formação pode ser entendida como uma forma de agir rumo a alguma ação e, nesse caso, pode-se salientar a formação entendida como função social de transmissão de saberes e também o enfoque pessoal dado à temática da formação que, diante desse prisma, refere-se a finalidades, valores e não somente a questões técnicas e/ou instrumentais (as quais, a meu ver, também são importantes, mas que não podem possuir uma finalidade nelas mesmas). Diante desse enfoque, as dimensões de Howey (1985) merecem ser destacadas:

Em primeiro lugar, Desenvolvimento pedagógico (aperfeiçoamento do ensino do professor através das atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar, conhecimento e compreensão de si mesmo, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o desenvolvimento cognitivo e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o desenvolvimento teórico, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente. As últimas dimensões identificadas por Howey são as de desenvolvimento profissional através da investigação e o desenvolvimento da carreira mediante a adoção de novos papéis docentes. (HOWEY, 1985 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 138).

No que tange às dimensões citadas, nota-se que há um emaranhado de áreas as quais é preciso levar em consideração para que o assunto acerca da formação de professores seja mais bem entendido. Sendo assim, Marcelo Garcia (1999, p. 139) aponta para a necessidade de se estudar e compreender essa formação diante de uma relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação didáctica: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores.

Diante disso, vê-se que a integração entre esses saberes e o reconhecimento das contribuições de todas essas dimensões e áreas poderá facilitar o desdobramento diante das

perspectivas e dos desafios encontrados nesse postulado de compreender a formação de professores.

Nesse sentido, é coerente entender a relação direta que existe entre o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar enquanto agentes que têm de desenvolver as reformas na prática. Portanto, precisamos compreender, primeiro, que o sujeito professor precisa se motivar (motivo para a ação) para a mudança; segundo, que a formação, vislumbrada como “receita”, a formação individualizada, e/ou fora do contexto escolar, muito pouco ou quase nada contribuirá para a mudança significativa que se deve buscar rumo à melhoria da qualidade da educação tanto em relação à formação de professores quanto à melhor aprendizagem dos alunos.

Assumir com seriedade a relação intrínseca que existe entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores leva a entender a escola (no sentido mais amplo do termo) como a unidade básica para mudar e melhorar o ensino: se se assume este princípio, pode-se, então, começar a compreender a importância que têm alguns aspectos e dimensões que até agora têm sido da competência exclusiva dos especialistas em organização escolar. (MARCELO GARCIA, 1991, p. 141).

De tal forma, pensar a formação de professores, o desenvolvimento profissional do professor, sem inseri-lo no contexto escolar das práticas pedagógicas, no qual esse desenvolvimento profissional ocorra, a partir das necessidades das práticas pedagógicas da escola, nas práticas pedagógicas na escola e para as práticas pedagógicas da escola, é andar em círculos, sem objetivar um lugar para chegar.

O projeto precisa expressar os anseios e expectativas de um grupo envolvido com aquela escola; as práticas pedagógicas deverão reorganizar-se e recriar-se a cada dia para dar conta do projeto inicial, que se vai transmudando à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem. Não há projeto pronto, não há práticas prontas. (FRANCO, 2012, p.164).

Nesse contexto, percebe-se que não existe “receita” de prática docente, pois cada prática pedagógica traz, em si, uma identidade própria, pois práticas pedagógicas são práticas sociais; portanto, existem necessidades sociais diferentes em contextos diferentes e que por assim serem, são únicos e destarte diferentes dos outros. Assim é, uma vez que se encontram inseridos em um determinado tempo e em uma determinada sociedade, exigindo, desse modo, reaprendizagens diferentes por parte dos sujeitos envolvidos na própria prática docente.

2.2 Desenvolvimento profissional e o constituir-se professor: apropriação de um novo sentido à formação em busca da mudança educativa

Ampliando a discussão, rumo às reflexões que cercam o desenvolvimento profissional docente, outra demanda que deve ser ressaltada, em consonância com o que foi dito, é o que também nos salienta Franco (2012, p. 162) ao destacar que as expectativas do grupo devem ser articuladas com a existência do coletivo e que, por assim serem, as práticas pedagógicas devem ser compreendidas no sentido da totalidade e, ao mesmo tempo, da particularidade. Por esse motivo:

O desenvolvimento do profissional é muito mais do que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui também a dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações numa escola ou num distrito, e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à organização. (MARCELO GARCIA, 1991, p. 142)

Dessa maneira, é preciso compreender para além dos anseios particulares do desenvolvimento profissional docente e da real necessidade de “vigilância crítica”, termo cunhado por Franco (2012). Nesse sentido, a totalidade transcorre como expressão de ideologias em um contexto no qual o que é de fora da escola tem relação intrínseca com o que é de dentro da escola; e sendo assim, exige do professor esse desvelamento dessa mesma totalidade para que ele possa melhor compreender o processo no qual ele está inserido.

Nesse contexto, ao tratar das investigações científicas no campo da educação, precisamos envolver ativamente professores e alunos na interpretação dos significados das pesquisas em relação ao contexto de suas práticas, de forma a assegurar que o desenvolvimento das pesquisas científicas leve em consideração a plausibilidade dessas práticas para esses sujeitos e os significados delas para eles próprios. “A construção de um relacionamento mais ético e democrático entre professores-pesquisadores e pesquisadores acadêmicos”, como salienta Zeichner (1998, p. 3), é necessária para que a pesquisa alcance a sua relevância social e obtenha inclusive resultados que poderão contribuir para a reflexão sobre a educação.

Destacamos, ainda, diante dessa concepção de desenvolvimento organizacional, na qual a escola é vista como ponto nevrálgico para o desenvolvimento profissional docente, a importância da gestão democrática e participativa para que, a partir da cultura da colaboração, a escola possa ter autonomia para tomar as decisões que forem pertinentes. Nesse sentido,

como destaca Gimeno (1986, p. 85 *apud* MARCELO GARCIA, 1991, p. 142), “o desenvolvimento profissional dos docentes, está, de certo modo, prefigurado na política curricular”.

Ao tratar desenvolvimento profissional e inovação curricular, nota-se que, em nosso país, estamos, pelo menos na prática das nossas escolas, um pouco aquém do currículo Espanhol, no qual Boja (1992 *apud* MARCELO GARCIA, 1991, p. 143), quando, por meio de um despacho do Conselho de Educação e Ciência da Junta de Andaluzia, trata o caráter aberto e flexível do currículo, no qual o centro educativo e a equipe de professores podem delimitar, de forma fundamentada, a gradação e a distribuição dos elementos curriculares estabelecidos para cada etapa.

Essa implicação de comprometimento com a inovação curricular exige de nossos sistemas de ensino e de nossos professores maior autonomia, maior liberdade e maior comprometimento, para que seja possível vislumbrar modos diferentes de práticas de ensino. Nesse caminho, o que se pode destacar com bastante nitidez, mas que, em nosso país, será necessário estudar, aprofundar e compreender melhor, é que:

O desenvolvimento curricular é desenvolvimento profissional quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando, através dele, os professores conseguem transformações e melhorias, no âmbito do seu espaço de influências: as escolas, o currículo, o ensino. (MARCELO GARCIA, 1991, p. 143).

Assim, destaca-se que o desenvolvimento curricular perpassa por outro tipo de desenvolvimento que seria o desenvolvimento do ensino. O desenvolvimento do ensino deve ser entendido para além da racionalidade técnica, enfatizada por Shon (1983; 1992 *apud* CONTRERAS, 2002), em seu conceito de profissionalização em relação ao conhecimento teórico e técnico. Além disso, o desenvolvimento do ensino deve ser também compreendido para além do paradigma processo-produto. Esse paradigma de investigação, como salienta Marcelo Garcia (1991, p. 144), “assume uma concepção do ensino como ciência aplicada e dos professores como técnicos que têm de dominar as competências básicas que os tornam capazes de exercer tal atividade”.

Dalbosco (2014) destaca a questão estritamente da diluição da pedagogia em curso de formação de professores e remete para compreensão equivocada do ensino simplesmente compreendido como técnica de ensino:

Ademais, a concessão apressada e indevida ao empírico e a transformação da pedagogia em curso de formação de professores tornam evidente sua

redução, como investigação da “questão educacional”, ao ensino compreendido como procedimento didático, isto é, como técnicas de aprendizagem. Com isso, a pedagogia abre mão de pensar as questões mais amplas e profundas, diretamente relacionadas ao processo educacional formativo do ser humano. (DALBOSCO, 2014, p. 1032).

Desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino precisam ir além desses paradigmas para se compreender a ideia do ensino como atividade prática e deliberativa, que, por assim ser, possui cunho ético.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência. (MARCELO GARCIA, 1991, p. 144)

Dessa forma, faz-se necessária a compreensão de que o ensino envolve sujeitos ativos em momentos reais de aprendizagem e a análise e reflexão sobre as ações práticas dos docentes; como salienta Gimeno (1988 *apud* Marcelo Garcia, 1999), são importantes tanto para a formação como para o desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse contexto real de ensino e de componente ético, Behrens (1996) destaca outra questão relacionada ao ensino que acreditamos ser de extrema importância salientar, uma vez que o desenvolvimento profissional do docente e o desenvolvimento do ensino perpassa pela perspectiva política.

A perspectiva da recuperação política do professor passa pela sua profissionalização, tanto a nível nacional como a nível internacional. O papel do professor neste movimento seria de **provocar novas experiências de ensino, aprender a instigar o prazer no uso do intelecto e provocar parcerias e posicionamento de reflexão crítica com os seus alunos, como uma atitude cotidiana**. A revitalização do seu papel demandaria a busca de caminhos coletivos para recuperar sua competência. (BEHRENS, 1996, p. 70 – grifo do nosso).

Essa perspectiva, como podemos notar, está inter-relacionada ao desenvolvimento do ensino, compreendido como compromisso político no sentido de proporcionar aos alunos análise, raciocínio, julgamento, reflexão acerca da sociedade na qual eles estão inseridos e envolvidos, no sentido de possibilitar um exercício de cidadania plena, no agora, na escola, no momento de desenvolvimento profissional dos próprios professores e de “formar-ação” dos próprios alunos. Ressaltamos, ainda, a importância de que essas relações aconteçam diante de um desenvolvimento coletivo, ou seja, com o envolvimento de todos *da e na* escola.

Nessa linha de pensamento, o último tipo de desenvolvimento a ser destacado, segundo Garcia (1991), é o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que tem

um aspecto relacionado ao docente como pessoa, como profissional. E inevitavelmente, ao tratar desse aspecto, a necessidade de aliar esse contexto às condições de trabalho do professor. Condições de trabalho subjetivas e condições objetivas, como salienta Ens.; Gisi e Eyng (2011), devem ser levadas em consideração ao analisarmos o desenvolvimento profissional dos professores. Dessa feita,

[...] há que se compatibilizar duas dimensões, que se manifestam como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua. Isso é confirmado pelas linhas de pesquisa mais recentes, que ao buscar compreender a atividade docente e propor alternativas à preparação dos seus profissionais, apontam para a inseparabilidade entre formação e o conjunto das questões que historicamente têm permeado o seu fazer educativo: salário, jornada, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão, etc. (FIORENTINI, 2013, p.3-4)

Diante do que foi exposto, ainda consideramos relevante enfatizar as condições subjetivas do trabalho do professor, isto é, a questão do enfoque da formação e da capacidade de produção do conhecimento profissional, de forma coletiva, pautada nas reflexões investigadas das próprias práticas pedagógicas. Nesse sentido,

[...] Nessa comunidade, os professores da escola trazem seus problemas e desafios e os formadores de professores e futuros professores tentam atuar/trabalhar em função dessas demandas. (...) Essa inter-relação entre formação docente e mudança curricular, nos levou (...) a assumir uma postura política e epistemológica, que consiste em reconhecer e investir na capacidade de os professores promoverem o conhecimento profissional, as mudanças curriculares e o desenvolvimento profissional, de forma colaborativa e investigativa (FIORENTINI, 2013, p. 4)

Sendo assim, faz-se necessário desvelar o paradigma da racionalidade técnica, fundamentada em um modelo estrutural, apontada por Nóvoa (FIORENTINI, 2013, p. 6) e compreender o encaixar nas veredas do modelo construtivo de formação docente, conforme novamente Fiorentini (2013, p. 6 *apud* Fiorentini 2008) aponta: “pressupõe a existência de um processo contínuo de reflexão interativa e contextualizada sobre as práticas pedagógicas e docentes, articulando as práticas formativas com as práticas profissionais”.

Em uma comunidade investigativa, os membros buscam e constroem novos conhecimentos ao examinarem os modos de ensinar e aprender nas escolas. Assume-se, então, que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente “quando geram conhecimentos locais da prática através do trabalho em comunidades investigativas para teorizar e construir seu trabalho, conectando-os ao contexto social, cultural e político”. (FIORENTINI, 2013, p. 8)

Desse modo, conforme Fiorentini (2013, p. 8), salientamos que é por meio da “participação nas práticas reflexivas e investigativas do grupo que os professores tornam-se membros legítimos da comunidade profissional, sendo o desenvolvimento profissional e a melhoria de sua prática docente uma consequência dessa participação”. Esse pensamento também tem sua fundamentação no que o autor Dalbosco (2014, p. 1036) ressalta ao salientar que a “formação de professores também é marcada pela reflexão epistemológica acerca da ação docente”, podendo assim serem realizadas pesquisas sobre a epistemologia do professor reflexivo, por meio de uma atitude investigativa. Vale ressaltar ainda que, para que isso ocorra, faz-se necessário pensar também sobre as condições objetivas do trabalho docente, quais sejam: as condições efetivas de trabalho do professor e as condições materiais para esse trabalho, por exemplo.

Imprescindível, portanto, compreender o desenvolvimento profissional com o enfoque em comunidades investigativas, pois, dessa maneira, os professores, de forma coletiva, realizam questionamentos sobre as próprias práticas pedagógicas e podem também realizar a sistematização delas, sem, contudo, ter a intenção de transformá-las em “receitas”, pois, como já foi dito, cada contexto é único e possui características próprias.

Por fim, ao tratarmos do conceito de desenvolvimento profissional, pode-se verificar, por meio de vários documentos oficiais, como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 (LDB, 1996), ou por meio de órgãos do sistema federal, como o MEC (BRASIL, 2002), que esse conceito está ligado à concepção de estudos e trabalho coletivo, que englobem a participação e a colaboração de todos da escola no direcionamento da educação.

Ademais, práticas colaborativas, práticas reflexivas e práticas investigativas fazem parte de uma concepção de desenvolvimento profissional que vem sendo estruturado e fundamentado por diversos autores; o que faz com que o termo “desenvolvimento profissional docente (DPD)” não seja apenas um termo “guarda-chuva”, mas que vem dando um novo sentido à formação docente.

Reiteramos ainda que autores conhecidos no contexto mundial educacional como Marcelo Garcia (1999), Imbernón (2009), Nóvoa (2002) e outros vêm centralizando e organizando as discussões em torno do conceito de “desenvolvimento profissional docente”, ao invés do uso de formação inicial e formação continuada. Dessa forma, a opção por adotarmos o termo “desenvolvimento profissional docente” se justifica por conceber a “formação” docente como um processo de desenvolvimento contínuo profissional, que vai além da formação inicial e que leva em consideração as experiências docentes em seu próprio

e todo processo de constituição da profissão docente, sem deixar de integrar os aspectos elencados nos princípios de Marcelo Garcia (1999) – necessidade de reconhecimento do processo de aprendizagem docente por toda a vida; processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; desenvolvimento organizacional da instituição; integração do conhecimento teórico e prático; integração da formação pedagógica aos conteúdos propriamente acadêmicos; congruência entre a formação recebida e a que lhe será exigida que exerça posteriormente; e reconhecimento e valorização da individualização da formação compreendendo essa individualização em relação ao professor como profissional e como pessoa. Importante ressaltar também que a adesão ao termo desenvolvimento profissional docente foi realizada com a intenção de reforçar a concepção de profissional docente a qual estamos referindo - a de um professor preocupado com um processo contínuo de formação, de caráter evolutivo e que necessita romper a ideia de justaposição entre formação inicial e formação contínua.

Ressaltamos ainda, que comungamos igualmente com a ideia Marcelo Garcia (2009) de que o termo/conceito desenvolvimento profissional docente vem sofrendo modificações em decorrência da compreensão do processo evolutivo de aprender a ensinar. Assim, segundo ele o desenvolvimento profissional docente passa a ser considerado como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7).

Nesse contexto, podemos dizer que a “constituição do ser professor” se dá por questões de modelos referendados ao longo do processo de vida, influências, necessidades, mas que essa constituição de identidade do constituir-se professor não pode se pautar somente por esses quesitos, há a necessidade de entender a educação e o “ser professor” também pautado na sistematização pedagógica e educativa. Acreditamos ser importante salientar que a “constituição ou o constituir-se professor” é infundável, me “constituirei professora” pelo resto da vida, e no que tange a essa característica da inconclusão do professor, destaco a concepção de Paulo Freire (1996) de que somos seres humanos inacabados e, conscientes dessa inconclusão enquanto seres humanos, temos a oportunidade de nos tornarmos, a cada dia, seres éticos; o que nos possibilita a busca pelo conhecimento e o desenvolvimento da constante educabilidade.

Assim, as discussões que vêm sendo estabelecidas a respeito da formação de professores refletem um esforço de colaboração para (re)pensar esse processo formativo, que possa, segundo Azevedo (2012, p.1021), resultar “na formação de um professor que,

consciente e autonomamente, reconheça-se e assumo-se como profissional da educação, tendo condições para um enfrentamento crítico perante os desafios do trabalho docente”.

Compreender a trajetória e as características que cada período histórico apresentam também auxilia na compreensão sobre a composição da formação; como, por exemplo, entender que, na década de 1970, a ênfase na formação estava mais centralizada no fazer técnico, até mesmo por causa da ditadura civil militar vivenciada pelo Brasil; que, na década de 1980, buscou-se uma mudança social por meio de estudantes críticos que buscavam a liberdade; que, na década de 1990, procurou-se entender a atividade pedagógica como espaço problematizador que objetivava explorar os conteúdos teóricos; que, nos anos 2000, a educação científica começou a ganhar espaço na construção e produção de conhecimento, na busca por uma racionalidade prática e que, nos últimos anos, documentos oficiais e normas buscam garantir uma formação em articulação entre teoria e prática, como salienta nas Diretrizes Curriculares Nacionais; o que possibilita a reflexão mais aclarada a respeito das nuances ligadas à formação de professores.

Entretanto, somente essa visão mais aclarada não resolve as inquietações pertinentes à educação; sendo assim, nota-se que:

[a] nossa civilização está em crise. E o sinal mais evidente é, sem dúvida, o colapso da nossa educação. Pela primeira vez na história, o homem revela-se incapaz de educar os seus filhos. As nossas prodigiosas descobertas em psicologia, as nossas iniciativas pedagógicas, tantas vezes interessantes e generosas, não facilitam este diagnóstico; bem pelo contrário, tornam-no ainda mais escandaloso. (...) É possível que esta desordem seja, na verdade, a transição para uma ordem superior. É possível. Mas nada nos diz que assim será. Só nos resta uma alternativa: analisar lucidamente o que se passa. (OLIVIER REBOUL, *apud* NÓVOA, p. 11, 2002).

Analisando a realidade dos tempos hodiernos, pode-se conceber que, embora tenhamos documentos oficiais muito bem escritos e elaborados no cerne do ideal de educação brasileira, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, na prática, a implementação das ideias deixam muito a desejar. Nesse sentido, podemos destacar que:

No que concerne à formação de professores, é necessário uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375).

Nesse contexto, como destaca Azevedo (2012, p. 1019), é necessário entender que o “processo formativo dos professores precisa estar fundado na *reflexão na ação e sobre a ação*”, permitindo, dessa forma, por exemplo, que a pesquisa-reflexão faça parte da práxis vivenciada pelos professores; o que, conseqüentemente, dará maior coerência para a realidade dos professores-pesquisadores, como salienta Zeichner (1998) fazendo com que a identidade docente seja construída a partir dos professores e para eles.

Além disso, necessário se faz organizar programas de desenvolvimento profissional docente e reconstrução do espaço acadêmico de formação, articulando-o ao debate sociopolítico da educação, somado ainda à compreensão que o professor deve ter de si mesmo, enquanto sujeito de sua história, em direção a um agir responsável, crítico, reflexivo e autônomo perante si mesmo e do mundo; ademais, considerando o compromisso histórico com a educação e com a profissão docente. Nesse contexto, os pressupostos são de que:

[...] os professores não têm a tomada de consciência da epistemologia da prática que desempenham; não foram formados para serem professores e formam-se pedagogicamente no magistério; não socializam suas experiências com os pares, realizando, assim, um trabalho isolado e anônimo; não exercitam a reflexão sobre a sua prática, muito embora reflitam sobre a pesquisa que realizam, não se dando conta de que refletir sobre a prática docente é, também uma atividade de pesquisa. (BARREIRO, p. 79-80, 2003).

Vemos, pois que os próprios professores não têm consciência epistemológica da prática que efetuam, não tendo consciência também da metodologia que utilizam, não repartindo com seus pares sua práxis, o que também não os faz serem conscientes de que refletir sobre a prática também é pesquisa e aprendizado.

Ressaltamos, dessa maneira, que a falta de um documento mais dinâmico e efetivo no que diz respeito à formação e desenvolvimento profissional de nível superior atravança o processo de formação e que, em muitos quesitos, a formação oferecida permanece sem alterações significativas; a necessidade de articulação entre educação superior e educação básica, formação inicial e formação continuada e a interdisciplinaridade entre teoria e prática apontam-se, por conseguinte, como desafios que sugerem o repensar acerca da prática pedagógica superior.

Para repensar a função do professor como uma função social, enquanto intelectual e não somente como técnico especializado, é preciso ver as escolas como locais sociais, culturais e econômicos e também compreender as condições objetivas e subjetivas do trabalho

do professor. Sendo assim, urge compreender a escola como espaço de transmissão, reprodução de ideologias, princípios, valores, mas também de reflexão dessas ideologias, princípios e valores e ainda que as condições objetivas (condições efetivas de trabalho) e condições subjetivas (processos de formação) são pontos de partida para repensar a intelectualidade transformadora do docente.

Nesse sentido, a emancipação, isto é, a libertação, a independência, rumo à transformação, a qual é a alteração no estado de um sistema, a transformação enquanto sujeito, passa pela perspectiva de tornar o “político mais pedagógico” e o “pedagógico mais político” (GIROUX, 1997, p. 163). Sendo assim, precisamos:

[...] utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos, tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. (GIROUX, 1999, p. 163).

Necessário se faz munir os professores da consciência política que envolve a educação, rumo à transformação. Dessa feita, o professor deve ser visto como o sujeito principal da transformação, pois ele tem a possibilidade de mobilizar os alunos para desempenharem papéis de agentes críticos diante da sociedade, exercendo, assim, o direito de uma cidadania plena na qual se busca uma sociedade melhor para todos.

Juntamente a isso, é indispensável que os professores consigam enxergar seus papéis não só enquanto racionalidade técnica, mas também enquanto agentes sociais e políticos que podem usufruir dos avanços tecnológicos para melhorar a qualidade da educação. Nesse sentido, busca-se também pensar a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes diante dos avanços tecnológicos e dos avanços que a dialética da própria vida nos propõe.

Diante desses impasses e desafios, podemos citar, dentre outros, alguns questionamentos pertinentes à formação dos docentes universitários, como fora realizado no trabalho de Cunha (2009, p. 83): Será que os professores-alunos de mestrados e doutorados reconhecem as suas funções formadoras da profissionalidade docente? Que níveis de conscientização possuem de suas ações formativas no campo da pedagogia universitária? Como os programas de pós-graduações acolhem esses professores-alunos?

O que podemos notar é que a docência é uma atividade complexa e que, por assim ser, exige uma preparação cuidadosa de formação e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, ressaltamos que:

[...] Ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos, que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. Nelas, sabe-se cada vez mais de cada vez menos. Fogem dessa lógica as relações entre múltiplas dimensões e o objeto de estudo e de trabalho se fraciona. Se esse modelo serve para algumas profissões de naturezas diversas, distancia-se, certamente, da docência e das atividades profissionais dos educadores, pois a sua complexidade não abre mão da dimensão da totalidade. Mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento. O exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para formação dos professores. (CUNHA, 2009, p. 83-84).

Nessa perspectiva, precisamos fazer uma reflexão mais rigorosa (rigorosa no sentido filosófico da palavra: na raiz) acerca da formação e do desenvolvimento profissional do professor universitário. Dessa maneira, como defendem Gaeta e Masetto (2013), o professor formador de formadores precisa ter conhecimento e vivências específicos para atuar junto aos futuros docentes. Enfatizam a formação de professores no sentido da importância do auto aperfeiçoamento, lembrando que, não raro, a formação de professores não contemplou conhecimentos pedagógicos e didáticos. (GAETA, 2013)

Sendo assim, a complexidade da atividade docente deve ser levada em consideração nesse momento de repensar e refletir de forma sistemática, como nos aponta Gaeta e Masetto (2013), a formação e o desenvolvimento docente, juntamente à compreensão de que, inseridos em uma Sociedade do Conhecimento o objeto dessa sociedade é o próprio conhecimento, instrumento de lucro e poder. Nesse sentido, vale apropriar-se além dos conhecimentos próprios da área de conhecimento, ou conhecimento do conteúdo do ensino, como cita Shulman (1996, p. 9), é, pois, de extrema importância ter consciência e que a função docente exige a apropriação dos conhecimentos pedagógicos específicos (CUNHA, 2009, p. 88), ou conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1996, p.9), além de outros conteúdos, que fazem parte da complexidade dessa atividade.

Dessa forma, é imperativo repensar constantemente sobre a formação do professor, seja inicial ou continuada, e também pensar em políticas públicas de valorização do profissional da educação, que considerem essas questões e que, além da criação de documentos oficiais que permeiem a formação e o desenvolvimento profissional do docente da Educação Superior, organizem mecanismos de desenvolvimento profissional dinâmicos e eficazes que considerem, além da racionalidade técnica, a formação pedagógica e também a formação a partir da prática vivenciada por eles, de forma coletiva, nas escolas. Assim, a

formação e o desenvolvimento profissional docente terão um verdadeiro sentido para eles e talvez possa ser encurtada a distância existente entre professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos.

Nesse contexto, a frase de Shulman (1986, p. 14) justifica a necessidade de nos apropriarmos da importância da docência: “Aquele que pode fazer. Aquele que compreende, ensina”.

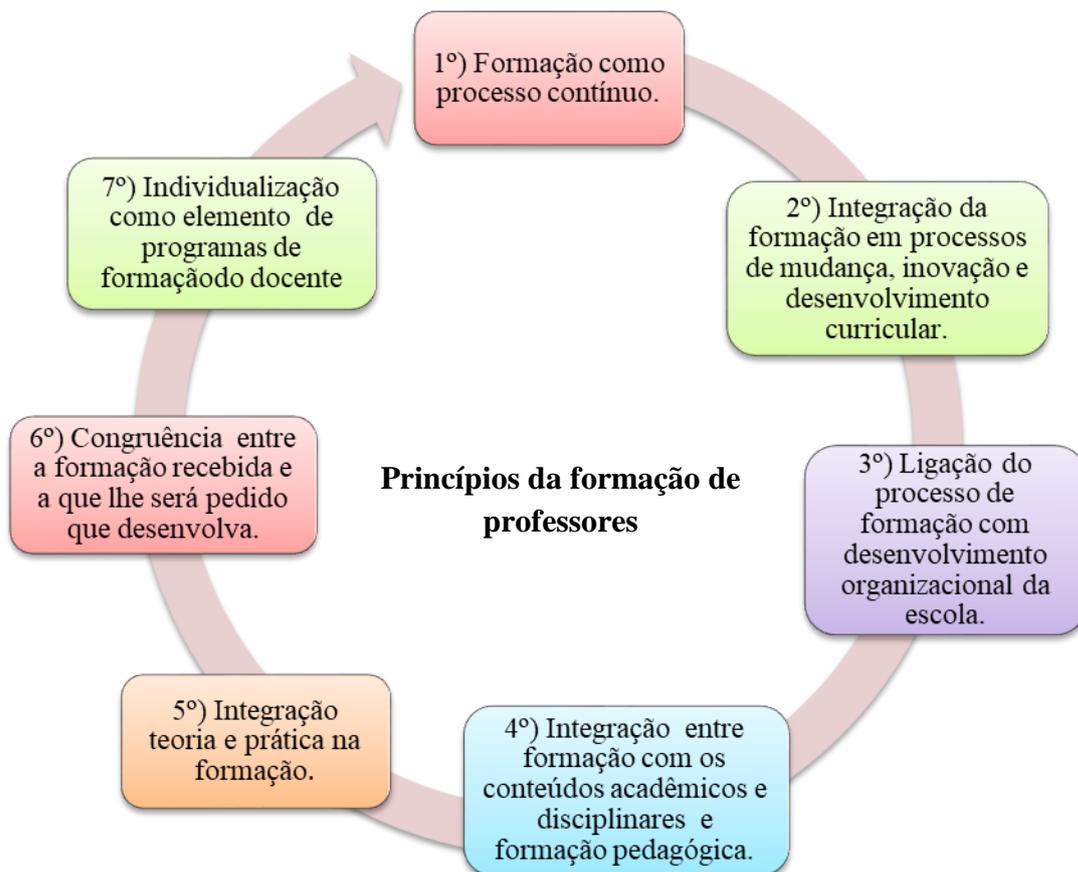
Sintetizando, podemos observar que a formação de professores necessita primeiramente passar pela conscientização dos próprios professores acerca da característica de inconclusão deles, como destaca a concepção de Paulo Freire (1996), a de que somos seres humanos inacabados. E conscientes dessa inconclusão enquanto seres humanos, temos a oportunidade de nos tornarmos a cada dia seres reflexivos e éticos; o que nos possibilita a busca pelo conhecimento e o desenvolvimento da constante educabilidade. E são essas observações, dentre outras, que irão permear a tese que procuramos defender neste estudo - as necessidades formativas dos professores, identificadas nas representações sociais, com relação aos princípios de formação de Marcelo Garcia (1999), que, ao serem discutidas e refletidas, em um encontro de grupo focal, podem constituir-se em momentos formativos para esses professores.

Assim, para compreender melhor a tese que defendemos, no próximo capítulo, discutimos e compreendemos os princípios de formação elencados por Marcelo Garcia (1999).

3 PRINCÍPIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESTACADOS POR MARCELO GARCIA (1999)

De acordo com Marcelo Garcia (1999), o conceito de formação de professores ancora em alguns importantes princípios que podem auxiliar a compreensão do processo de desenvolvimento profissional docente. É para estes princípios que dedicamos este capítulo. São eles: formação como processo contínuo; integração da formação em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; ligação do processo de formação com desenvolvimento organizacional da escola; integração entre formação com os conteúdos acadêmicos e disciplinares e formação pedagógica; integração teoria e prática na formação; congruência entre a formação recebida e a que lhe será pedido que desenvolva; e individualização como elemento de programas de formação do docente. Estes princípios podem ser mais bem observados na figura 01:

Figura 01: Sete (7) princípios de formação de professores segundo Marcelo Garcia (1999).



Fonte: Marcelo Garcia (1999)

Compreender esses princípios, pensar e refletir como eles têm sido considerados na formação e no desenvolvimento profissional docente do professor da Educação Superior é o foco desta tese.

Portanto, para pesquisar sobre formação e desenvolvimento profissional docente, faz-se necessário compreender também a atuação dos professores diante dos princípios de formação destacados por Marcelo Garcia (1999), uma vez que os docentes, nesse nível de ensino, buscam, dentre outras finalidades dispostas no Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira” [...].

Dessa forma, podemos perceber a responsabilidade que acompanha o docente da Educação Superior e também como a própria formação se faz necessária de forma permanente e significativa no sentido de prepará-lo para o desempenho de suas práticas pedagógicas.

Bem nos lembra Almeida e Pimenta (2011): na sociedade do conhecimento, compreender que o desenvolvimento profissional docente é importante, requer também perceber o quanto o ensino é uma ação complexa e articulada com o mundo atual. Nesse sentido, as autoras advertem que:

No entanto, para muitos professores, o território da docência é, do ponto de vista teórico, um universo um tanto desconhecido. O fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor. (ALMEIDA e PIMENTA, 2011, p. 8).

Sendo assim, torna-se importante compreender os princípios de formação de professores destacados por Marcelo Garcia (1999). É isso que propomos. Com o apoio do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e da abordagem estrutural de Abric (2001), vamos compreender como têm sido construídas as representações sociais dos professores do UNIPAM, sobre o desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de formação de professores destacados por Marcelo Garcia (1999).

Para isso, como suporte teórico para compreender o nosso objeto de estudo – “desenvolvimento profissional do professor da Educação Superior” a partir dos princípios de formação de Marcelo Garcia (1999) – apoiamo-nos, não só nesse autor, como também em outros que auxiliam na compreensão desses princípios, como Escudero, (1992), Shulman

(1986), Grossman (1990), Masetto (1998, 2003, 2015), Pimenta (2002), Imbernón (2010), Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2002), Feltran (2003), Fiorentini, D; Crecci (2013), dentre outros.

Acresce também, neste estudo, como suporte teórico, uma pesquisa que realizamos, denominada “Estado da Questão”.

Conforme Lopes; Nóbrega-Therrien; Almeida (2018, p. 67), “O Estado da Questão (EQ) é um método de pesquisa que evidencia as condições atuais na literatura científica sobre o objeto de investigação”. Para esses autores, o “Estado da Questão”, além de permitir caracterizar o objeto de pesquisa, pode evidenciar também “as categorias centrais da abordagem teórica metodológica do estudo proposto” (p. 67).

Em outro artigo, mais antigo, Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7- 8) clareiam a compreensão sobre o “Estado da Questão”; como pode ser observado no quadro 01, o seu objetivo, os procedimentos, as fontes de consulta e os resultados:

Quadro 01: Objetivo, procedimentos, fontes de consulta e resultados de um “Estado da Questão”:

Objetivos	Delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a conseqüente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica.
Procedimentos	Levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de análise.
Fontes consulta	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.
Resultados	Clareia e delimita a contribuição original do estudo no campo científico

Fonte: Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7-8)

Nesta pesquisa, para realizarmos o “Estado da Questão”, utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir do termo indutor “formação e desenvolvimento profissional docente”. Dessa busca obtivemos um total de 1.096.811 dissertações e teses. Inicialmente, para refinar os resultados marcamos como Tipo de pesquisa as de Mestrado e Doutorado; o lapso temporal pesquisado foi o de 10 anos, ou seja: entre 2007 a 2017, a Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas, Área de Conhecimento: Educação e a Área de Concentração: “Educação e Formação”. Desta busca obtivemos um total de 79 dissertações. Após leitura de todas elas selecionamos 20 dissertações e observamos, principalmente, se eram referentes à Educação Superior e se o conteúdo delas contemplavam os princípios de formação elencados por Marcelo Garcia (1995), já citados anteriormente,

uma vez que esse estudo objetivou também contribuir para a construção e análise das questões do questionário que foi utilizado na coleta dos dados.

O quadro 02 evidencia os princípios de formação de Marcelo Garcia (1995) encontrados nas 20 dissertações selecionadas com os respectivos temas abordados

Quadro 02: Os princípios de formação de Marcelo Garcia (1999) presentes nas 20 dissertações selecionadas⁹ – Área de concentração: “Educação e Formação”.

Autor(es)	Tema abordado	Tipo de trabalho		Princípio de formação de Marcelo Garcia (1995)						
		D	T	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
Vaz (2016)	De engenheiro a professor: a construção da profissionalidade docente	x				x	x		x	x
Carvalho, M. (2016)	Representações Sociais dos Professores de Geografia a respeito de sua formação inicial	x					x	x	x	
Fassina (2013)	Atratividade da carreira docente: um estudo com pedagogas iniciantes	x					x		x	
Aires (2015)	Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas	x		x		x	x	x		x
Nieves (2017)	O professor iniciante de Língua Inglesa e a influência do mentor na construção de seus conhecimentos profissionais	x					x	x		
Carvalho, A. (2017)	A construção da prática pedagógica dos professores do curso de Ciências Contábeis na Educação a Distância	x		x	x	x	x		x	
Vilalva (2017)	O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) no ensino do Direito: um estudo exploratório	x					x			
Nocetti (2015)	Desafios da docência no ensino superior: o caso do curso de Publicidade e Propaganda	x		x		x	x	x	x	x
Santos (2014)	A percepção de gestores e professores de uma universidade privada confessional sobre a participação do corpo docente na gestão das mudanças	x			x	x				
Silva (2013)	Profissionalização do tutor na Educação a Distância	x					x			x
Menin (2015)	Interdisciplinaridade: tensões e possibilidades na graduação de Comunicação Social	x				x	x	x		
Khalil (2013)	O uso da tecnologia de simulação na prática docente do ensino superior	x					x			
Lima (2013)	O estágio em curso de Pedagogia a distância: a visão dos alunos	x						x		

⁹ Depois de selecionadas as pesquisas que compuseram o “Estado da Questão”, fomos surpreendidos pelas informações de que todas elas eram dissertações e foram realizadas na UNISANTOS. Para nós esses dados não invalidam a cientificidade da pesquisa, mas mostram mais um dado importante, o de que esta instituição tem se dedicado a esse objeto de pesquisa que ora estamos pesquisando.

Camargo (2015)	A videoaula como instrumento para o ensino universitário: teles saúde em foco	x					x			
Oliveira (2017)	Estágios Obrigatórios em cursos de Pedagogia a distância: tensões e possibilidades	x						x		
Figueiredo (2014)	O estágio supervisionado: contribuições para a formação do profissional de Turismo	x						x		
Gonçalves (2015)	Representações Sociais dos estudantes de Gastronomia sobre os saberes necessários para a formação profissional	x					x			
Abreu (2017)	O trabalho docente na Educação a Distância: professor ou tutor?	x					x			
Galleo (2014)	Aula universitária: espaço tempo de formação humana	x						x		
Carvalho, C. (2014)	Cartografia dos saberes, práticas e formação dos professores das disciplinas do eixo de práticas e estágio nos curso de licenciatura em Matemática da UECE-CAMPUS do Itaperi e FECLESC	x		x	x	x	x	x	x	x

Fonte: dados da pesquisa

Legenda:

- a) Os princípios de formação de Marcelo Garcia (1999): 1º - Processo contínuo; 2º Integração curricular; 3º Desenvolvimento organizacional; 4º Formação pedagógica; 5º Integração teoria e prática; 6º Congruência formação/prática profissional; 7º Individualização
- b) Tipo de trabalho: T: Tese. D: Dissertação

3.1 Formação como processo contínuo

Para elucidar a formação como processo contínuo, apropriamo-nos da afirmação de Paulo Freire (1997, 55) quando ressalta o inacabamento do ser humano e sua inconclusão: “Onde há vida, há inacabamento”. Sendo seres inacabados, somos passíveis do cognoscível; assim, conscientes dessa condição, sentimos necessidade de buscar continuamente o conhecimento. Segundo Marcelo Garcia (1999) independente do nível de formação do professor, o desenvolvimento profissional docente deve ser uma aprendizagem contínua, acumulativa e interativa e deve manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns.

Para Freire (1997, p. 18), a ética, especificamente uma prática humana, também é inseparável da prática educativa. De acordo com esse autor, “o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética”. Ética compreendida neste contexto como uma prática emancipatória e compromissada com a emancipação do homem. E dentro dessa linha de pensamento, para Freire (1997), desenvolver profissionalmente na docência

exige, antes de tudo, uma ética emancipatória conquistada a partir da dialogicidade, crítica, reflexão e autonomia.

Assim como a docência é uma profissão complexa, é preciso entender a sua indissociabilidade com a formação e, no mesmo viés, a formação também deve ser compreendida de uma forma ampla. Sobre isso Marcelo García (1999, p. 26) mostra que:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, de currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Diante dos preceitos que respaldam esse princípio, podemos dizer que, segundo Marcelo Garcia (1999), a formação e o desenvolvimento profissional docente contínuo são um processo vital que instiga não só o aprender permanentemente, mas um esforço no sentido de melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Nessa mesma linha de pensamento, Ferry (1991, p. 43) ressalta que “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através dos meios que são oferecidos ou que o próprio procura”. Assim, formar-se continuamente requer que o docente, primeiro, como salienta Arroyo (2013), reconheça a especificidade do seu papel enquanto professor, da sua profissão e, segundo, requer que o docente, enquanto ser ético da educação, busque processos de reflexão, inovação e mudança, rumo à transformação de uma educação de qualidade e da própria sociedade, fato que faz com que a pesquisa sobre formação de professores na Educação Superior seja percebida como algo de indiscutível relevância. Assim, “pensar e mexer sobre a formação humana é uma forma de pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso. Nos enfrentam com um dever-ser. O que é bem mais complicado do que um saber-fazer”. (ARROYO, 2013, p. 41).

Ainda segundo esse princípio, Fulan (1987, p. 2015 *apud* MARCELO GARCIA, 1995, p. 27) adianta: “o desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa”. Dessa forma, o princípio da formação de professores como um contínuo guarda, em si, uma interligação entre a formação inicial e permanente dos professores, buscando compreender cada etapa da formação como diferente uma da outra,

sem deixar de entender cada uma delas como etapa importante de um mesmo processo de desenvolvimento profissional docente.

Com relação ao suporte teórico construído a partir da pesquisa denominada “Estado da Questão”, o quadro 03 evidencia os princípios de formação de Marcelo Garcia (1995) encontrados nas 20 dissertações selecionadas com os respectivos temas abordados.

Quadro 03¹⁰: Categorias/afirmações/elementos sobre o 1º Princípio de Marcelo Garcia (1995) presentes nas dissertações selecionadas.

1º Princípio: Formação como um processo contínuo	A formação de professores é compreendida como um processo contínuo que abarca toda a carreira docente. (AIRES, 2015).
	A carreira docente no ensino superior requer formação contínua que possibilite segurança e confiança na trajetória profissional. (AIRES, 2015).
	O professor no contínuo processo de formação procura sempre se manter atualizado, visto que o cotidiano acadêmico requer pesquisa, formação, exercício profissional no campo e muita dedicação. (AIRES, 2015).
	Os processos de formação continuada no ensino superior devem considerar também outros aspectos, como a atenção ao clima de colaboração entre os professores, bem como o apoio e a presença de recursos necessários às inovações. (NOCETTI, 2015).
	Na formação contínua, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática, pois é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (AIRES, 2015).
	O Mestrado e Doutorado, ainda que o foco seja para a formação do pesquisador, toda a demanda de pesquisa e de reflexão que é exigida durante essa formação transforma e influencia a trajetória profissional daquele que se propõe a realizar essa formação, seja este um profissional que atua na docência ou em qualquer outra área do mercado de trabalho, portanto, pode-se pensar na pós-graduação <i>stricto sensu</i> como um agente formador e de transformação profissional. (VAZ, 2016).

Fonte: dados da pesquisa “Estado da Questão”.

Sobre os estudos realizados no Estado da Questão, pudemos observar que para os autores que integram essa pesquisa, o *princípio de formação como um processo contínuo* é compreendido como uma formação que abarca toda a carreira docente e que deve possibilitar aos professores segurança e confiança na sua trajetória profissional (AIRES, 2015). Para isso, o professor deve procurar manter-se atualizado e primar por um clima de colaboração, apoio e presença de recursos necessários às inovações (NOCETTI, 2015). Apontam também que a reflexão sobre a prática é um momento fundamental nesse princípio, para aprimoramento da prática pedagógica. (AIRES, 2015).

¹⁰ Dos quadros 3 ao 9, as informações retiradas das dissertações foram acrescidas de ajustes para sua melhor compreensão.

3.2 Integração da formação em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular

O princípio da integração da formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular busca a integração das práticas escolares, curriculares e de ensino. Assim, em consonância com o princípio da formação contínua, esse princípio, de acordo com Marcelo García (1999), deve ser pensado de modo a possibilitar a formação conjuntamente com a mudança. Afinal, repensar a formação de professores é repensar as práticas pedagógicas, o currículo e as práticas de ensino em busca da melhoria da educação. Assim deve ser, de tal modo que esteja direcionada para a ativação de “reaprendizagens dos sujeitos e na sua prática docente que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e de aprendizagem dos alunos”. (ESCUDERO, 1992, p. 57)

Melo (2018, p. 51) corrobora com Escudero (1992), citado por Marcelo Garcia (1999), quando mostra que “a concretização dos processos de ensino e aprendizagem representa a essencialidade do trabalho docente”. Para essa autora, a concretização dos processos de ensino demanda do professor as reaprendizagens de conhecimentos, saberes e práticas para que seja possível a perspectiva de mudança para a melhoria da qualidade da educação.

Sintetizando, no que se refere a este princípio: *formação de professores e a integração em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular*, os estudos de Marcelo Garcia (1995) ressaltam a necessidade por mudanças em relação ao desenvolvimento do currículo; o que exige dos professores tomada de decisões, mais liberdade e autonomia quanto ao currículo das instituições de ensino, possibilitando e ativando reaprendizagens nos sujeitos e em sua prática docente, sendo esta assim, “facilitadora dos processos de ensino e de aprendizagens dos alunos”. (ESCUDERO, 1992, p, 57 apud MARCELO GARCIA, 1995, p. 28).

Quanto ao “Estado da Questão”, sobre esse princípio, encontramos as seguintes contribuições teóricas:

Quadro 04: Categorias/afirmações/elementos sobre o 2º Princípio de Marcelo Garcia (1995) presentes nas dissertações selecionadas.

2º Princípio: Formação de professores e a integração em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.	É preciso sentir e compreender a realidade para, conscientemente, escolher, tomar decisões, intervir, buscar constantemente o novo, problematizando o velho. (CARVALHO, 2017)
	Importante se faz refletir sobre a prática, pois a mudança requer sempre um posicionamento inquieto, desejante e descontente que questiona a ordem e a uniformidade das normas, condutas e opiniões. (CARVALHO, 2017).
	A cultura que o professor possui serve de base para a significação que ele atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular

	para o aluno. (CARVALHO, 2017).
	O professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. (CARVALHO, 2017)
	Parte-se do pressuposto de que, ao assumir a atitude problematizadora da prática, o professor modifica-se e é modificado, gerando uma cultura objetiva da prática educativa. (CARVALHO, 2017).
	O sentido de ser professor é o compromisso com o próximo, saber e poder transmitir conhecimento, formar o cidadão. (FASSINA, 2013).
	Ao romper com as dificuldades apresentadas pelo trabalho individual e isolado do quadro docente, ele promove a integração entre as disciplinas, facilita as atividades interdisciplinares, permite a inserção de práticas inovadoras, otimizando o processo de aprender (CARVALHO, 2017).

Fonte: dados da pesquisa

Como mostram as informações do quadro 04, identificadas nas produções pesquisadas, os autores evidenciam que esse princípio é compreendido no sentido de propiciar ao professor momentos formativos que possibilitem: compreender a realidade de modo a realizar escolhas e tomar decisões em busca do novo, refletir sobre a prática pedagógica, questionar normas e condutas que inibem inovações, adotar um currículo que possibilite novas formas na construção do conhecimento do aluno. (CARVALHO, A. 2017).

3.3 Ligação do processo de formação com desenvolvimento organizacional da escola

Os estudos de Marcelo Garcia (1999), quanto ao terceiro princípio, *desenvolvimento organizacional da escola*, dizem respeito à ligação dos processos de formação de professores com o desenvolvimento da escola enquanto organização. Esse princípio, segundo o autor, adota o contexto organizacional da escola como local de reflexões e busca de soluções *na e para* a escola, ante os quesitos oportunos da realidade educacional *in loco*. Para isso, parte do contexto dos problemas da própria escola em busca das possibilidades de resoluções dos seus problemas.

Marcelo Garcia (1999) enfatiza, ainda, que a formação deve ter como referência o contexto real dos professores, ou seja, a sua instituição escolar, que tem maiores possibilidades de transformar a escola, pois é a perspectiva organizacional que possibilita aos docentes pensar a própria realidade e ela intervir. Sendo assim, a própria instituição educativa passa a ser o eixo para a aprendizagem do desenvolvimento profissional dos docentes.

Já nas dissertações selecionadas na pesquisa “Estado da Questão”, de acordo com o quadro 05, obtivemos as seguintes contribuições teóricas:

Quadro 05: Categorias/afirmações/elementos sobre o 3º Princípio de Marcelo Garcia (1995) presentes nas dissertações selecionadas.

3º Princípio: Desenvolvimento organizacional da escola (gestão)	Cabe às Instituições de Ensino Superior a criação de espaços formativos sistemáticos que favoreçam o desenvolvimento profissional e o aprendizado da docência. (NOCETTI, 2015).
	Formação embasada nas necessidades dos professores, a partir de uma formação no “aprender a aprender”, visto que a prática dos professores demonstra o seu modo de agir e por isso precisa interiorizar a leitura de sua realidade. (CARVALHO, 2017).
	Contribuição substancial para a construção do desenvolvimento profissional docente na fase inicial da profissão docente é a ajuda institucional e de professores colegas. (VAZ, 2016)
	Trabalho em colaboração com os pares cria excelente espaço de aprendizagem. (VAZ, 2016).
	O professor, sem se sentir pressionado ou forçado, compreende que trocar experiências pode auxiliá-lo a identificar suas forças e fraquezas, dirimir dúvidas, suprir necessidades, socializar conhecimentos e ações pedagógicas, avaliar seu desempenho, transformar suas ações pedagógicas. (CARVALHO, 2017).
	Ao romper com as dificuldades apresentadas pelo trabalho individual e isoladas do quadro docente, o professor promove a integração entre as disciplinas, facilita as atividades interdisciplinares, permite a inserção de práticas inovadoras, otimizando o processo de aprender (CARVALHO, 2017).
	Os professores iniciantes no Ensino Superior não podem apenas estar à mercê da sorte de contar com colegas de profissão que se solidarizem e os ajudem durante o início da carreira docente. Nesse aspecto, uma política institucional de apoio é ainda mais importante no sentido de ajudá-los nas dificuldades e nos desafios da profissão. (CARVALHO, 2017).
	O professor do ensino superior pode ensinar, desenvolver pesquisa e ocupar cargos de gestão. Trabalhar como gestor ou próximo ao seu gestor pode ser benéfico para compreender o processo de construção de sua profissionalidade. (CARVALHO, 2017).
	O acolhimento inicial de pares, equipe pedagógica e instituição é fundamental para o início positivo na vida acadêmica. (AIRES, 2015).
	Os gestores, sejam gerentes ou coordenadores de cursos, são os responsáveis tanto pelas tarefas administrativas como pedagógicas, incluindo a “gestão de pessoas”, ou seja, dos professores, e o relacionamento entre estes e os alunos. Todos os gestores têm como função estratégica básica garantir dois “pilares”: a sustentabilidade e a qualidade. (SANTOS, 2014)
O apoio organizacional da IES é importante no sentido de estimular o planejamento e a incorporação de práticas interdisciplinares no fazer docente e alavancar a atitude interdisciplinar do professor. Essa atitude, coletivizada, mediada e apoiada pela estrutura organizacional da instituição, abre espaço para melhor integração entre as disciplinas e os saberes esparsos nos cursos, em direção à finalidade essencial do ensino – produzir o conhecimento no aluno. (MENIN, 2015).	

Fonte: dados da pesquisa

Como pode ser observado no quadro 05, no que se refere ao “Estado da Questão”, os autores das dissertações selecionadas corroboram o pensamento de Marcelo Garcia (1995) quando afirmam que cabe às Instituições de Educação Superior a criação de espaços formativos sistemáticos que favoreçam o desenvolvimento profissional e o aprendizado da docência. (NOCETTI, 2015). Para esses autores, a formação do professor deve ser embasada nas suas necessidades (CARVALHO, A. 2017) a partir de um trabalho colaborativo com seus

pares. (VAZ, 2016). Afirmam, ainda, que o acolhimento dos pares, a equipe pedagógica e a instituição são fundamentais para o início positivo na vida acadêmica. (AIRES, 2015).

3.4 Integração entre formação com os conteúdos acadêmicos e disciplinares e formação pedagógica

O quarto princípio refere-se à *integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores.*

Segundo Marcelo Garcia (1999), a integração entre a formação com os conteúdos acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos docentes é um princípio importante, pois é necessário ao professor ter conhecimento não somente técnico da sua disciplina e conteúdos, mas também do conhecimento pedagógico.

Cabe registrar que o “Conhecimento Didático do Conteúdo” foi identificado pela equipe de investigação de Shulman, em 1983, na Universidade de Stanford. Esse termo também é identificado na literatura nacional como PCK, sigla em inglês que designa “*Pedagogical Content Knowledge*”. (SHULMAN, 2016). No tocante a esse conhecimento, cabe aqui referirmos ao que Shulman intitula de “Conhecimento Didático do Conteúdo”, como sendo um tipo de conhecimento específico do professor, por causa da sua importância como estruturador do pensamento pedagógico do docente. Shulman (1987) refere-se à intersecção entre o conteúdo e a pedagogia, ressaltando o constructo como “a capacidade de um professor para transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações dos estudantes levando em consideração as experiências e bagagens dos mesmos”. Para ele, o PCK não é somente o professor ter conhecimento específico da matéria que leciona, mas também saber traduzir esse conhecimento para o ensino, de modo que a forma como se ensina faz diferença na aprendizagem do aluno, fazendo com que haja um olhar especial tanto para a forma como o professor ensina quanto, conseqüentemente, para a aprendizagem do aluno.

De acordo com Pérez Gómez (1992) em sua abordagem compreensiva, a formação de professores deve se preocupar não somente com a capacidade de domínio que o professor possui do conteúdo (abordagem enciclopédica), mas também com a capacidade que ele deve ter para transformar o conhecimento do conteúdo em um conhecimento capaz de ser ensinado, visando assim à aprendizagem significativa dos alunos.

Marcelo Garcia (1995, p. 88) registra também que esse tipo de conhecimento, no modelo apresentado por Grossman¹¹, é “um elemento central do conhecimento do professor. Representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico/didático de como ensinar”.

Grossman (1990) também defende o conhecimento didático do conteúdo como um elemento importante na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, salienta a importância da combinação entre o conhecimento do conteúdo propriamente dito e o conhecimento pedagógico e didático de como melhor ensinar, uma vez que tanto a forma como o professor aprende o conteúdo, quanto a forma como ele aprende a ensinar esse conteúdo, vão ter influências diretas na aprendizagem do aluno.

Acrescem a compreensão desse princípio as afirmações de Cohen *et al.* (1993) ao mostrar “a necessidade de que os professores em formação adquiram um conhecimento especializado do conteúdo a ensinar, para que possam desenvolver um ensino que propicie a compreensão dos alunos”.

Podemos perceber nas afirmações desses autores a seriedade da compreensão desses aspectos por parte dos professores em seu desenvolvimento profissional docente. Grossman (1990), respaldado em Ball (1988b), ainda salienta que as crenças, atitudes, disposições e sentimentos dos professores acerca da matéria que ensinam influenciam o conteúdo que selecionam e como ensinam esse conteúdo. Grossman (1990) também se apoia em Ball e MacDiarmid (1989) quando estes justificam essas afirmações acima, acrescentando que os professores têm temas preferidos e temas que não gostam de ensinar, assim como possuem um autoconceito relativamente à sua capacidade para ensinar umas disciplinas e não outras. Estes aspectos são bem compreendidos pela Teoria das representações Sociais de Moscovici quando deixa claro que as representações construídas por nós influenciam e direcionam nossos pensamentos e ações.

Com relação ao “Estado da Questão”, nessa categoria, obtivemos várias contribuições, como pode ser constatado no quadro 06:

¹¹ Pâmela Grossman (1990) aluna de doutorado de Shulman - desenvolveu o primeiro modelo que inter-relaciona os conhecimentos de base: Conhecimento Pedagógico geral; Conhecimento do Tema; Conhecimento do Contexto; e Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

Quadro 06: Categorias/afirmações/elementos sobre o 4º Princípio de Marcelo Garcia (1995) presentes nas dissertações selecionadas.

<p>4º Princípio: Integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores:</p>	<p>Considera-se de maior valor e está sob a responsabilidade do professor a reflexão sobre as práticas pedagógicas, para constantes decisões. (CARVALHO, 2017).</p>
	<p>Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem os saberes pedagógicos, na ação. (CARVALHO, 2017).</p>
	<p>Não dá para separar a construção da prática pedagógica sem considerar os saberes docentes, adquiridos por meio da compreensão do contexto envolvido. (CARVALHO, 2017).</p>
	<p>Os saberes são constituídos pela experiência, por conhecimentos advindos de formação específica e pelos saberes pedagógicos, entendidos como os que viabilizam o ato de ensinar. (CARVALHO, 2017).</p>
	<p>Necessidade de embasamento teórico científica para as ações profissionais dos professores, pois na educação a falta de preparação e/ou “embasamento teórico” dos profissionais docente tem influenciado na atuação profissional e na qualificação do aprendizado dos alunos. (CARVALHO, 2017).</p>
	<p>O professor precisa ter conhecimento do conteúdo específico da disciplina, quando se fala em conhecimentos de conteúdos específicos, fala-se ao mesmo tempo de dois tipos de conhecimento: o conhecimento substantivo para ensinar e o conhecimento sintático para ensinar. (CARVALHO, 2017).</p>
	<p>Falta de domínio de conhecimentos teóricos e a falta de relação entre tais conhecimentos e a prática cotidiana gera insegurança no enfrentamento de diferentes situações de ensino, despreparo para criar ou improvisar atividades estimuladoras aos alunos com dificuldades de aprendizagem e desinformação sobre conteúdos metodologias específicas. (CARVALHO, 2017).</p>
	<p>Aprendi a dar aula na prática profissional. (CARVALHO, 2017).</p>
	<p>Necessidade de formação específica no decorrer de sua trajetória, necessidade que emerge gradativamente à medida que ministra as aulas. (AIRES, 2015).</p>
	<p>É necessário fundir o conhecimento do conteúdo com o conhecimento pedagógico adquirido durante a formação inicial. (NIEVES, 2017).</p>
	<p>A didática é considerada como ponto chave no processo dialógico de ensinar aprendendo e aprender ensinando. (NIEVES, 2017).</p>
	<p>O professor precisa modificar os meios de ensino para desenvolver a aprendizagem de seus alunos. (VILALVA, 2017).</p>
	<p>O professor desenvolve e aplica formas variadas de ensino: perguntas, investigação, trabalhos, filmes, discussões. (VILALVA, 2017).</p>
	<p>O professor avalia seus alunos e a si mesma constantemente, e não somente nas avaliações programadas pela universidade. Avalia seu desempenho, aula a aula e tenta se adaptar às experiências. Reflete, revisa, reconstrói e analisa tanto o seu desempenho quanto o da classe e, dessa forma, consolida novas maneiras de compreender e aprender com a experiência. (VILALVA, 2017).</p>
	<p>O professor compreende que a avaliação de seus alunos se dá de forma contínua, e de outras formas que não somente a avaliação formal. (VILALVA, 2017).</p>
	<p>O professor compreende que aquela matéria que ensina poderá se relacionar com outras matérias e disciplinas. (VILALVA, 2017).</p>
<p>O professor adequa o conteúdo a ser ministrado conforme o seu público; faz adaptações; faz questão de conhecer seus alunos. (VILALVA, 2017).</p>	
<p>A necessidade de conhecer os alunos, em suas concepções, preconceções, formas de aprender e equívocos mais comuns, é uma característica comum do desenvolvimento docente. (VILALVA, 2017).</p>	
<p>O professor utiliza do conhecimento de conteúdo, do conhecimento de contexto e do conhecimento pedagógico pessoal para articular as situações de aprendizagem e atingir seus</p>	

objetivos de ensino. (VILALVA, 2017).

Fonte: dados da pesquisa

Sobre esse princípio, encontramos, nas produções selecionadas, afirmações dos autores no sentido de que os professores precisam ter conhecimento do conteúdo específico da disciplina, (embasamento teórico), como também conhecimento pedagógico para ensinar. Assim, mostram a necessidade de fundir o conhecimento do conteúdo com o conhecimento pedagógico, a partir da didática considerada como ponto chave no processo dialógico de ensinar e aprender (NIEVES, 2017). Reforçam a ideia de que a falta de domínio de conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas gera insegurança no enfrentamento de diferentes situações de ensino. (CARVALHO, 2017).

3.5 Integração teoria e prática na formação

Marcelo Garcia (1999) salienta que os professores constroem racionalizando e rotineirizando suas experiências práticas, cotidianamente, por meio de suas experiências pessoais, enquanto profissionais do ensino.

Sobre isso, para melhor compreender esse princípio, Marcelo Garcia (1999, p. 28) cita Schon (1983, p. 49) ao afirmar que: “quando tentamos descrevê-lo, ficamos hesitantes ou desenvolvemos descrições que são obviamente inadequadas. O nosso conhecimento está geralmente subentendido, implícito nos nossos modelos de ação e nos nossos sentimentos pelas coisas de que nos ocupamos”.

Ainda, para explicar melhor esse princípio, Marcelo Garcia (1999) se apropria dos pensamentos de Villar Ângulo (1988e, 1992^a) e Zabalza (1989). Do primeiro, quando ele postula que a formação de professores deve levar em consideração a reflexão epistemológica da prática, de modo que, ao aprender a ensinar, possamos sempre levar em conta o processo de integração entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático. Do segundo, a afirmação de que aprender a ensinar não deve ser considerado uma disciplina a mais no currículo, mas a prática deve ser o núcleo central de se repensar a ação do professor. Isso nos leva a refletir que devemos pensar essa prática, fazendo uma ligação com o princípio organizacional da instituição, a partir do local onde o docente está inserido; dessa forma, sua prática ganhará contornos reais de uma reflexão proposta para ação em um contexto real de ensino e de aprendizagem.

Sobre as dissertações selecionadas na pesquisa “Estado da Questão”, o quadro 07 mostra as principais contribuições para este trabalho. São elas:

Quadro 07: Categorias/afirmações/elementos sobre o 5º Princípio de Marcelo Garcia (1995) presentes nas dissertações selecionadas

5º Princípio: integração entre teoria e prática	A formação continuada do professor é imprescindível para articular teoria e prática. Reflexão e estudo auxiliam a compreensão da realidade vivida. (CARVALHO, 2016).
	Romper com a dicotomia teoria/prática e tratar o conhecimento como fonte de recursos intelectuais que subsidiam a ação docente em todos os momentos da prática pedagógica. (CARVALHO, A. 2017)
	A ação de refletir sobre sua prática é contínua e inevitável, para uma tomada de decisão. (CARVALHO, 2017).
	Na formação contínua, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática, pois é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (CARVALHO, C. 2014).
	Não basta adquirir apenas conhecimento, é preciso também saber ensiná-los dando sentido, porque “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. (CARVALHO, C. 2014)
	Importante transformação teoria em prática, é necessário fazer essa articulação, colocar em sua prática pedagógica a teoria adquirida no curso de formação e assim conseguir também desenvolver novas práticas e/ou experiências apreendidas. (CARVALHO, 2014).
	O professor não consegue resolver as questões práticas durante a formação, que considera muito teórica e pouco prática. (CARVALHO, M. 2016).
	Necessidade de uma vinculação maior entre teoria e prática nos diferentes componentes disciplinares, no sentido de fortalecer competências e habilidades desses estudantes. (FIGUEIREDO, 2014)
	Introduzir e manter em curso seu processo de formação continuada “na” e “para” a prática adquire um valor fundamental. E unir prática, teoria, pesquisa e estender e disseminar esse processo para a sociedade visando ao fortalecimento do ensino. (MENIN, 2015).
	Aulas de que os alunos mais gostam são as aulas que mesclavam teoria e prática. (GALLEAO, C. 2014).

Fonte: dados da pesquisa

Encontramos nessas dissertações pesquisadas, afirmações que caracterizam esse princípio de formação como imprescindível para o fortalecimento do ensino, uma vez que saber articular a teoria com a prática auxilia a compreensão da realidade vivida. (CARVALHO, M. 2016). Reforçam essa ideia, afirmando, em suas pesquisas, que os alunos gostam mais de aulas que mesclam teoria e prática. (GALLEAO, 2014).

3.6 Congruência entre a formação recebida e a que lhe será pedido que desenvolva

Quanto ao 6º princípio, Marcelo Garcia (1999) assinala que ele consiste na correspondência *entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva*. Assim sendo, faz-se necessário refletir sobre o tipo de formação relativa ao conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico que o professor recebe nas instituições de Educação Superior, bem como a forma como, de fato ele transmite o conhecimento para os alunos.

Marcelo Garcia (1999) ressalta que a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico é essencial para o professor em formação. Nesse sentido, o autor toma como referência os estudos de Fernández Péres (1992, p.12) quando afirma que “em matéria de formação de professores, o principal conteúdo é o método através do qual o conteúdo é transmitido aos futuros ou atuais professores”.

Podemos ver que esse princípio guarda plena relação com o princípio da integração entre formação com os conteúdos acadêmicos e disciplinares e formação pedagógica.

Em seguida, o quadro 08 mostra as contribuições teóricas, geradas a partir da pesquisa “Estado da Questão”.

Quadro 08: Categorias/afirmações/elementos sobre o 6º Princípio de Marcelo Garcia (1995) presentes nas dissertações selecionadas.

6º Princípio: correspondência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva	Colocar em prática o que internalizaram no curso de formação inicial não é tarefa fácil, passa a ser um grande desafio no enfrentamento da profissão docente. (CARVALHO, C. 2014)
	Importante transformação teoria em prática, é necessário fazer essa articulação, colocar em sua prática pedagógica a teoria adquirida no curso de formação e assim conseguir também desenvolver novas práticas e/ou experiências apreendidas. (CARVALHO, C. 2014).
	Reconhecer que o professor tem expectativas e representações a respeito da formação inicial e que não serão correspondidas na prática. (CARVALHO, M. 2016).
	A importância da formação superior é reconhecida, porém o professor sente que não foi suficientemente preparado para a docência. (CARVALHO, M. 2016).
	É durante a formação inicial que o estudante observa seus professores e o sistema educativo. Portanto, a representação que os sujeitos têm dos professores enquanto foram estudantes também contribuiu para o início do trabalho docente. (CARVALHO, A. 2017).

Fonte: dados da pesquisa

Para os autores das dissertações selecionadas, a correspondência entre a formação inicial e o que se espera do professor na prática não é uma tarefa fácil, chega a ser um desafio no enfrentamento da profissão docente. (CARVALHO, C. 2014). Mostram que é preciso considerar que o professor tem expectativas e representações sobre a formação inicial e que não são correspondidas na prática. Daí a necessidade de uma formação docente que leva em conta essa correspondência.

3.7 Individualização como elemento de programas de formação do docente

Nas palavras de Marcelo Garcia (1995), o sétimo princípio refere-se à *individualização da formação*. Para esse autor, educar seres humanos em sua essência guarda uma relação com a diversidade, pois todos nós somos diferentes um dos outros, com características e expectativas diferentes. Assim, aprender a ensinar, para McNergney e Carrier (1981 *apud* MARCELO GARCIA, 1995, p. 29), “não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos”, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc, de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as próprias capacidades e potencialidades. Dessa maneira, é preciso atentar-se para as necessidades e as expectativas dos professores como pessoas e como profissionais, baseando-se, portanto, nas necessidades e interesses dos sujeitos envolvidos no processo, possibilitando a reflexão sobre a ação das próprias práticas de cada docente e das próprias práticas institucionais de cada núcleo organizacional e de cada contexto de cada escola; o que acaba nos remetendo ao terceiro e ao quinto princípios. Nesse contexto, Marcelo Garcia (1995) corrobora com o pensamento de Giroux (1990) quando este afirma que é preciso permitir o desenvolvimento da capacidade de reflexão e transformação por parte dos professores em busca de uma orientação do desenvolvimento intelectual, social e emocional dos docentes.

Portanto, o princípio da individualização, como o próprio nome diz, considera as características pessoais e profissionais dos professores diante do processo de desenvolvimento profissional docente. De acordo com esse princípio, cada professor ensina de uma forma diferente, pois cada “persona professor” é um indivíduo diferente do outro “persona professor”. Essa individualização nos traz pontos positivos uma vez que cada “persona professor” poderá desenvolver as próprias capacidades e potencialidades.

Conforme nossas pesquisas realizadas no “Estado da Questão”, identificamos, de acordo com o quadro 09, as seguintes contribuições teóricas:

Quadro 09: Categorias/afirmações/elementos sobre o 7º Princípio, de Marcelo Garcia (1995) presentes nas dissertações selecionadas.

7º Princípio: Individualização	A reflexão faz com que o saber-fazer do professor permaneça em constante evolução, em constante adequação. Para Shulman (1987), a reflexão ocorre quando o professor olha para trás, para o processo de ensino ocorrido e reconstruído, recapitula, reconstrói os eventos, as emoções e as realizações. (FASSINA, 2013)
	Isso implica considerar as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras

	de lecionar desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares. (FASSINA, 2013)
	A realização profissional do professor é também um dos elementos chave para a construção da profissionalidade docente. É importante que o professor se sinta satisfeito com seu trabalho, que este seja reconhecido e valorizado para que ele possa desenvolver bem a sua profissão. (CARVALHO, C. 2014).
	Compreensão das necessidades/expectativas dos professores sobre o contexto de formação docente frente aos desafios da prática profissional. (FASSINA, 2013)
	Ter condições de refletir sobre a vida pessoal, profissional e formativa, selecionando os novos sentidos que atribuímos à profissão. (FASSINA, 2013)
	Na expectativa de formação, os professores criam expectativas quanto a adquirir aprendizados que possam possibilitar uma mudança em sua realidade. (FASSINA, 2013)
	As expectativas profissionais são influenciadas diretamente pela motivação e pelos desafios encontrados no exercício da profissão docente. (FASSINA, 2013)
	As necessidades/expectativas tanto pessoais quanto profissionais constroem e moldam as identidades dos docentes. (FASSINA, 2013)

Fonte: dados da pesquisa

Os estudos dos autores das dissertações selecionadas mostram uma compreensão desse princípio quando afirmam que é preciso considerar as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras desconhecidas de lecionar (NOCETTI, 2015). Reconhecem também que todos nós somos diferentes uns dos outros, com características e expectativas diferentes.

E, assim, a partir do subsídio teórico de Marcelo Garcia (1995), de autores citados por ele e das contribuições advindas da pesquisa “Estudo da Questão”, procedemos na continuidade da construção desta tese, procurando, não só apreender os conhecimentos referentes a cada princípio, mas também a empregá-los na construção do instrumento de coleta de dados – questionários composto de questões abertas e fechadas.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo descrevemos os caminhos que foram percorridos para o desenvolvimento da pesquisa. Apresentamos, inicialmente, o tipo de pesquisa e os procedimentos utilizados. Em seguida, discutimos o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a abordagem estrutural de Abric (2001), mais conhecida como Teoria do Núcleo Central.

Segundo Gil (2008, p. 26), a pesquisa pode ser definida como um processo que tem como objetivo fundamental “descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Nesse ínterim a pesquisa social permite a aquisição de novos conhecimentos no contexto da realidade social.

A partir dessa conceituação, podemos, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a aquisição de novos conhecimentos no campo da realidade social.

Sendo assim, a presente pesquisa busca a obtenção de novos conhecimentos, de forma inovadora e inédita, referentes às representações sociais dos professores da Educação Superior sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente.

Salientamos também que, a “*priori*”, foi realizado um trabalho de pesquisa bibliográfico denominado Estado da Questão através do Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, para verificar sobre o ineditismo do tema ao se tratar de uma pesquisa com base nos Princípios de formação de Marcelo Garcia (1995) e a Teoria das Representações Sociais de Moscovici juntamente com a abordagem estrutural de Abric (2001). Após esse passo, buscamos também outros suportes bibliográficos em autores nacionais e internacionais com o intuito de trazer fundamentos teóricos para a estrutura da tese.

4.1 Abordagem quanti-qualitativa ou mista

A presente pesquisa, de abordagem quanti-qualitativa ou mista, classifica-se, de acordo com os objetivos, em descritiva e explicativa. Além disso, como já dissemos anteriormente, optamos pela Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a abordagem estrutural de Abric (2001), mais conhecida como Teoria do Núcleo Central, como um campo teórico e metodológico fundamental e capaz de subsidiar o processo de desenvolvimento deste trabalho.

Quanto à abordagem quanti-qualitativa ou mista, fazemos um breve relato do que vem acontecendo, segundo Richard (2017), sobre as mudanças nos livros e nos manuais de pesquisa. Segundo o autor, ao abrirmos um livro de metodologia de pesquisa na década de 90, provavelmente veríamos o clássico capítulo sobre a pesquisa qualitativa, no qual se apresentavam as diferenças entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa.

Entretanto, de acordo com Richard (2017), a nova legitimidade da pesquisa qualitativa nos moldes da década de 90 vem sendo reorganizada ou modificada por alguns autores, uma vez que esse tipo de raciocínio, nos manuais de pesquisa, estavam acabando por criar um abismo entre as duas posições e, embora essa forma dualista de se pensar a pesquisa social ainda seja importante na literatura metodológica, podemos ver que não é mais unânime, o que abre caminho para pensarmos a dicotomia entre os métodos qualitativos e quantitativos de outra forma, qual seja, a de que esses métodos podem ser reunidos e, a partir daí, possamos utilizar métodos múltiplos ou multimétodos.

Segundo Richardson (2017), as abordagens qualitativa e quantitativa têm uma evolução histórica, na qual as abordagens quantitativas dominavam as pesquisas em ciências sociais do final do século XIX até meados do século XX. E é durante a segunda metade do século XX que o interesse pelas pesquisas qualitativas e pelas mistas aumentou. De acordo com o autor, o conceito de reunir diferentes métodos teve início em 1959, quando Campbell e Fiske utilizaram métodos múltiplos para estudar a validade das características psicológicas.

Mesmo reconhecendo que todos os métodos possuíam limitações, os pesquisadores entendiam que os vieses inerentes a um método poderiam neutralizar os vieses oriundos de outros métodos. Nesse momento surge a triangulação das fontes de dados de forma a buscar convergência entre o quantitativo e o qualitativo. (CRESWELL, 2007, p. 32-33 *apud* RICHARDSON 2017, p. 57).

Sendo assim, alguns autores atualmente classificam as três abordagens utilizadas em Ciências Sociais em: abordagem quantitativa, abordagem qualitativa e mista.

Neste estudo, para uma melhor compreensão didática, apresentamos as discussões desses termos de forma separada, mostrando as características principais de cada uma delas. Mas já, a “*priori*”, evidenciamos que a pesquisa em questão realizou a escolha pela abordagem mista. Diante da possibilidade de correlação, utilizamos a abordagem de pesquisa quanti+quali, que pressupõe a quebra da dicotomia entre qualitativo x quantitativo. Essa decisão metodológica contribuiu para a estruturação de dados referentes à população da

pesquisa, considerando a frequência das representações emitidas pelos sujeitos e a riqueza que advém dos dados e do contexto sociocultural. (LEFREVE; LEFREVE, 2010)

Nas palavras de Richardson (2017, p. 57) sobre isso:

Sem dúvida, as três abordagens não são tão distintas quanto parecem inicialmente. As abordagens qualitativa e quantitativa não devem ser encaradas como extremos opostos ou dicotomias, pois em vez disso, representam fins diferentes em um contínuo (NEWMAN; BENS, 1998). Um estudo tende a ser mais qualitativo do que quantitativo, ou vice-versa. A pesquisa de métodos mistos reside no meio desse contínuo porque incorpora elementos das duas abordagens qualitativa e quantitativa.

Para Sampieri, Collado e Lucio (2013 *apud* RICHARDSON, 2017, p. 30), o enfoque quantitativo vale-se da coleta de dados para testar hipóteses, com base na mediação numérica em análise estatística, para estabelecer padrões e comprovar teorias. Para esses autores, na pesquisa quantitativa, “o que se pretende é generalizar os resultados encontrados em um grupo ou segmento (amostra) para uma coletividade maior (universo ou população), e também que os estudos realizados possam ser replicados”.

Das vantagens da abordagem quantitativa, Lakatos e Marconi (2019, p. 328) citam: “precisão e o controle das variáveis; verificação dos resultados pela análise estatística e prevenção da inferência e da subjetividade do pesquisador”. Do mesmo modo, os autores também citam as desvantagens dessa abordagem: “a excessiva confiança nos dados; a falta de detalhes do processo e de observação sobre diferentes aspectos e enfoques e a certeza nos dados colhidos”. (p. 329)

Já em relação às características da abordagem qualitativa, Triviños (2019, p. 128, 129, 130) enfatiza que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; a pesquisa qualitativa é descritiva; os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente e o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Suas características são: depois de o pesquisador formular um problema de pesquisa, faz um levantamento do que foi pesquisado anteriormente (revisão de literatura) e elabora um marco teórico (teoria de base que orientará seu estudo).

Segundo Gil (2019), a análise qualitativa não se diferencia da análise quantitativa apenas porque uma observa descrições verbais e os outros números. Para ele, as diferenças

entre qualitativa e quantitativa têm a ver com a própria natureza das modalidades de investigação. Assim,

A pesquisa quantitativa tem como fundamentos os pressupostos da abordagem positivista, que admitem a existência de uma única realidade objetiva. Já a pesquisa qualitativa, embora decorrente de múltiplas tradições, baseia-se no pressuposto de que a realidade pode ser vista sob múltiplas perspectivas. O pesquisador quantitativo trata os fatos sociais como coisas, buscando, portanto, seu distanciamento em relação a esses fatos. Já o pesquisador qualitativo busca reduzir a distância entre ele o que está sendo pesquisado. O pesquisador quantitativo adota uma posição de neutralidade ante aos fatos. Já o pesquisador qualitativo admite que sua pesquisa pode estar carregada de valores. (GIL, 2019, p. 176).

Nesse ínterim, cabe a nós ressaltar a ideia de Triviños (2019, p. 122), ao dizer que ao elaborar os significados e as interpretações dos fenômenos sociais, é necessário compreender a ideia de que o "comportamento humano, muitas vezes, tem mais significados do que os fatos pelos quais ele se manifesta".

Nesse sentido,

Isto significa tratar de descobrir as características culturais que envolvem a existência das pessoas que participam da pesquisa, não só porque através delas, se pode chegar a precisar os significados dos aspectos do meio, mas também porque desse ponto de vista derivam algumas considerações importantes. Com efeito, além de salientar a necessidade de observar os sujeitos não em situações isoladas, artificiais, senão na perspectiva de um contexto social, coloca ênfase na ideia dos significados latentes do comportamento do homem. Estes podem ser ignorados pelo pesquisador e ainda pelo mesmo sujeito. Este tem processos de internalização inconsciente, realizados ao longo do tempo. (TRIVIÑOS, 2019, p. 122).

Portanto, cabe ao investigador envolvido nessa perspectiva de inquisição qualitativa, ser capaz de uma análise mais ampla, no desafio de ser capaz de compreender essas dimensões do comportamento do sujeito em detrimento do seu contexto cultural, como salienta Triviños (2019). Um pesquisador que seja capaz de se comprometer com este desafio na pesquisa qualitativa faz com este considere uma série de estratégias metodológicas marcadas pela flexibilidade da ação investigativa.

Segundo Triviños (2019), nenhuma das três bases teóricas, tanto a estrutural-funcionalista, quanto a fenomenológica e também a materialista dialética, tornam impossível uma definição da pesquisa qualitativa em termos que satisfaçam os requisitos de direções fundamentais. Por isso, ressalta o referido autor que o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador. Nesse

sentido, a importância da escolha, nesta pesquisa, da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a abordagem estrutural de Abric (2001), mais conhecida como Teoria do Núcleo Central, como referencial teórico e metodológico, pois permite a análise dos sentidos que serão atribuídos ao objeto e possibilita a compreensão de seu conteúdo e como esses sentidos são construídos na realidade pelos sujeitos que compõem o espaço escolar de forma coletiva. Permite, também, a transformação dessa realidade de forma concreta. Lembramos, mais uma vez, que para a realização das análises dos dados, além do respaldo da Teoria das Representações Sociais, da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e do *Software* EVOC, utilizamos também o *Software* Iramuteq, para uma melhor compreensão das questões abertas do questionário e do conteúdo do grupo focal.

Lakatos e Marconi (2019) ressaltam que a ciência é uma modalidade de conhecimento que não se faz somente com levantamento de dados. Este se faz de forma real e em articulação com uma teoria que lhe dê sustentação. No caso da pesquisa em questão, como dito anteriormente, elegemos a Teoria das Representações Sociais como teoria e metodologia para o desenvolvimento do trabalho. “Se apenas a teoria pode elevar os dados empíricos à condição de ciência, é indispensável para produzir ciência que a teoria esteja articulada a dados empíricos”. (LAKATOS E MARCONI, 2019, p. 295).

Segundo Triviños (2019, p. 125), cabe ainda salientar algumas questões em relação à pesquisa qualitativa.

A dificuldade para definir a pesquisa qualitativa com validade absoluta não significa que não sejamos capazes de caracterizá-la através de peculiaridades essenciais que justifiquem sua existência. Por ora, serão assinalados dois traços fundamentais. Por um lado, sua tendência definida, de natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano; e, por outro, relacionada com aquela, a rejeição da neutralidade do saber científico.

Além das características elencadas por Triviños (2019), podemos identificar alguns pontos divergentes da análise qualitativa para a quantitativa, discorrida por Gil (2019, p. 176); entre elas, temos:

Concepção do pesquisador como participante do processo de pesquisa e não apenas como observador passivo; análise profunda e detalhada dos dados sem o estabelecimento prévio de categorias analíticas; foco preferencial nos significados atribuídos pelos participantes da pesquisa; maior interesse em ricas descrições do que na mensuração de variáveis específicas e reconhecimento da influência do contexto em que os dados foram obtidos nos resultados da pesquisa.

Não obstante as características da pesquisa qualitativa já relacionadas, é indispensável fazer alguns esclarecimentos importantes, quais sejam:

Em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário. Por exemplo: a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. Esta circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, têm sido previamente estabelecidos. As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos. Desta maneira, o pesquisador tem a obrigação, se não quer sofrer frustrações, de estar preparado para mudar suas expectativas frente a seu estudo. O denominado "relatório final" da pesquisa quantitativa naturalmente que existe na pesquisa qualitativa, mas ele se vai constituindo através do desenvolvimento de todo o estudo e não é exclusivamente resultado de uma análise última dos dados. (TRIVIÑOS, 2019, p. 131).

Outra questão importante trazida pelo autor e a qual o pesquisador deve estar atento e ter cuidado, é no que se refere ao início da pesquisa. Mesmo que o pesquisador inicie sua investigação apoiado em uma fundamentação teórica geral, o que significa uma revisão teórica aprofundada em torno do tema, a maior parte do trabalho se desenvolverá no próprio curso do processo de desenvolvimento do estudo do tema relativo à pesquisa, podendo parte da teoria surgir em face dos desafios, interrogativas e movimentos próprios da pesquisa desenvolvida. Assim ter domínio do embasamento teórico geral e também amplo domínio do estudo que se está realizando, faz com que esse pesquisador tenha mais clareza e mais eficiência em seu processo de construção da pesquisa.

Em relação à abordagem quanti+quali, podemos dizer que as etapas ou abordagens qualitativas e quantitativas são **concomitantes**, ou seja, os métodos qualitativos e quantitativos documentam os mesmos fenômenos de forma complementar, havendo, no momento da análise dos dados, uma integração dos resultados a fim de melhor entender o fenômeno. (KING *et al.*, 2015).

Gamboa (1995) expressa sua preocupação na redução das pesquisas em ciências sociais a apenas duas abordagens (quantitativa/qualitativa), excluindo, dessa forma, terceiras vias. O autor firma sua discussão, ponderando a necessidade de superação dos falsos dualismos técnicos e metodológicos, mediante a tentativa de conciliação entre as abordagens de pesquisa, a aceitação da conveniência da utilização, na pesquisa, das formas qualitativas e

quantitativas e a superação das existentes dicotomias epistemológicas entre as abordagens quantitativas e qualitativas.

Nesse sentido, destacamos a importância da pesquisa de métodos mistos, a qual segundo Richardson (2017), “é uma abordagem da investigação que combina ou associa as abordagens qualitativa e quantitativa”, envolvendo duas abordagens em conjunto de forma que a força geral de um estudo seja maior que a das pesquisas qualitativas e quantitativas, de formas isoladas.

A abordagem mista surge como resultado da necessidade de lidar com a complexidade dos problemas de pesquisa em todas as ciências e abordá-los de forma holística, de uma forma global. Em 1973, Sam Sieber (apud CRESWELL, 2007) sugeriu a combinação de estudos de caso qualitativos com pesquisas de levantamento, criando “um novo estilo de investigação” e a integração de técnicas diferentes em um mesmo estúdio. Em 1979, dois pensadores foram fundamentais para o surgimento dos métodos mistos: Trend (1979) e Jick (1979). O primeiro propõe combinar a análise dos dados quantitativos e qualitativos para resolver as discrepâncias entre esses tipos de estudos; e o segundo introduz os conceitos básicos de planos mistos, propõe medidas para coletar dados usando técnicas quantitativas e qualitativas e menciona a triangulação de dados como forma de validação além de fazer referência à possibilidade de obter uma imagem mais enriquecedora dos fenômenos (BULEGE, 2013). (RICHARDSON, 2017, p. 70).

A utilização de métodos mistos nas pesquisas tem crescido nos mais diversos tipos de conhecimento. A junção do método qualitativo com o quantitativo permite o aprofundamento dos resultados; o que produz principalmente ganhos relevantes para as pesquisas na área educacional. Importante salientar também que “em geral, os métodos mistos combinam as estratégias das pesquisas quantitativas e qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais” (RICHARDSON, 2017, p. 72).

De acordo com Richardson (2017), no método misto, o pesquisador utiliza a coleta de diversos tipos de dados para melhor compreender o problema. Richardson (2017, p. 73) apresenta as vantagens da abordagem quantitativa e da qualitativa, vejamos:

Para Castro (2010), as possibilidades das abordagens quantitativas incluem a operacionalização e a mensuração acurada de um construto específico, a capacidade de conduzir comparações entre grupos, a capacidade de examinar a associação entre variáveis de interesse e a modelagem na realização de pesquisas. [...] As potencialidades qualitativas incluem a capacidade de gerar informações mais detalhadas das experiências humanas, incluindo suas crenças, emoções e comportamentos, considerando que as narrativas obtidas são examinadas dentro do contexto original em que ocorrem. Além disso,

estudos qualitativos cultural, de uma forma que não pode ser obtida com escalas de medida e modelos multivariados.

Quando o autor se refere à questão da abordagem qualitativa permitir a capacidade de gerar informações mais detalhadas das experiências humanas, incluindo suas crenças, valores, comportamentos a partir do próprio contexto de realidade das pessoas. Há de se ressaltar que esse aspecto corrobora com a escolha da Teoria das Representações Sociais, uma vez que essa teoria busca, por meio do senso comum, tornar familiar o que não era familiar, como podemos ver mais à frente ao falarmos da Teoria das Representações Sociais.

Quanto às limitações dessas abordagens Richardson (2017) aponta que em relação à quantitativa, a maior limitação é, na maior parte das vezes, que a mensuração desloca a informação de seu contexto original. Já em relação às limitações da abordagem quantitativa, incluem-se as dificuldades de realizar uma integração confiável das informações obtidas em casos diferentes e também a dificuldade de obter conclusões definidas e generalizações.

Podemos verificar que a aplicação das abordagens quantitativa e qualitativa separadamente causam reais preocupações e limitações para o pesquisador. Por essa razão, a utilização de métodos mistos pode contribuir de modo relevante para as pesquisas em educação, de forma que os pesquisadores possam identificar as potencialidades e as limitações de cada uma das abordagens e saibam integrá-las de maneira que a aplicação dos multimétodos gere ganhos filosóficos e epistemológicos para a pesquisa.

Os métodos mistos já foram definidos como “a coleta ou a análise de dados quantitativos ou qualitativos em um único estudo, no qual os dados são coletados de forma concomitante ou sequencial, recebem prioridade e envolvem a integração de dados em uma ou mais etapas no processo de pesquisa (CRESWELL et., 2003, p. 212). Como sugerem Hanson e colaboradores (2005), o uso de métodos mistos permite que os pesquisadores generalizem simultaneamente a partir de uma amostra a uma população e obtenham uma visão mais rica e contextual do fenômeno que está sendo pesquisado. A pesquisa quantitativa, portanto, permite-nos identificar relações entre variáveis e fazer generalizações. A qualitativa, por sua vez, é adequada porque é capaz de analisar casos concretos em sua “particularidade” temporal e local” (FLICK, 2006, p. 13) e a partir das expressões e ações das pessoas inseridas em um contexto local. (GRAY, 2012, p. 167)

Assim, quando combinamos a mensuração cuidadosa, as amostras generalizáveis e todas as ferramentas que a abordagem quantitativa nos oferece, a um entendimento profundo e íntimo do contexto real que caracteriza a abordagem qualitativa, tem-se uma mescla de abordagens válidas. Esse tipo de pesquisa tem sua história recente nas ciências sociais, tanto que a expressão “métodos mistos” foi trazida anos depois.

Segundo Gray (2012, p. 167), “os métodos de pesquisa não são determinados dogmaticamente, segundo um conjunto de pressupostos que flui de um paradigma a outro, e sim fluem da natureza das perguntas de pesquisa que se fazem, de forma que oferece a melhor chance de se obterem respostas úteis e aproveitáveis”.

Minayo e Sanches (1993) deixam claro, em seu estudo, que não coadunam com uma perspectiva que preconize a integração entre abordagens, mas sim na complementaridade de ambas, conforme particularidades do objeto de pesquisa. A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um “continuum”, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” bem como aprofundados em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247). Gatti (2002) considera que quantidade e qualidade não estão totalmente dissociadas na pesquisa, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta e, do outro lado, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial, não tem significação em si. A realidade é multifacetada e, como tal, não é superficial afirmar que dados gerados por métodos distintos podem ser agregados, na perspectiva de compreensão das várias faces da realidade.

Esta pesquisa, além de ser quanti-qualitativa ou mista, é também classificada como **descritiva e explicativa**.

De acordo com Gil (2008, p. 28), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Salientamos que uma das características mais essenciais desse tipo de pesquisa é a utilização de técnicas de ensino padronizadas, de coleta de dados, como a utilização dos questionários, como o caso da presente pesquisa, que optou pela utilização do questionário.

Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. Outras pesquisas deste tipo são as que se propõem a estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação de seus habitantes, o índice de criminalidade que aí se registra etc. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. (GIL, 2008, p. 28).

O autor ainda ressalta que as pesquisas descritivas são as mais solicitadas por instituições educacionais.

Além de esta pesquisa ser classificada como descritiva, também pode ser considerada e classificada como explicativa. Destacamos que um tipo de pesquisa não afasta o outro tipo, podendo os dois tipos serem utilizados no mesmo trabalho.

Segundo Gil (2008, p. 28), as pesquisas explicativas “são aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. Para o autor, esse tipo de pesquisa aprofunda o conhecimento da realidade, explicando a razão das coisas; por isso, é o tipo de pesquisa que apresenta uma maior complexidade, além de constituir uma etapa imprescindível. Para ele é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade para se obterem explicações científicas.

4.2 Os procedimentos

4.2.1 Locus da pesquisa

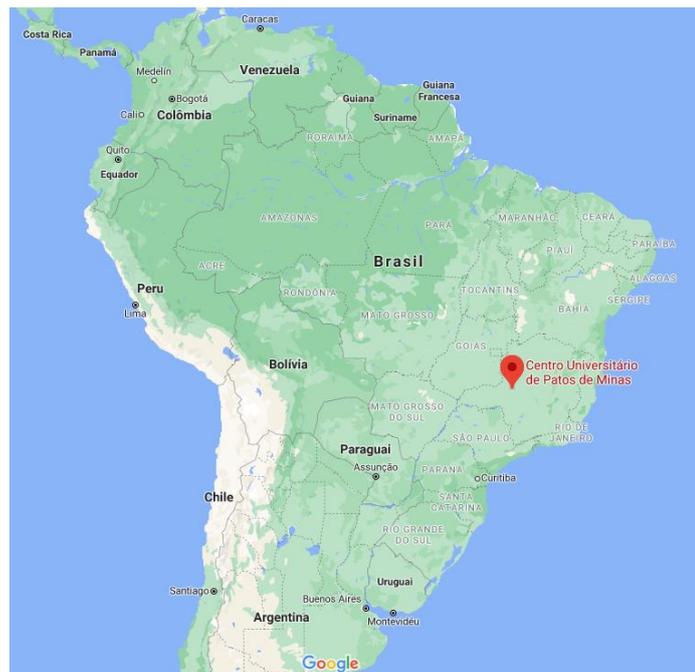
O *locus* da pesquisa é o Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM. Esse Centro universitário é uma Instituição de Ensino Superior mantida pela Fundação Educacional de Patos de Minas (FEPAM). Esta fundação é uma entidade com personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, criada pela Lei Estadual nº 4.776, de 27 de maio de 1968, e instituída pelo Decreto Estadual nº 11.348, de 30 de setembro de 1968, denominada Mantenedora.

O UNIPAM, está localizada na cidade de Patos de Minas, no estado de Minas Gerais na Rua Major Gote, nº 808, Bairro Caiçaras em Patos de Minas – MG, como mostra a figura 03.

Atende alunos não só de Patos de Minas, mas também de outras cidades como, Lagoa Formosa, Presidente Olegário, Carmo do Paranaíba, São Gotardo, Patrocínio, Três Marias, João Pinheiro dentre outras. Também possui alunos que vieram de vários outros estados brasileiros. Na ocasião da realização desta pesquisa (2018) o UNIPAM atendia cerca de oito mil alunos distribuídos em 31 cursos de graduação: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Comunicação Social – Jornalismo, Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica,

Engenharia Química, Farmácia, Fisioterapia, História, Letras, Mecânica de Precisão com ênfase em Agricultura de Precisão, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Sistemas de Informação, Tecnologia em Agronegócio, Tecnologia em Gestão Comercial e Zootecnia. Também oferece cursos de pós-graduação presencial e a distância.

Figura 02: Mapa de localização do UNIPAM



Fonte: <https://acessibilidade.unipam.edu.br/acessibilidade.php?id=10>

De acordo com portal da UNIPAM (<https://unipam.edu.br/>), esta instituição possui um perfil empreendedor e busca a qualidade do ensino e da vida em comunidade. Tem como **missão**: “Transformar pessoas e sociedade por meio da excelência na educação, criando oportunidades e desenvolvendo talentos”.

Figura 03: Portal de entrada do UNIPAM



Fonte: site da UNIPAM - <https://unipam.edu.br/apresentacao.php>

Ainda, conforme o Portal o UNIPAM busca seu reconhecimento como referência de Centro Universitário no estado de Minas Gerais e sua filosofia institucional fundamentada na igualdade entre os homens, no respeito aos direitos humanos, nos princípios de liberdade e solidariedade humana, nos valores da democracia, no amparo social e na proteção ao meio ambiente. Tem por finalidade:

- Promover a formação e a qualificação dos recursos humanos que integram a comunidade acadêmica;
 - Oferecer educação superior de qualidade;
 - Incentivar a realização de pesquisa;
 - Estender à comunidade os conhecimentos produzidos, buscando a solução de problemas e visando à integração do Centro Universitário com a comunidade onde está inserido.
- (UNIPAM - <https://unipam.edu.br/apresentacao.php>)

Importante também ressaltar que o UNIPAM oferece a seus docentes o APRIMORA: Programa de Aprimoramento de Docentes Universitários, criado e implementado em 2018 e que visa o aprimoramento e melhoria da docência dos professores que nele lecionam. Conforme explica o Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão, Prof. Henrique Miranda, desta instituição, em vídeo disponível no Youtube - <https://www.youtube.com/watch?v=jE9LPXA4CYs>, o Programa APRIMORA oferece aos

professores, através de videoaulas, de forma online, 4 módulos para formação, conforme mostra a figura 04:

Figura 04: Disciplinas oferecidas nos módulos do APRIMORA

Módulo 1 Docência na educação superior	Módulo 2 Fundamentos da educação
Princípios básicos da aprendizagem	Fundamentos históricos da educação
Planejamento e prática docente	Fundamentos filosóficos da educação
Gestão da disciplina em sala de aula	Fundamentos sociológicos e antropológicos da educação
Avaliação da aprendizagem	Psicologia da educação
Metodologias ativas de aprendizagem	
Legislação e educação superior brasileira	
Módulo 3 Formação Geral	Módulo 4 Gestão, inovação e empreendedorismo
Linguagem e comunicação	Empreendedorismo
Cultura e sociedade	Gestão da inovação e da criatividade
Metodologia científica	Qualidade de vida no trabalho
Libras	Psicologia organizacional

Fonte: Youtube - <https://www.youtube.com/watch?v=jE9LPXA4CYs>

No módulo 1, as disciplinas têm 60 horas, cada uma delas. Já as disciplinas dos demais módulos têm 80 horas. No final de cada disciplina há um teste com 15 questões no qual o docente deverá alcançar o rendimento mínimo de 60 % para obterem o certificado de aprovação na disciplina. Totalizando no final, 1.320 horas.

Como foi dito as disciplinas compõem-se de videoaulas, de indicação de leituras e de vídeos complementares.

Assim, cada professor, conforme suas necessidades e seus interesses, pode aprimorar-se cursando as disciplinas que são de seu interesse.

4.2.2 Os participantes da pesquisa

Quanto aos participantes da pesquisa, assim, como foi dito no item anterior, o *locus* da pesquisa é o Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM e participaram deste estudo 62 professores dos cursos de Medicina, Medicina Veterinária, Agronomia, Direito, Psicologia e Engenharia Civil; sendo assim contemplados nos referidos cursos, como mostra a tabela 01

Tabela 01: Números de professores participantes por cursos

Cursos	Nº de professores participantes
Medicina	18
Direito	13
Medicina Veterinária	11
Agronomia	09
Psicologia	07
Engenharia Civil	04
Total	62

Fonte: dados da pesquisa

4.2.3 Os instrumentos de construção de dados

4.2.3.1 O questionário

Segundo Abric (1994), pesquisadores que empregam a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico têm utilizado, principalmente, dois tipos de recursos: os métodos interrogativos e os métodos associativos. Dentre os métodos interrogativos há uma prevalência do uso do questionário e dos métodos associativos, a Técnica de Associação Livre de Palavras - TALP.

Com relação ao questionário que utilizamos, além de um estudo teórico sobre o objeto da pesquisa - *Formação e desenvolvimento profissional docente*, realizado a partir dos autores que subsidiam esta pesquisa, construímos também uma pesquisa do tipo *Estado da questão*. Esta pesquisa objetivou não só verificar o que já foi produzido sobre esse tema, como também contribuiu para uma melhor compreensão do nosso objeto e conseqüentemente uma clareza maior nas construções das questões do questionário, como pode ser observado nas páginas 59 e 60 desta tese.

Após essa etapa, foi possível elencar algumas categorias/afirmações/elementos que posteriormente integraram as questões do questionário, como pode ser verificado no apêndice 03.

De acordo com Lakatos (2019, p. 338), o questionário é uma “técnica de investigação muito utilizada, sobretudo nas Ciências Sociais. Ele é composto por um conjunto de questões, que se submete ao pesquisado, objetivando obter informações que serão necessárias ao desenvolvimento da pesquisa”.

Segundo Richardson (2017), os questionários cumprem duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. Para o autor, os objetivos do questionário destinam-se a:

Coletar informações que permitam classificar pessoas e suas circunstâncias; coletar informações relacionadas com o comportamento das pessoas; coletar informações sobre as atitudes ou opiniões de um grupo relacionadas com um assunto específico; medir a satisfação de clientes relacionada com um produto ou serviço e coletar informações de base que possa ser rastreada no tempo para examinar possíveis mudanças. (RICHARDSON, 2017, p. 210).

Gatti (2010) também contribui para a compreensão da escolha dos instrumentos de coleta de dados, mostrando que é preciso estar atento, pois essa escolha é fundamental para capturar respostas significativas. Nesse intento, atentamo-nos e cuidamos de selecionar os instrumentos e os recursos metodológicos que fossem adequados à proposta de estudo, constituindo-os como elementos implicadores para o desenvolvimento e o sucesso investigativos; além disso, atendemos às prerrogativas éticas, organizacionais e operacionais, elementos necessários à incursão investigativa.

Ressaltamos que o questionário é uma técnica privilegiada para a determinação de uma representação, pois agrega vantagens para o processo investigativo, por ser um instrumento importante para a abordagem quali-quantitativa de pesquisa no campo de estudo da Teoria das Representações Sociais, uma vez que, bem estruturado, pode fornecer dados importantes acerca da realidade do estudo e possibilitar a análise do grau de compartilhamento das representações dos sujeitos da pesquisa. (LEFREVE; LEFREVE, 2010).

O questionário deste estudo foi construído a partir de questões fechadas e abertas e dividido em quatro partes (itens), além do preâmbulo e das considerações finais. Os quatro itens do questionário são: **A) Perfil dos participantes**, no qual constam informações sobre sexo, idade, graduação cursada pelo participante da pesquisa, pós-graduação cursada pelo participante, atividade profissional que o participante exerce que não seja a docência, tempo que o participante atua como docente na Educação Superior, opção do participante pela docência, pergunta sobre se o participante repetiria a escolha pela docência, pergunta referente se o participante participou ou participa de cursos e/ou atividades de formação e/ou desenvolvimento profissional docente, pergunta sobre o que é ser professor hoje na Educação Superior e pergunta relativa a como o docente se sente em relação à profissão docente. **B) Sobre os Princípios de Formação de Professores destacados por Marcelo Garcia (1999),**

o qual busca compreender as representações sociais dos professores do UNIPAM – sobre a formação e desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de formação de professores, destacadas por Marcelo Garcia (1999), quais sejam: B.1 Primeiro princípio: Aprendizagem contínua, interativa e acumulativa; B.2 Segundo princípio: Mudança, inovação e desenvolvimento curricular; B.3 Terceiro princípio: Desenvolvimento organizacional da escola; B.4 Quarto princípio: Conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos; B. 5 Quinto princípio: Integração teoria-prática; B.6 Sexto princípio: Congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula; B.7 Sétimo princípio: Individualização da formação. C) **Sobre as fragilidades e dificuldades com relação aos Princípios de Formação de Professores, destacados por Marcelo Garcia (1999)** quais sejam: C.1 Quanto à aprendizagem contínua, interativa e acumulativa; C.2 Quanto à mudança, inovação e desenvolvimento curricular; C.3 Quanto ao desenvolvimento organizacional da escola; C.4 Quanto aos conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos; C.5 Quanto à integração teoria-prática; C.6 Quanto à congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula; C.7 Quanto a individualização da formação. E, por fim, o item D com a **Técnica de Associação Livre De Palavras**, solicitando ao participante que escrevesse três palavras que vinham à mente dele ao ler a frase: “Minha formação e meu desenvolvimento profissional docente” e depois assinalasse e justificasse a palavra que ele considerou mais importante.

No preâmbulo do questionário, informamos aos participantes o contexto e o objetivo da pesquisa, bem como as orientações no sentido de que respondessem as questões com liberdade e que, em algumas, poderiam ser assinalados mais de um item.

No final do questionário, pedimos aos professores, caso quisessem participar da realização de uma técnica de Grupo Focal para discussão e reflexão dos resultados apresentados na pesquisa, que deixassem o contato. Por fim, agradecemos a colaboração do participante.

4.2.3.2 A TALP, a Técnica de associação livre de palavras

Sobre a TALP, o item D do questionário, podemos dizer que essa técnica de associação livre de palavras começou a ser efetivamente utilizada, na Psicologia, por Francis Galton, em 1879, iniciando-se assim uma nova possibilidade de estudos em Psicologia com esse método. Logo depois, a possibilidade de utilização da associação de palavras foi levada para a área da Psicologia. Segundo Merten (1992, p. 531), em 1895, Freud, juntamente com Breuer, introduziu a “associação livre” como método terapêutico para análises de sonhos e

interpretações de lapsos. Jung também utilizou a associação de palavras para o estudo das combinações e recombinações mentais.

Jung organizava uma lista de palavras que não possuíam relações entre si, e o indivíduo reagia a cada palavra indutora com outra palavra; o tempo de resposta era medido. Chamaram a atenção de Jung as reações que os indivíduos tinham diante de algumas palavras que causam algum tipo de reação. Dessa maneira, ele descobriu que as palavras indutoras e suas reações apontavam que elas haviam atingido, no inconsciente do indivíduo, um conteúdo emocional; e, assim, foram-se estruturando os casos clínicos.

Podemos dizer, a partir da estruturação utilizada por Jung, que a técnica de associação de palavras consiste em indicar um termo indutor para o qual o indivíduo deverá responder, escrevendo as primeiras palavras que lhe vierem à mente. Em seguida, ele deverá assinalar a mais importante e justificar sua escolha.

Neste trabalho o termo indutor foi **“Minha formação e meu desenvolvimento profissional docente”**

Segundo Merten (1992), atualmente existem muitas variações da técnica de associação de palavras. Além de contribuir com os testes psicológicos projetivos, elas podem ser realizadas por meio de palavras livres, pedindo-se os seus sinônimos ou antônimos; por meio de ligação com uma palavra anterior; ou pedindo aos sujeitos que deem a resposta que a maioria daria ou que ninguém daria.

Essa técnica pode ser utilizada dentro das mais variáveis áreas, desde as humanas às da saúde, podendo trazer características particulares ou complexas de uma sociedade.

4.2.3.3 A técnica de grupo focal

Para compreender a definição de grupo focal, buscamos os conceitos elencados por Vergara (2004) e Oliveira e Freitas (1998).

Na concepção de Vergara (2004, p. 56) grupo focal “é um grupo reduzido de pessoas com as quais o pesquisador discute sobre o problema a ser investigado, de modo a obter mais informações sobre ele, dar-lhe um foco, um afinamento, bem como uma direção ao conteúdo dos instrumentos de coleta de dados”.

Para Oliveira e Freitas (1998, p. 83), o grupo focal é um “Grupo de foco, um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto à proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução. O foco ou o objetivo de análise é a interação dentro do grupo”.

Como vimos, tanto Vergara (2004), quanto Oliveira e Freitas (1998) definem grupo focal como possibilidades de discutir problemas a serem investigados e direcionado para um foco específico.

Assim compreendemos como técnica de grupo focal, não só o que apontam os autores acima, mas também como sendo uma atividade científica de pesquisa que permite, ao mesmo tempo em que se realiza a coleta dos dados, a produção de um processo de comunicação através de diálogos, que possibilita também momentos formativos para os participantes. De acordo com Gatti (2005),

Por ser uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas, com um facilitador [...]. O foco no assunto em pauta deve ser mantido, porém criando-se um clima aberto às discussões [...]. Os participantes precisam sentir confiança para expressar suas opiniões e enveredar pelos ângulos que quiserem em uma participação ativa. (GATTI, 2005, p. 12)

Sendo assim, o trabalho com grupo focal na pesquisa em questão tem como objetivo discutir e refletir as representações sociais dos docentes a partir dos princípios de formação de Marcelo Garcia (1999). Portanto, postulamos que a interação grupal é um requisito fundamental e próprio do grupo focal, assim como aponta Guareschi (1996 *apud* ROMERO, 2000, p. 60):

[...] o centro dos grupos focais é utilizar explicitamente a interação grupal para produzir dados e insights, que de outra forma não seriam obtidos. Portanto, pode-se conceituar grupo focal como uma técnica de pesquisa qualitativa, realizada através de um grupo de interação focalizada, que permite ampla e profunda discussão entre os componentes sobre o tema em foco.

Para a organização e a realização da técnica de Grupo focal, procuramos atender ao que recomenda Gondim (2003, p. 153) quando afirma que “o ponto de partida para se levar a termo um projeto de pesquisa que esteja apoiado no uso de grupos focais é a clareza de propósito”. Para a autora, as decisões metodológicas devem considerar os objetivos propostos na pesquisa, uma vez que eles irão influenciar na composição dos grupos com relação a:

[...] no número de elementos, na homogeneidade ou heterogeneidade dos participantes (cultura, idade, gênero, status social etc.), no recurso tecnológico empregado (face-a-face ou mediados por tecnologias de informação), na decisão dos locais de realização (naturais, contexto onde ocorre, ou artificiais, realizados em laboratórios), nas características que o moderador venha a assumir (diretividade ou não-diretividade) e no tipo de

análise dos resultados (de processos e de conteúdo: oposições, convergências, temas centrais de argumentação intra e intergrupais, análises de discurso, linguísticas etc).

E foi isso que realizamos nesta pesquisa. Como dissemos anteriormente, apoiados em Gatti (2005), quando afirma que o grupo focal pode ser definido como uma “técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento”, tornamos também as entrevistas momentos formativos para os participantes quando discutimos e refletimos as necessidades formativas dos professores identificados anteriormente nos resultados da pesquisa.

4.2.3 Coleta de dados

Antes de explicar como realizamos a coleta de dados, cabe mencionar novamente que o interesse na realização deste estudo surgiu, principalmente, da confluência de inquietações e curiosidades acerca da formação de professores. Mencionamos também que, embora a pesquisadora deste estudo trabalha como docente na instituição pesquisada, foi tomado todos os cuidados para cientificidade desta pesquisa. Portanto, a docente que posteriormente torna-se pesquisadora, teve também a oportunidade de observar, acompanhar, analisar as próprias aulas, e os dizeres e experiências dos professores e alunos sobre cada aula, sobre suas aprendizagens e/ou sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem.

Diante desta experiência educativa procuramos e solicitamos (docente/pesquisadora) a Pró-Reitoria, a autorização para realização da pesquisa, com a justificativa de que seu desenvolvimento poderia possibilitar discussões e reflexões acerca da docência para um quantitativo de professores dessa instituição. Explicamos que o convite para participação na pesquisa seria incluído os cursos que tivessem a maior quantidade de professores que foram: Medicina, Direito, Medicina Veterinária, Agronomia, Psicologia e Engenharia Civil.

Na ocasião ressaltamos também a relevância e as contribuições que a pesquisa pode trazer, não só para a instituição pesquisada como também para a rede a que se filia – RIDEP: Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores.

De posse da autorização para a realização da pesquisa fomos orientados para apresentá-la durante uma reunião pedagógica, que ocorreu no início do semestre letivo em que todos os 211 professores da instituição foram convidados. Nesta ocasião solicitamos também a assinatura do TCLE - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 02)

e o preenchimento do questionário. Durante a explicação dos objetivos e da proposta de desenvolvimento da pesquisa e do pedido para participarem, observamos atenção, respeito e interesse por parte de todos, embora apenas 62 professores presentes devolveram o questionário respondido após a data estipulada de uma semana. Ressaltamos que deixamos claro para os participantes que os questionários poderiam ser respondidos em casa e posteriormente fossem entregues na secretaria do seu curso, em qualquer dia daquela semana. Pela recepção positiva expressa neste dia, acreditamos que receberíamos uma quantidade grande de questionários. No entanto, mesmo estendendo o prazo da entrega para o mês seguinte apenas 30% atenderam a nossa solicitação.

4.2.4 Análise dos dados

Para a análise dos dados, além do suporte teórico-metodológico da teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e da abordagem estrutural de Abric (2001), contamos também com o subsídio da análise de conteúdo de Bardin (2011) e do auxílio dos *Softwares* EVOC e Iramuteq.

4.2.4.1 Análise de conteúdo de Bardin

Para a análise das questões abertas do questionário e da discussão da técnica do Grupo Focal, utilizamos os fundamentos da análise de conteúdo descritos por Bardin (2016).

Bardin (2016, p. 38) destaca que “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A referida autora ainda salienta que “o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados” (BARDIN, 2016, p. 38).

Atualmente podemos destacar duas funções na aplicação dessa técnica. Uma se refere à verificação de hipóteses/ou questões, ou seja, por meio da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para questões formuladas e também confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por detrás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, complementar-se e ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou qualitativa. (MINAYO, 2003, p. 74)

Podemos optar por vários tipos de unidades de registro para analisar o conteúdo de uma mensagem.

Bardin (2016) recomenda percorrer três momentos para a realização da análise. São eles: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Segundo Bardin (2016, p. 125), a **fase da pré-análise** “é a fase da organização propriamente dita”. Compreende um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. É o momento em que se organiza o material - escolhem-se os documentos que serão analisados, o pesquisador define o *corpus* da investigação, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores. É o primeiro contato do pesquisador com os documentos a analisar e a preparação do material reunido. Bardin (2016, p. 126) chama essa fase de leitura “flutuante”, que é a primeira atividade que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações”. A segunda atividade é a escolha dos documentos, que é o universo de documentos de análise.

De acordo com Bardin (2016, p. 126), “o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Para ela a constituição do *corpus* implica escolhas, seleções e regras que vêm a seguir.

A mesma autora ainda aponta que as categorias podem ser boas e más. Para a construção de boas categorias, que auxiliem os pesquisadores de forma positiva no seu trabalho, devem-se seguir cinco características:

- Regra da exaustividade: “não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão que não possa ser justificável no plano do rigor”.
- Regra da representatividade: “A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial”.
- Regra da homogenidade: a homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios.
- Regra da pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise. (BARDIN, 2016, p. 126-128).

A segunda etapa, a fase da **exploração do material**, consiste na aplicação sistemática das decisões tomadas. É a fase de leitura mais detalhada do material, é a etapa mais longa e

cansativa. De acordo com Bardin (2016, p. 131), “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em junção de regras previamente formuladas”. Incide na tomada de decisões iniciadas na pré-análise. Há a escolha das unidades de contagem, a seleção das regras de contagem; e a escolha das categorias. Nessa etapa, ocorre o desmembramento do texto em unidades e o reagrupamento dessas unidades em categorias.

Na terceira etapa, ou seja, a **fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação**, segundo Bardin (2016, p. 131) “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos”; para ela “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Essa etapa compreende a inferência e a interpretação dos dados. Nesse tipo de análise, sem excluir as informações quantitativas, nossa busca se volta para as ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estávamos analisando.

A maioria dos procedimentos de análise organiza-se em torno de um processo de categorização. Bardin (2016, p. 147) descreve a categorização como sendo:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Para a autora, a fim de classificar os elementos em categorias, é necessário investigar o que cada um deles tem em comum com os outros; será essa investigação que permitirá os agrupamentos. Bardin (2016) salienta que a categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário, que consiste em isolar os elementos e a classificação, que consiste em repartir os elementos e conferir certa organização às mensagens. Na análise de conteúdo, a partir do momento em que é codificado o material, deve-se produzir um sistema de categorias.

A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Na análise quantitativa, as inferências finais são, no entanto, efetuadas a partir do material reconstruído. Supõe-se, portanto, que a decomposição-reconstrução desempenha determinada função na indicação de correspondências entre as mensagens e a realidade subjacente.

4.2.4.2 *Software* EVOC

O *Software* EVOC – Ensemble de Programmes Permettant l’ Analyse de Evocations – *Logiciel EVOC 99, version 99* é um programa que foi elaborado por Pierre Vergès (2005) em 1999. De acordo com Sarubbi Júnior et al., (2013, p. 34) o *Software* EVOC:

[...] é um conjunto de programas ordenados para o processamento e análise matemática de evocações. [...] um instrumento técnico, informatizado e teórico-metodológico que tem por finalidade gerar dados que auxiliarão o pesquisador a analisar e inferir a forma como se organiza a disposição das representações sociais investigadas.

Utilizamos este *Software* para processar as palavras coletadas na TALP – Técnica de associação livre de palavras. Essa técnica de evocação livre, já explicada anteriormente - visa “coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação” (SÁ, 2002, p. 115). Para Abric (1994, p. 66), esse método apresenta vantagens, quais sejam:

O caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam, portanto, permitir o acesso, muito mais facilmente e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou mascarados nas produções discursivas.

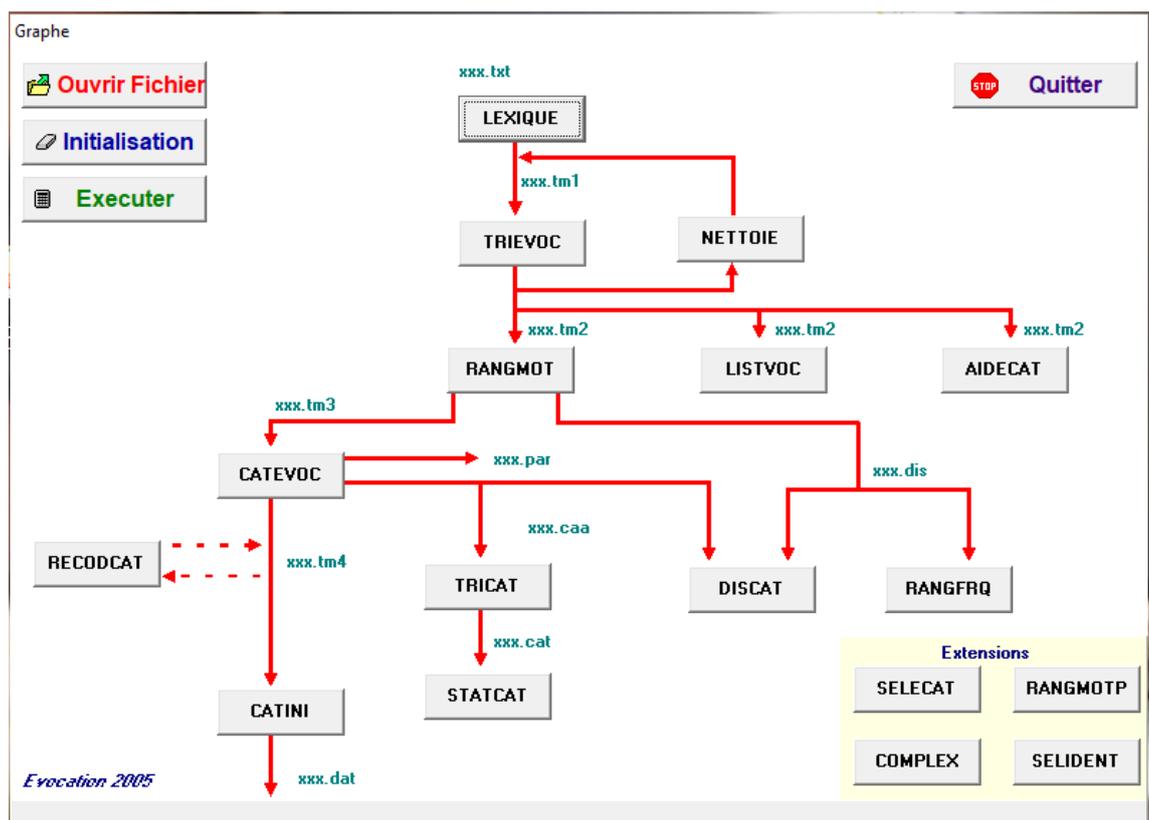
Esse *Software*, baseado no método de Vergès (2005), ao permitir a análise de evocações de palavras da TALP, combina a frequência com a ordem de emissão de palavras e identifica o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais. Esse programa contém 10 segmentos com a finalidade de organizar as evocações de acordo com a ordem de aparecimento. Calcula também as médias simples e ponderadas e aponta as palavras constituintes do núcleo central bem como os elementos periféricos das representações.

Portanto, o EVOC permite que os sistemas centrais e periféricos das representações sociais tornem-se objetos de pesquisa por meio da técnica de associação de palavras, criando quadrantes que combinam a frequência de palavras evocadas com a ordem e a média (OME) em que elas aparecem.

Para Abric (1994, p. 67), esse programa busca “criar um conjunto de categorias organizadas em torno desses termos, para assim confirmar as indicações sobre seu papel organizador das representações”.

Ressaltamos ainda a importância de utilizar os métodos quantitativos e qualitativos de forma interdependente, segundo Gray (2012, p. 168). A utilização do viés da abordagem mista, aliada à utilização do EVOC, possibilita uma melhor compreensão no momento das análises. Registramos aqui a importância do instrumento EVOC para identificar e compreender o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais. Dentre os seus programas, utilizamos as seguintes etapas: a) Lexique – preparação e depuração do *corpus* de análise; b) Trievoc – correção das palavras e limpeza das palavras inúteis; c) Listvoc – lista de todas as palavras; d) Rangmot – frequência e distribuição das classificações para cada palavra, o que permite elaborar o Rangfrq; e) Tabrgfr – identificação das palavras que compõem o núcleo central e os elementos periféricos das representações sociais, como pode ser observado na figura 05:

Figura 05: Programas do *Software* EVOC



Fonte: EVOC (2005)

4.2.4.3 *Software* Iramuteq

Iramuteq é um *Software* gratuito, ligado ao pacote estatístico R, para análises de conteúdo, lexicometria e análise do discurso. Foi desenvolvido pelo Laboratoire d'Études et

de Recherches Appliquées en Sciences Sociales da Universidade de Toulouse. Ele ancora-se no ambiente estatístico do *Software R* e na linguagem *python* (www.python.org).

Esse *Software* viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras).

Esse *Software* apresenta rigor estatístico e, permite aos pesquisadores utilizarem diferentes recursos técnicos de análise lexical. Apresenta interface simples e de fácil compreensão e, por essas características, acredita-se que possa trazer muitas contribuições para as ciências humanas e sociais.

De acordo com Camargo (2013), o *Software Iramuteq* possibilita cinco tipos de análises: estatísticas textuais clássicas, pesquisa de especificidades de grupos, classificação hierárquica descendente, análises de similitude e nuvem de palavras.

Na pesquisa em questão, para o processamento de dados, utilizamos a nuvem de palavras e a análise de similitude. Dessa maneira, as palavras são agrupadas e organizadas graficamente de acordo com a sua frequência; o que possibilita facilmente a sua identificação, a partir de um único arquivo, denominado *corpus*.

A partir das palavras mais frequentes fornecidas nos segmentos de texto, foi realizada a análise lexical. Essa análise supera a dicotomia entre a pesquisa quantitativa e qualitativa, pois permite empregar cálculos estatísticos sobre dados qualitativos, os textos. O vocabulário é identificado e quantificado em relação à frequência e, em alguns casos, também em relação à sua posição no texto, ou seja, é submetido a cálculos estatísticos para posterior interpretação; sendo essa uma das diferenças da análise de conteúdo, na qual o pesquisador interpreta para depois sistematizar.

A figura 06 mostra a página inicial do *Software Iramuteq*

Figura 06: Página inicial do *Software Iramuteq*



Fonte: Iramuteq

4.3 A Teoria das Representações Sociais e a abordagem estrutural

Antes de adentrarmos a Teoria das Representações Sociais de Moscovici, cabe-nos contextualizar que a Psicologia Social iniciou-se nos Estados Unidos, juntamente com a teoria behaviorista. Segundo Moscovici (2015, p. 113),

Não pode ser esquecido que o avanço real feito pelos psicólogos sociais americanos não foi tanto no seu método empírico ou nas suas construções teóricas, mas no fato de que estes estudiosos tomaram como temas de suas pesquisas e conteúdo de suas teorias os problemas de sua própria sociedade.

Ressaltamos que Moscovici tinha clareza de que o modelo de sociedade de Durkheim era um modelo tradicional e estático, portanto não serviria para as sociedades modernas, as quais são dinâmicas e flexíveis.

A partir daí, Moscovici começa a estudar o fenômeno da apropriação dos conhecimentos pelo senso comum em sua obra intitulada, *La psychalyse, son image et son public*, em 1961. Inicia-se com esse estudo uma nova postura epistemológica ao afirmar que a absorção da ciência pelo senso comum não é geralmente como é defendida, uma vulgarização

do saber científico; pelo contrário, trata-se de um conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a determinados critérios e contextos específicos.

Moscovici, ao apresentar a Psicologia Social entre a Psicologia e as Ciências Sociais, parte do conceito de representações (coletivas) de Durkheim e instaura uma nova forma de pensar a sociedade e os fenômenos representativos. Dessa feita, temos a Teoria das Representações Sociais (TRS) que tem como principal teórico o psicólogo social Serge Moscovici.

Nesse ínterim, Moscovici ressalta a necessidade contínua de corporificar as ideias do senso comum, uma vez que elas são representações importantes da nossa cultura, da nossa ideologia, das nossas bases sociais e psicológicas. Assim,

Em outras palavras, existe uma necessidade contínua de re-construir o “senso comum” ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar. Do mesmo modo, nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre as pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômenos à parte. E a característica específica dessas representações é precisamente a de que elas “corporificam ideias” em experiências coletivas e interações em comportamento[...] (MOSCOVICI, 2017, p. 48).

Dessa maneira, para Moscovici (2017, p. 21), as representações sociais são:

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

E foi a partir da perspectiva dessa teoria que esta pesquisa buscou compreender as representações sociais dos professores da Educação Superior sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, por meio da aplicação e da análise de um questionário, da TALP e da técnica de grupo focal. Temos a compreensão de que as representações sociais que os professores da Educação Superior construíram não partem somente de elementos científicos, mas também de elementos do senso comum (valores, crenças, ideologias, preconceitos, cultura) que intrinsecamente fazem parte do processo de formação e desenvolvimento profissional desses docentes.

Moscovici (2017) e Jodelet (2001) salientam que, para a compreensão das representações sociais, é necessário para dar uma feição familiar, colocar em funcionamento dois mecanismos de um mesmo processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas, os processos de ancoragem e objetivação. Dessa maneira:

O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. Assim, por exemplo, uma pessoa religiosa tenta relacionar uma nova teoria, ou o comportamento de um estranho, a uma escala religiosa de valores. O objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. As coisas que o olho da mente percebem parecem estar diante de nossos olhos físicos e um ente imaginário começa a assumir a realidade de algo visto, algo tangível. Esses mecanismos transformam não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-la e interpretá-la; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar. Sendo que as representações são criadas por esses dois mecanismos, é essencial que nós compreendamos como funcionam. (MOSCOVICI, 2017, p. 61).

Isso significa que, para compreender as representações sociais, é preciso identificar estes dois processos: a objetivação e a ancoragem. Moscovici (2017, p. 61) nos traz que a ancoragem “é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”.

Nesse sentido, ancorar significa classificar, dar nome à coisa; ancorar é quando eu categorizo algo que eu não conheço e o fato de categorizar é o que nos permite representá-lo. Moscovici (2017) nos diz que, quando eu consigo colocar um objeto ou pessoa em uma categoria e dar um nome a ela, nesse momento, eu posso representar o não usual em nosso mundo familiar. E, assim, pela classificação do que era inclassificável e se torna classificável porque eu consigo dar nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo e de representá-lo. “De fato a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo”. (MOSCOVICI, 2017, p. 62). Nesse contexto, quando, por exemplo, professores classificam a formação continuada como sendo relevante ou desnecessária, eles claramente não estão somente colocando um fato, mas também avaliando-o e rotulando-o e, nesse ato, podemos dizer que é revelada a teoria da sociedade.

Classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe. [...] A principal força de uma classe, o que torna tão fácil de suportar, é o fato de ela proporcionar um modelo ou protótipo apropriado para representar a classe e uma espécie de amostra de fotos de todas as pessoas que supostamente pertençam a ela. [...] Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele. (MOSCOVICI, 2017, p. 62).

Para Moscovici (2017, p. 71), “a objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível”. Podemos dizer então que a objetivação é a capacidade de reproduzir um conceito em uma imagem, é a capacidade de transferir o que está na mente em algo físico, ou seja, coisificar algo, reificar.

Para o autor, “a materialização de uma abstração é umas características mais misteriosas do pensamento e da fala”. (MOSCOVICI, 2017, p.71). “Objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar”. (MOSCOVICI, 2017, p. 71 e 72)

Portanto, são os processos de objetivação e ancoragem que vão explicar como um componente social é capaz de transformar um conhecimento em representação e, logo, como uma representação é capaz de transformar o social. A pesquisa em questão buscou compreender as representações sociais sobre formação e desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior do Unipam, identificando as necessidades formativas desses professores e buscando trabalhar essas representações a partir do Grupo focal. Salientamos que, para Moscovici (2003), a identificação das representações sociais torna possível superar os problemas de determinados fenômenos e integrá-los no nosso mundo mental e físico – e, assim, tornar concreto o que era abstrato. Nesta pesquisa o fenômeno ou o seu objeto de estudo é o “desenvolvimento profissional do professor da Educação Superior”.

A Teoria das Representações Sociais agrega, no mínimo, três abordagens teóricas. São elas: cultural, societal e estrutural. Segundo Sá (1998, p. 65) essas abordagens não se contradizem, mas assumem um caráter complementar.

A abordagem cultural tem como grande responsável Denise Jodelet, que mantém a atual posição original de Moscovici. Para Jodelet, as representações são o estudo dos processos pelos quais os indivíduos constroem e interpretam seu mundo e sua vida, permitindo a integração das dimensões sociais e culturais com a história. (ALMEIDA, 2005).

A abordagem societal tem como principal teórico Willen Doise. Esse autor segundo Tomé e Formiga (2020, p. 102):

[...] problematiza a divisão entre as explicações “psicológicas” e “sociológicas” existentes na Psicologia Social, e acredita que a TRS supera essa dicotomia, pois seus objetos de estudos se situam no espaço de conexão entre o indivíduo e o coletivo, admitindo explicações tanto em nível sociológico quanto psicológico, pois o objetivo dessa abordagem é abranger as diversas dimensões da relação indivíduo coletivo, centrando-se nos estudos de interação social.

A abordagem estrutural, desenvolvida por Jean-Claude Abric, procurou entender e explicar a estrutura das representações sociais. Essa abordagem, eleita por nós para subsidiar esta pesquisa, é também conhecida como Teoria do Núcleo Central.

De acordo com Abric (1998, p. 28) a representação é “um sistema de pré-codificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas”. O autor acresce, ainda, que a representação social não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização de significados que funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas. (ABRIC, 1998).

A Teoria do Núcleo Central traz um conceito de que os elementos de uma representação não são somente hierarquizados, mas também organizados em torno de um núcleo central que é construído por elementos que lhe dão a representação e o seu significado (ABRIC, 2001). Portanto, a representação social para Abric (2001, p. 156) é:

Um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social.

Assim, para Abric (2000, p. 31), o núcleo central é determinado “de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo”.

De acordo com Abric, a nova abordagem de representação em Psicologia Social trata-se de uma abordagem dos fenômenos que, apartada do interesse exclusivo pelos fatores e comportamentos diretamente observáveis, busca enfatizar uma dimensão simbólica, centrada na noção de significação. “Os comportamentos dos indivíduos ou grupos de indivíduos não

são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação”. (ABRIC, 1994, p. 188). Nesse sentido, podemos observar a importância de investigar as representações dos professores sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente. Para tanto, é necessário conhecer quais os fatores que determinam a organização das representações, conhecer como elas são organizadas e como podem acontecer eventuais transformações.

Abric (2001, p. 162) ressalta que a Teoria do Núcleo Central se articula em torno de uma hipótese central: “toda representação se organiza em torno de um núcleo central”. Esse núcleo central é o elemento primordial da representação, uma vez que é ele que determina, ao mesmo tempo, sua organização e significação. Para o autor, o núcleo central é um subconjunto da representação, sendo também o elemento mais estável da representação, o mais resistente à mudança. Segundo Abric (2001, p. 165) uma representação “só se transforma radicalmente – muda de significação- quando o próprio núcleo central é posto em questão”.

Premente é ressaltar o que Abric considera como elementos periféricos. Para o autor, em torno do núcleo central, organizam-se os elementos periféricos. “Eles constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 2000, p. 31)

As representações sociais e seus dois componentes, sistema central e sistema periférico, articulam-se de forma complementar. Sendo assim, podemos dizer que:

Um sistema central (o núcleo central), cuja determinação é essencialmente social, ligada às condições históricas, sociológicas e ideológicas, diretamente associado aos valores e normas, definindo os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações. É a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo, através dos comportamentos individualizados que podem parecer contraditório. Ele tem papel imprescindível na estabilidade e coerência da representação; assegura a perenidade, a manutenção no tempo; ele é duradouro e evolui – salvo em circunstâncias excepcionais de modo muito lento. Além do mais, ele é relativamente independente do contexto imediato dentro do qual o sujeito utiliza ou verbaliza suas representações; sua origem está em outro lugar, no contexto global – histórico, social, ideológico – que define as normas e os valores dos indivíduos e grupos. (MOREIRA e OLIVEIRA, 2000, p. 33-34).

Com relação ao Sistema Periférico, segundo Moreira e Oliveira (2000, p. 33-34) os elementos que o constituem são bem mais flexíveis do que o núcleo central. Esse sistema “permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das

experiências cotidianas. Ele permite modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, gerando representações sociais individualizadas.”. Acrescem, ainda, que o sistema periférico permite “uma certa heterogeneidade de comportamentos e de conteúdo. [...] ele é fundamental, posto que, associado ao sistema central, permite a ancoragem na realidade.

Importante também é destacar a heterogeneidade dos conteúdos desse sistema:

Entende-se que a heterogeneidade do sistema periférico não é sinal da existência de representações diferentes. Pelo contrário – e a contribuição de Flament sobre este ponto é fundamental – a análise do sistema periférico (por exemplo, a identificação dos “esquemas estranhos” e dos “esquemas condicionais”) constitui um elemento essencial no estudo do processo de transformação das representações, sendo um indicador bastante pertinente de futuras modificações ou um sintoma indiscutível de uma evolução nas situações onde a transformação de uma representação está em andamento. (MOREIRA e OLIVEIRA, 2000, p. 33-34).

É a existência desse duplo sistema que permite compreender as características fundamentais das representações sociais, uma vez que elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis.

Estáveis e rígidas posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e flexíveis, posto que alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou grupos. Além disto, as representações são, ao mesmo tempo, consensuais e marcadas por fortes diferenças individuais. (MOREIRA e OLIVEIRA, 2000, p. 34).

A homogeneidade de um grupo se assenta no fato de que a representação se organiza em torno do mesmo núcleo central.

Quadro 10: Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração de experiências e histórias individuais
Consensual Define a homogeneidade do grupo	Tolera a heterogeneidade do grupo
Estável Coerente Rígido	Flexível Tolera as contradições
Resistente às mudanças	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: Gera o significado da representação Determina sua organização	Funções: Permite a adaptação à realidade concreta Permite a diferença de conteúdo

Fonte: (MOREIRA e OLIVEIRA, 2000, p. 34)

Podemos dizer que o estudo das representações sociais é essencial, pois favorece a compreensão da interação entre o funcionamento individual e as condições sociais nas quais os indivíduos evoluem. É nesse sentido que o estudo das representações sociais dos professores da Educação Superior sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente permite compreender os processos que intervêm na adaptação sociocognitiva dos sujeitos ao contexto real deles e às características do meio social e ideológico.

A teoria das representações sociais, por um lado, toma como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade. (MOSCOVICI, 2017, p. 79).

De acordo com Moscovici, as representações sociais se baseiam no dito popular de que “onde tem fumaça tem fogo”, ou seja, para Moscovici (2017, p. 80), “o pensamento social faz, pois, uso extensivo das suspeições, que nos colocam na trilha da causalidade”, ou seja, a teoria é fundamentada nos elementos de causa e efeito.

5 ANÁLISE: A DISCUSSÃO DOS DADOS CONSTRUÍDOS

Neste capítulo analisamos e discutimos os dados coletados. Essas análises e discussões centram-se na busca para a compreensão das representações sociais dos professores do UNIPAM - Centro Universitário de Patos de Minas, sobre o desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de formação de professores, destacados por Marcelo Garcia (1999).

A organização do texto segue acompanhando as etapas que constituem o questionário, o instrumento utilizado para a coleta dos dados, construído de forma a atender ao objetivo geral e aos específicos da pesquisa. Portanto, este capítulo apresenta as seguintes seções:

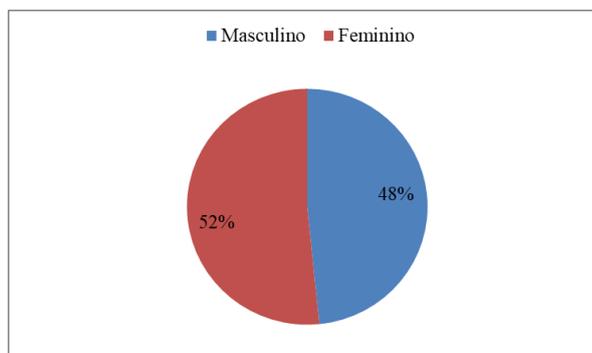
- a) Perfil dos participantes
- b) Sobre os princípios de formação de professores destacados por Marcelo Garcia (1999).
- c) Sobre as fragilidades e as dificuldades com relação aos princípios de formação de professores, destacados por Marcelo Garcia (1999).
- d) Técnica de associação livre de palavras – os quadrantes do EVOC

5.1 Perfil dos participantes

Pesquisas que procuram identificar as representações sociais de algum objeto ou fenômeno não podem deixar de considerar as características sociodemográficas do grupo pesquisado, uma vez que o perfil dos participantes pode contribuir e influenciar na construção das representações sociais. Por isso, iniciamos o questionário buscando identificar esse perfil.

Com relação ao sexo, dos 62 participantes, 30 são masculinos e 32 são femininos, como mostra o gráfico 01:

Gráfico 01: Porcentagens de participantes masculinos e femininos.



Fonte: dados da pesquisa

Podemos observar que a quantidade de docentes do sexo masculino e feminino são bem próximos, com pouca diferença para prevalência do sexo feminino.

Embora na pesquisa tenha tido essa prevalência do sexo feminino, ao investigar os dados gerais na área de recursos humanos da instituição, verificamos que a época da pesquisa, a grande maioria dos professores nos cursos de graduação eram do sexo masculino. E dos cursos pesquisados no estudo, quais sejam: Medicina, Direito, Medicina Veterinária, Agronomia, Psicologia e Engenharia Civil, os que possuem maior quantidade de mulheres em relação a quantidade de homens são os cursos de Medicina, Medicina Veterinária e Psicologia.

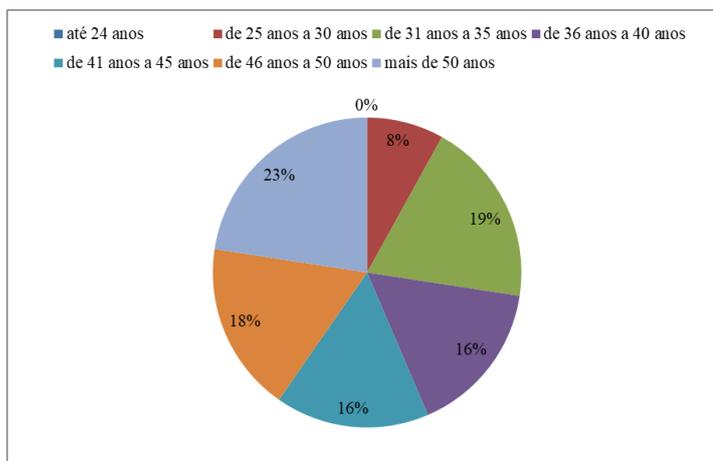
Diante desses dados, mesmo com a presença de uma diferença pequena, podemos ver que o acesso à docência na Educação Superior tem se mostrado mais igualitário, diferentemente do início da carreira docente no Brasil. Como sabemos, por meio da história da educação, para as mulheres era dada a tarefa de ensinar.

Assim, “quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras”. (GATTI, 2010, p. 1362-1363).

A permeação do ofício docente como continuidade das atividades maternas e a própria naturalização da escolha feminina pela educação não têm impedido que o sexo masculino tenha acesso e espaço no campo do Educação Superior, como pode ser visto através da pequena diferença existente nos dados.

De acordo com o censo, ao todo, são mais de 397 mil professores atuando na Educação Superior. Desse total 45,5% são mulheres, portanto os homens são maioria na prática docente das instituições públicas e privadas. (BRASIL, 2019).

Quanto à idade dos participantes, como mostra o gráfico 02 que não há nenhum docente até 24 anos de idade, ou seja, 0%; 5 docentes ou 8% têm de 25 a 30 anos; 12 docentes ou 19%, de 31 a 35 anos; 10 docentes ou 16%, de 36 a 40 anos; 10 docentes ou 16% de 41 a 45 anos; 11 docentes ou 18%, de 46 a 50 anos e 14 docentes ou 23% com mais de 50 anos de idade.

Gráfico 02: Idade dos docentes

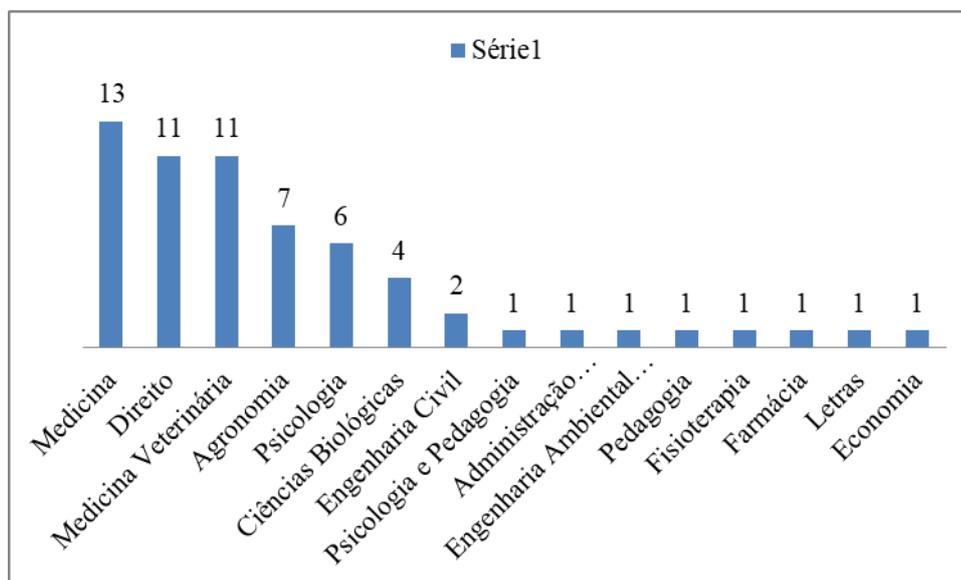
Fonte: dados da pesquisa

Analisando separadamente, vemos que a quantidade de professores que possuem mais de 50 anos, que ocupa 23%, é a maior nos dados analisados. Vemos também que os professores abaixo dos 30 anos ocupam o menor percentual de docentes dos dados analisados.

Em uma análise do conjunto, podemos perceber que, somando a quantidade e o percentual de professores entre 31 e 50 anos, esse período de idades é o que possui maior quantidade de professores, sendo 47 professores ou 69%.

Ainda de acordo com o censo, em ambas as redes, públicas e privadas, a idade média dos professores na Educação Superior é de 38 anos. (BRASIL, 2019)

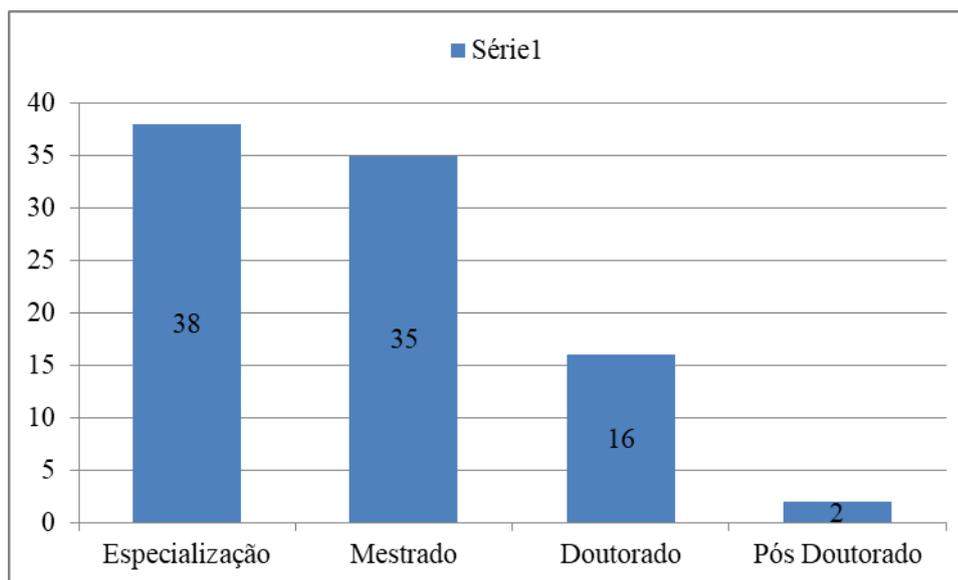
No quesito graduação cursada pelos docentes, como mostra o gráfico 03, os professores que participaram da pesquisa cursaram as seguintes graduações: 13 professores cursaram Medicina; 11, Direito; 11, Medicina Veterinária; 7, Agronomia; 6, Psicologia; 4 Ciências Biológicas; 2 Engenharia Civil; 1 Psicologia e Pedagogia; 1 Administração Empresarial e Nutrição; 1, Pedagogia; 1, Fisioterapia; 1, Farmácia; 1, Letras e 1, Economia.

Gráfico 03: Graduação cursada pelos docentes

Fonte: dados da pesquisa

Percebemos que a maioria dos professores cursou Medicina, Direito, Medicina Veterinária, Agronomia, Psicologia e Engenharia Civil, cursos que são da área da saúde, de humanas e da área das exatas. Esses dados podem ter relação com a quantidade de professores que lecionam nos cursos que deram origem à formação do docente.

Quanto à pós-graduação cursada pelos docentes, participantes desta pesquisa, como podemos constatar no gráfico 04, 38 docentes ou 61% possui especialização; 35 professores ou 56% de docentes com mestrado; 16 docentes ou 26% com doutorado e 2 professores ou 3% com pós-doutorado. Verificamos, portanto, que 98% dos docentes possuem cursos de pós-graduação, seja especialização, mestrado ou doutorado.

Gráfico 04: Pós-graduação cursada pelos docentes

Fonte: dados da pesquisa

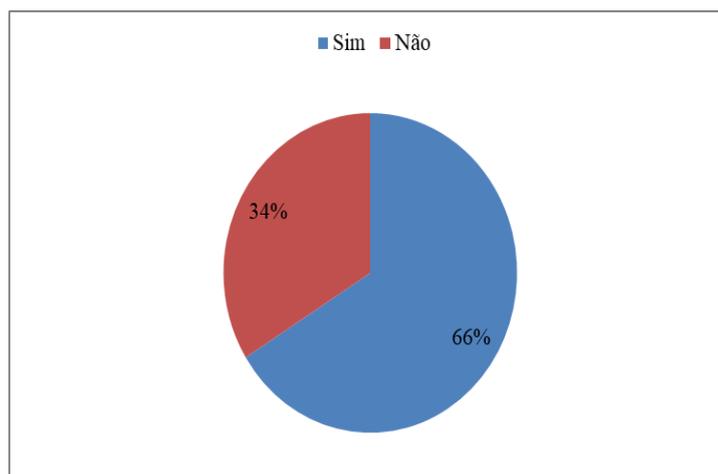
Portanto, podemos observar que todos os professores possuem algum tipo de especialização tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, uma vez que essa exigência se faz por parte da nossa legislação nacional para a Educação Superior: Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (LDB, 1996)

Por meio dos dados da pesquisa, podemos verificar que 56%¹² dos docentes possuem mestrado e doutorado; o que ser considerado, em conformidade ao atendimento da legislação sobre educação nacional para a Educação Superior, um nível de formação *strictu sensu*.

Os dados da pesquisa possibilitaram verificar também que 37 professores possuem mestrado e/ou doutorado; 16 professores possuem somente a especialização, o que também atende às especificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Quanto aos professores que exercem ou não outra atividade além da docência, a maioria, como pode ser observado no gráfico 05, tem outra atividade profissional.

¹² Esclarecemos que cada participante da pesquisa em algumas questões poderia marcar mais de uma alternativa.

Gráfico 05: Exerce outra atividade profissional além da docência

Fonte: dados da pesquisa

Os dados da pesquisa nos mostram que 41 professores ou 66% deles, exercem outra atividade profissional que não a de docência, e que 21 professores ou 34% exercem somente a docência como atividade profissional. Assim, verificamos que a maior parte dos professores exerce outras atividades além da docência, tais como: atendimento em consultórios, atendimentos clínicos, atendimentos jurídicos, consultorias empresariais e outros.

A partir da leitura de Masetto (1998) podemos discorrer sobre esses dados no tocante ao magistério nas Universidades e o autor nos diz que ele tem sido exercido por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento; dentre elas, ele aponta os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral e os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério superior algumas horas por semana. Nesse último grupo de profissionais, o autor enfatiza que: “Como profissionais em exercício, contaminam os alunos com os desafios e as exigências do mundo mercadológico. Trazem a realidade para a sala de aula e contribuem significativamente na formação dos acadêmicos” (MASETTO, 1998, p. 59). Portanto, destacamos que para esse grupo de docentes, as contribuições se assentam nas riquezas das experiências vivenciadas por eles no cotidiano da profissão, o que podem levar para a sala de aula, ampliando a teoria e fazendo uma relação direta com a prática.

Entretanto, o referido autor também ressalta que, pelo fato de o exercício do magistério superior se restringir a poucas horas semanais, talvez isso não permita o envolvimento do professor com os alunos e com os outros docentes. Outra questão relatada pelo autor é que grande parte dos docentes que exercem a docência, dividindo-a com a experiência de outra atividade, por vezes, não possuem formação pedagógica para

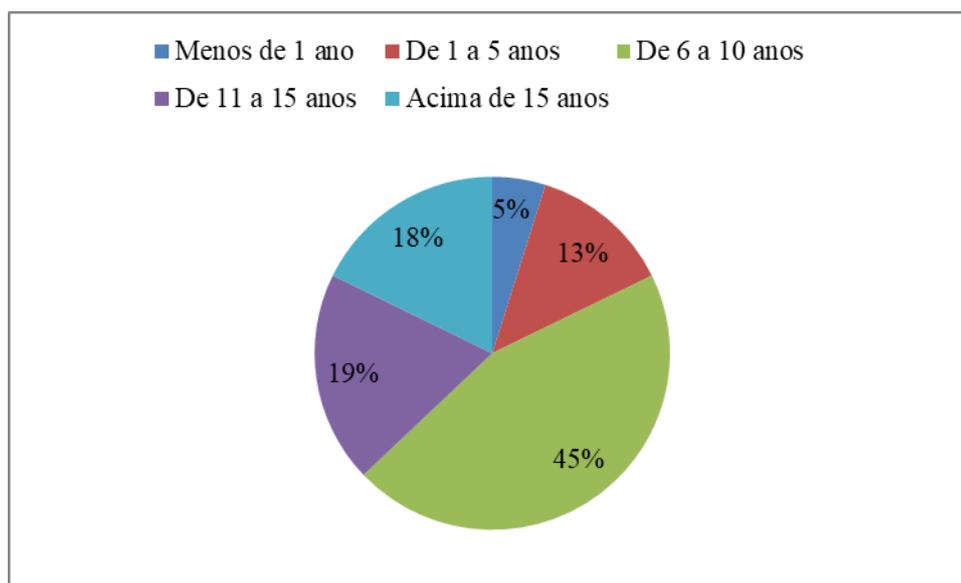
desempenhar o papel de professores na Educação Superior, como a função de professor exige, qual seja, a função de ensinar, de estar ali prioritariamente, como Masetto (1998) enfatiza: um profissional professor e não um professor profissional.

Em contrapartida, os professores que exercem a docência em tempo integral podem possuir um envolvimento maior com alunos e colegas de profissão; entretanto, muitas vezes, não possuem a experiência prática do dia-a-dia e podem ficar restritos à parte teórica.

Podemos ver que a junção do trabalho dos dois grupos de profissionais que compõem o quadro docente tem a contribuir para o ensino e a aprendizagem dos alunos, buscando a diversidade de conhecimentos e compondo, de forma qualitativa, esse grupo de profissionais da Educação Superior, sem perder de vista a preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional docente.

No que diz respeito ao tempo de trabalho como docente na Educação Superior, como pode ser constatado no gráfico 06, a maioria possui de 6 a 10 anos.

Gráfico 06: Quanto tempo trabalha como docente na Educação Superior



Fonte: dados da pesquisa

Se considerarmos os que trabalham também de 11 a 15 anos e acima de 15, temos 51 professores que trabalham na Educação Superior há mais de 6 anos, perfazendo um percentual de 82%. Sendo assim, não são docentes iniciais.

Considerando os quatro momentos explicitados na formação do professor por Imbernón (2011), quais sejam: o primeiro, a experiência discente, referindo-se às vivências enquanto aluno; o segundo, o da formação inicial; o terceiro, o período de iniciação na

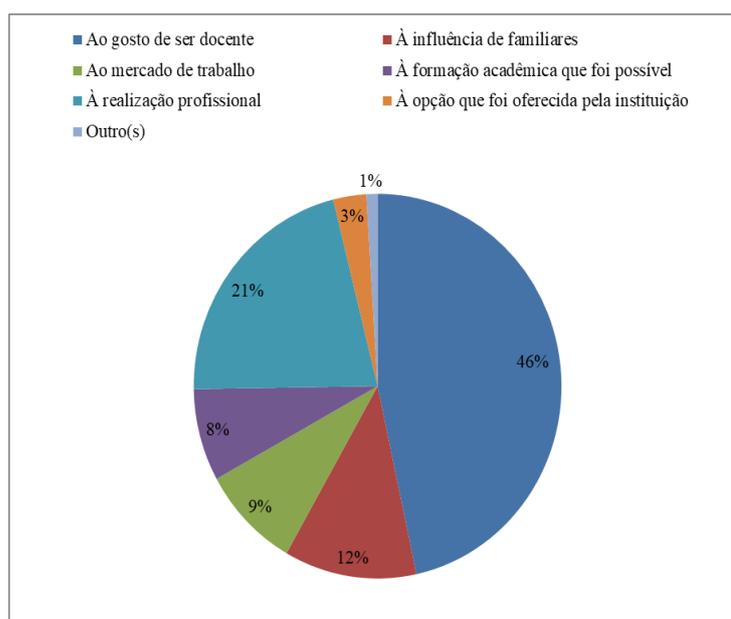
profissão docente; e o quarto, a formação permanente, que se constitui a continuidade do desenvolvimento profissional docente por meio de diferentes realidades e instituições, podemos dizer que a maioria dos docentes que participaram da pesquisa (69%) encontram-se no momento da formação contínua, em seu pleno desenvolvimento profissional.

De acordo com Huberman (2000), a maioria desses professores da pesquisa estão na fase intitulada por ele como Fase de Diversificação ou questionamentos (7-25 anos), na qual o professor encontra-se num período de experimentação e diversificação, de motivação e buscas de desafios. Nessa fase, o professor experimenta novas práticas e diversifica métodos de ensino, tornando-se mais crítico.

Pode se caracterizar, também, como uma fase de questionamentos, gerando uma crise, seja pela monotonia do cotidiano da sala de aula, seja por um desencanto causado por fracassos em suas experiências ou por reformas estruturais. O professor faz um exame do que será feito de sua vida frente aos objetivos e ideais estabelecidos inicialmente; reflete tanto sobre continuar no mesmo percurso como sobre as incertezas de uma possível mudança (HUBERMAN, 2000).

Questionamos também sobre as opções pela docência na Educação Superior. Disponibilizamos 7 alternativas e o participante poderia assinalar mais de uma se fosse necessário. A maioria assinalou a opção “pelo gosto de ser professor”, como mostra o gráfico 07:

Gráfico 07: Ao/à que se deve a opção pela docência na Educação Superior¹³



Fonte: dados da pesquisa

¹³ Esclarecemos que cada participante da pesquisa em algumas questões poderia marcar mais de uma alternativa.

Além do “gosto pela docência”, opção registrada pela maioria, 22 professores ou 21% escolheram a opção pela docência na Educação Superior devido à própria realização profissional. Em seguida, 12 professores ou 12% marcaram que foi devido à influência de familiares; 9 professores ou 9% marcaram que foi devido ao mercado de trabalho; 8 professores ou 8% marcaram que foi devido à formação acadêmica que foi possível; 3 professores ou 3% marcaram que foi devido à opção que foi oferecida pela instituição e 1 professor ou 1% marcou que foi devido a outras opções¹⁴.

As opções “ao gosto de ser docente” e “à realização profissional”, as mais assinaladas, mostram resultados que parecem discordar dos estudos de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 105):

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo **e mesmo sem que tenham escolhido ser professor.** (Grifo nosso).

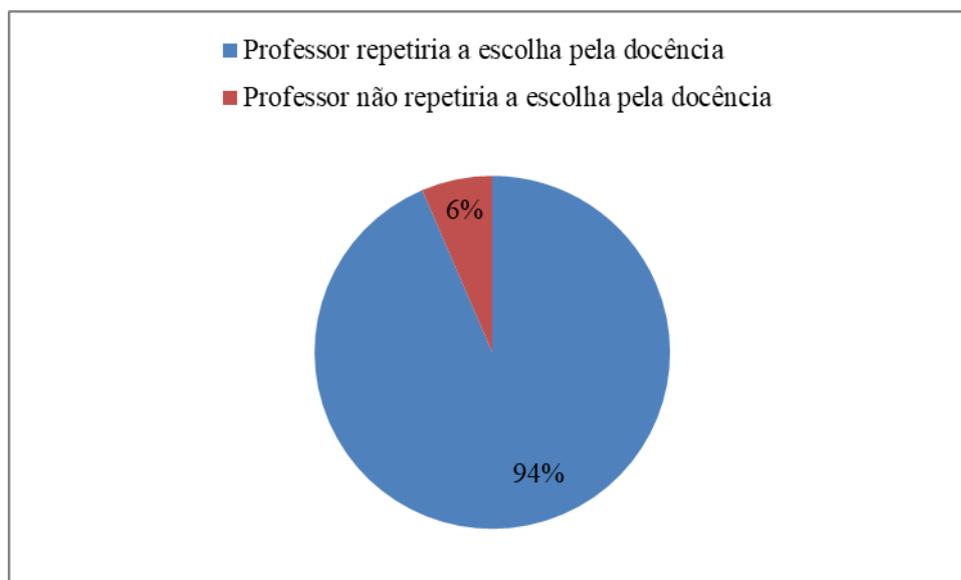
Pimenta (2014) destaca que a Universidade brasileira foi criada a partir do modelo alemão no final do século XIX. Nessa época, os professores e os alunos não escolhiam a docência pelo gosto e sim para o desenvolvimento da ciência.

E o que mostra os respondentes desta pesquisa é que optaram pela docência pelo gosto de ser professor e por uma realização profissional.

Podemos notar, portanto, que a construção das representações sociais desses professores pode ser influenciada pela positividade com que optaram pela docência na Educação Superior.

Para confirmar esses dados, perguntamos se eles repetiriam a escolha pela docência. Como podemos ver, apenas 6% não a repetiriam.

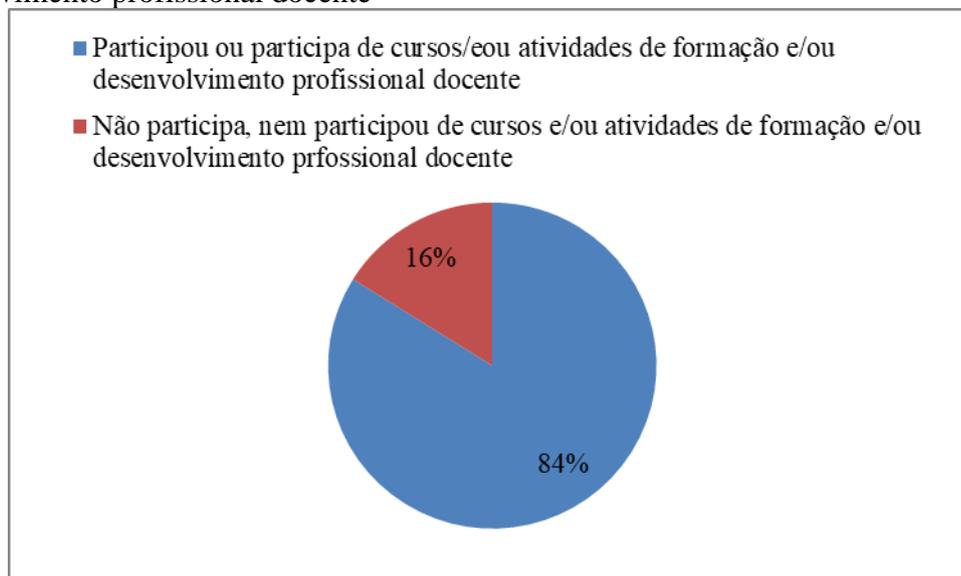
¹⁴ Nesta questão o professor poderia assinalar mais de uma alternativa, portanto, os dados percentuais referem-se a quantidade que a alternativa foi assinalada.

Gráfico 08: Se o professor repetiria a escolha pela docência

Fonte: dados da pesquisa

Considerando que a maioria, 94% dos participantes, repete a escolha pela docência, podemos inferir que esses dados corroboram com a questão anterior, reafirmando o gosto pela docência e pelo fato de ser uma realização profissional.

Em seguida, indagamos se já participaram ou participam de cursos e/ou atividades de formação e/ou desenvolvimento profissional docente. Um número expressivo de 52 docentes disseram que sim.

Gráfico 09: Participou ou participa de cursos e/ou atividades de formação e/ou desenvolvimento profissional docente

Fonte: dados da pesquisa

Quanto aos dados da pesquisa, ainda que 10 professores ou 16% não participem, o fato de os demais, 84%, participarem pode indicar uma positividade de representações sobre o objeto de pesquisa – “desenvolvimento profissional do professor da Educação Superior”. Outro dado também observado é que a maioria dos cursos e/ou atividades de formação e/ou desenvolvimento profissional docente realizados pelos participantes foram oferecidos pela própria instituição. Isso pode indicar interesse da instituição pela formação dos seus professores. Essas atividades ou cursos compreendem carga horária entre 30 a 450 horas.

Vale ressaltar aqui, o registro de algumas atividades de formação de professores oferecidas pela UNIPAM, dentre elas destacamos o Programa APRIMORA que é um Programa de Aprimoramento de Docentes Universitários, oferecido pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, com vistas ao aprimoramento e melhoria da docência dos professores que nele lecionam e sentem necessidade de participar dos módulos do Programa APRIMORA. Este Programa oferece 18 disciplinas distribuídas em quatro módulos on-line totalizando no final, 1.320 horas de curso. A realização destes cursos pode estar contribuindo para construções positivas e favoráveis a formação e ao desenvolvimento profissional docente destes participantes.

Sobre os resultados dessa questão, vale lembrar o que mostra Carlos Marcelo (2009, p. 19), nos seus estudos:

O desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso, [...] Aprofundar requer uma análise mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender a ensinar. E não existe apenas uma resposta a esta questão. Mas, seja qual for a orientação que se adote, é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

O que podem indicar tanto os dados dessa questão, quanto os estudos de Carlos Marcelo (2009) é que existe uma preocupação com a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Na sequência, perguntamos sobre o que era ser professor hoje, na Educação Superior, para os participantes. As respostas a essa pergunta foram processadas no *Software* Iramuteq. Como dito anteriormente esse programa auxilia na análise de dados de material verbal transcrito.

Dos cinco tipos de análises textuais que o Iramuteq processa: Estatísticas textuais, Especificidades e AFC, CHD, Análise de Similitude, Nuvem de Palavras; utilizamos as duas últimas.

A nuvem de palavras, segundo Camargo e Justo (2013, p. 516), é uma imagem que agrupa as palavras e “as organizam graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras chave de um *corpus*”.

Já a análise de similitude:

Baseia-se na teoria dos grafos, possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise. (MARCHAND & RATINAUD, 2012, *apud* CAMARGO e JUSTO, 2013, p. 516).

O processamento do texto no Iramuteq, referente às respostas dos participantes quanto ao que era ser professor hoje na Educação Superior, resultou de um *corpus* de 1.292 palavras. Após a eliminação das palavras que não possuíam significados para a pesquisa, como advérbios, conjunções, preposições e pronomes, o número de formas ficou definido em 481 palavras. Destas, 314 tiveram frequência igual a 1, isto é; as palavras com frequência 1 (hápax) correspondem a 65,28% do total de palavras do *corpus* e a 24,30% do número de formas identificadas.

Tabela 02: Resultado do processamento do *corpus* no *Software IRAMUTEQ*

Número de textos:	01
Número de ocorrências:	1.292
Número de formas identificadas:	481
Número Hapax:	314 (65,28% das ocorrências – 24,30% das formas)
Ocorrência por texto:	34

Fonte: *Software IRAMUTEQ*.

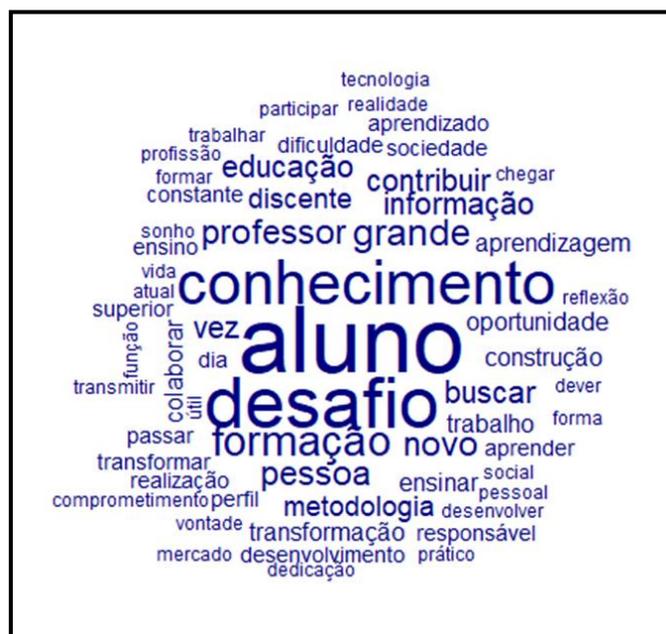
Desse processamento obtivemos a lista das palavras mais citadas pelos participantes. Interessam para nós as que obtiveram uma frequência igual ou maior Q que 10, como mostra a tabela 03:

Tabela 03: Palavras mais frequentes no processamento do Iramuteq

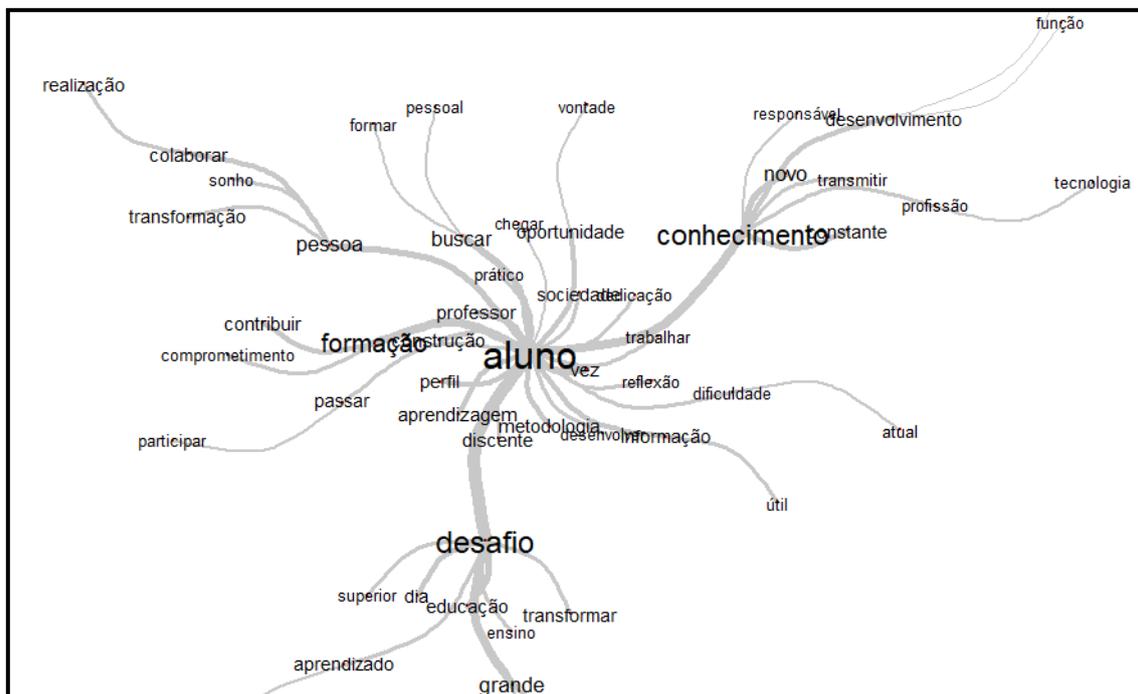
formas	eff
aluno	27
desafio	20
conhecimento	17
formação	11
grande	9
novo	8
pessoa	8
professor	8
educação	7
contribuir	7
buscar	7
informação	7
vez	7
metodologia	6
discente	6
trabalho	5
aprendizagem	5
oportunidade	5
construção	5
ensinar	5
transformação	5

Fonte: dados do Iramuteq

Procuramos compreender o sentido, o significado e a relação estabelecida entre as palavras “aluno”, “desafio”, “conhecimento” e “formação”, que obtiveram uma frequência maior que 10, como pode ser observado na nuvem de palavras e na análise de similitude.

Figura 07: Nuvem de palavras

Fonte: dados do Iramuteq

Figura 08: Análise de similitude

Fonte: dados do Iramuteq

O texto ao ser processados no Iramuteq, as palavras que o compõe, se posicionaram de modo organizado e hierárquico e com tamanhos diferentes. Este agrupamento e organização gráfica se dão em função da frequência, possibilitando a identificação das palavras-chave de um *corpus*. As palavras mais importantes ficam mais próximas do centro da figura e são escritas com fontes maiores, de acordo com o número em que foram citadas.

Com podemos observar tanto na nuvem de palavras (Figura 07), quanto na análise de similitude (Figura 08), as palavras que obtiveram maior frequência foram: “aluno”, “desafio”, “conhecimento” e “formação”.

Essas palavras guardam uma forte ligação entre si. O conjunto do sentido e do significado atribuídos a elas pode traduzir o que é ser professor hoje na Educação Superior, para os participantes desta pesquisa. Essas informações também nos auxiliam a compreender melhor o perfil que buscamos identificar nesses participantes.

A palavra “aluno”, a mais citada (27 vezes), localizada no centro das imagens indica ligação direta com as demais “desafio”, “conhecimento” e “formação”. Para esse grupo de docentes, ser professor na Educação Superior é considerar o aluno o centro da profissão docente. Assim, ser professor nesse nível de ensino, é compreender o **aluno** a partir de muitos **desafios** relacionados com a mediação e a transmissão de um **conhecimento** que possa possibilitar uma boa **formação** não só profissional, mas também pessoal e ética.

Essa análise pode ser observada nas respostas de alguns participantes:

*É ensinar os **alunos** a aprender a aprender e desenvolver habilidades além da profissão. (24UNIM)*

*Apresenta hoje dificuldades devido ao nível do **aluno** que entra para faculdade. (50UNIA)*

*É um desafio muito grande, pois cada vez mais é necessário um esforço para ensinar **aluno** com defasagem de conhecimento. (53UNIA)*

*Ser um profissional preparado para o perfil de **alunos**, que possuem informação rápida de conteúdos e informações e necessitam de metodologias ativas para motivar os discentes. (44UNIV)*

*Um **desafio** por ter que buscar contínuas atualizações e reflexões sobre metodologias de ensino condizentes com o nosso aluno e com as demandas formativas. (2UNIP)*

***Desafiador**, pelo perfil do **aluno** que nos chega [...] com grandes dificuldades. (8UNIM)*

*É um grande **desafio**, principalmente levando em consideração o cenário atual, dentre elas novas tecnologias; preparação profissional; condições de trabalho, aspecto emocional e remuneração. (43UNIV)*

*É ser o sujeito responsável por instigar no discente vontade de buscar um **conhecimento** através do estudo e da leitura. (15UNIM)*

*Um **desafio**. (16UNIM)*

*Ser um facilitador do **conhecimento** e um agente transformador da realidade social. (33UNID)*

*Ser professor implica em responsabilidade máxima, comprometimento, dedicação a boa **formação** profissional dos nossos discentes. (11UNIM)*

*Cumprir um papel importante tanto na **formação** profissional como na construção da cidadania. (26UNID)*

*É ter a oportunidade de aprender e ensinar, contribuindo com a **formação** ético profissional dos discentes e contribuindo com a sociedade. (31UNID)*

A análise de similitude permitiu-nos também, a partir das diversas ramificações das palavras mais citadas, identificar os desafios encontrados na profissão docente. São eles:

- Os alunos encontram tudo pronto na internet; por isso, não querem ou não sabem pensar com criticidade.
- Os alunos apresentam dificuldades devido ao nível em que entram na faculdade, chegam perdidos, despreparados e desmotivados.

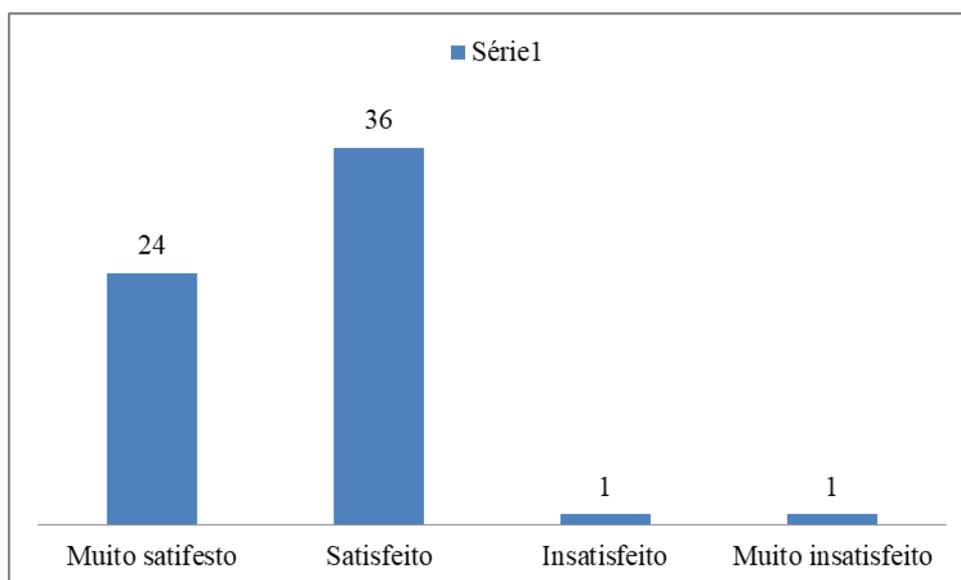
- É preciso motivar os alunos para o processo aprendizagem a todo instante.
- Contribuir para uma boa formação
- Buscar novas estratégias para construção do aprendizado integral e cotidiano do **aluno**.
- Constante **desafio** nas relações interpessoais, comunicação, metodologias e tecnologias.
- Mediar entre a prática profissional, as teorias e a necessidade de **formação** dos alunos.
- Influenciar a **formação** ética e profissional do aluno.

Sintetizando, de acordo com os participantes da pesquisa, ser professor na Educação Superior é um desafio constante para que o aluno tenha conhecimento e conseqüentemente uma boa formação.

Na sequência e para finalizar a identificação do perfil dos participantes, perguntamos sobre o nível de satisfação com relação à profissão docente.

De acordo com os dados da pesquisa, podemos verificar que 60 professores ou 98% dos professores responderam estar muito satisfeitos e satisfeitos com a profissão docente. Apenas 2 professores ou 2% disseram estar insatisfeitos e muito insatisfeitos, como pode ser observado no gráfico 10.

Gráfico 10: Nível de satisfação e insatisfação com a profissão docente



Fonte: dados da pesquisa

Sobre o perfil dos participantes, sintetizando, podemos dizer:

- dentre os 62 professores, 52% são do sexo feminino e 48% do sexo masculino;
- 69% têm idade entre 31 a 50 anos;
- a maioria dos docentes são graduados em Medicina, Direito, Medicina Veterinária, Agronomia e Psicologia;
- todos possuem pós-graduação seja *lato sensu* ou *stricto sensu*;
- 66% exercem outra atividade profissional além da docência;
- 82% possuem mais de 6 anos como docente na Educação Superior;
- a maioria optou por ser professor na Educação Superior pelo “gosto de ser docente” (46%) e devido à “realização profissional” (21%);
- 94% dos professores repetiriam a escolha pela docência na Educação Superior;
- 84% participam ou participaram de cursos e/ou atividade de formação e/ou desenvolvimento profissional docente;
- para os participantes, ser professor na Educação Superior é um desafio constante para que o aluno tenha conhecimento e conseqüentemente uma boa formação;
- 98% dos professores responderam estar muito satisfeitos e satisfeitos com a profissão docente.

De acordo com o perfil apresentado podemos dizer que não há elementos ou características desse grupo que possam comprometer construções de representações sociais negativas, sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de Marcelo Garcia (1999). No entanto, percebemos, principalmente na questão aberta, sobre o que é ser professor hoje na Educação Superior, uma ausência ou uma explicitação de uma contínua formação e desenvolvimento profissional docente. Compreendemos que, para ser professor hoje na Educação Superior, até mesmo pelos grandes desafios que enfrentamos, como bem mostra os resultados desta pesquisa, é necessário participar de processos de formação contínua que abarcam toda a carreira docente, possibilitando aos professores segurança e confiança na sua trajetória profissional. É isso que propõem os princípios de formação de Marcelo Garcia (1999).

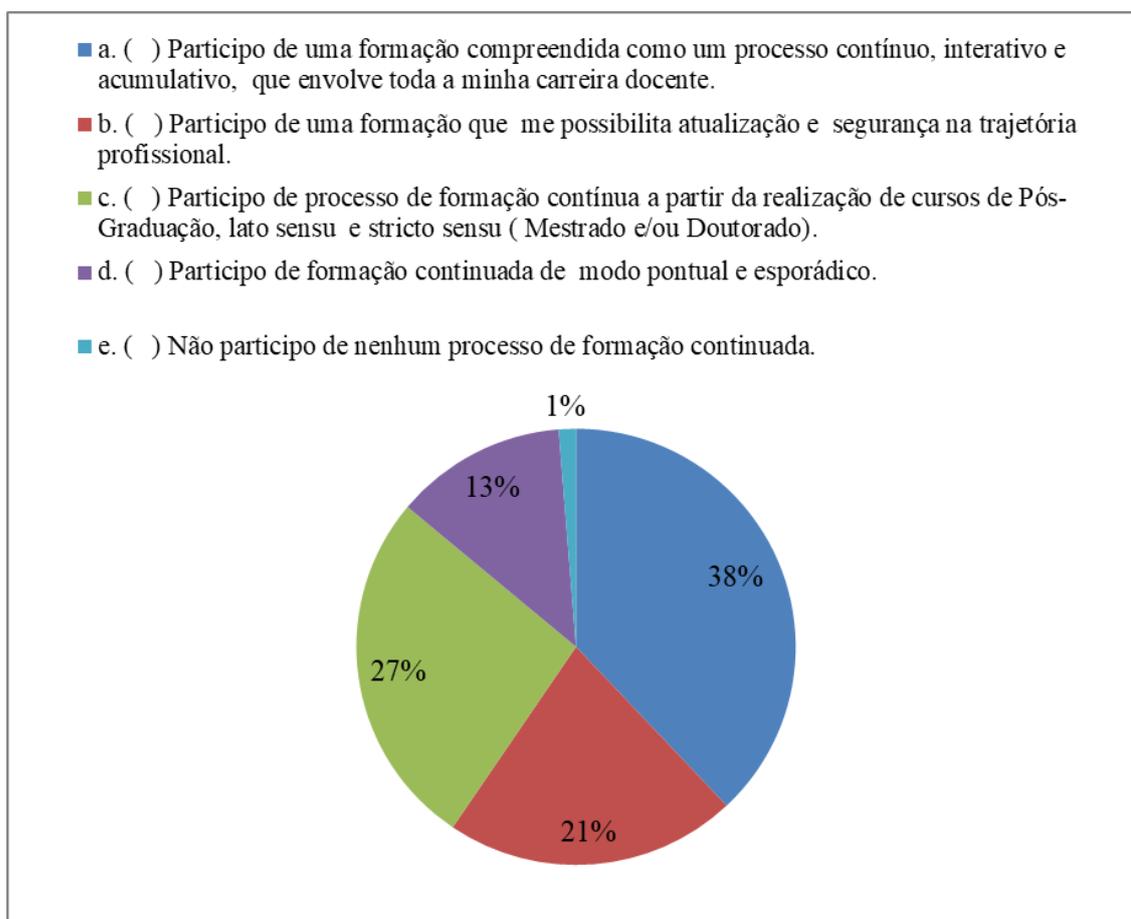
5.2 Sobre os princípios de formação de professores destacados por Marcelo Garcia (1999).

Nesta seção buscamos compreender as representações sociais dos professores do UNIPAM – sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, a partir dos 7 princípios de formação de professores, destacados por Marcelo Garcia (1999), que são: processo contínuo, integração curricular, desenvolvimento organizacional, formação pedagógica, integração teoria e prática, congruência formação/prática profissional, e individualização.

Compõem essa parte do questionário sete questões, sendo uma para cada princípio. Os professores poderiam marcar mais de uma alternativa por questão se achassem necessário.

Quanto ao **primeiro princípio**: aprendizagem contínua, interativa e acumulativa, como pode ser observado no gráfico 11, a maioria participa de uma formação compreendida como um processo contínuo, interativo e acumulativo que envolve toda a carreira docente.

Gráfico 11: Primeiro princípio: Aprendizagem contínua, interativa e acumulativa

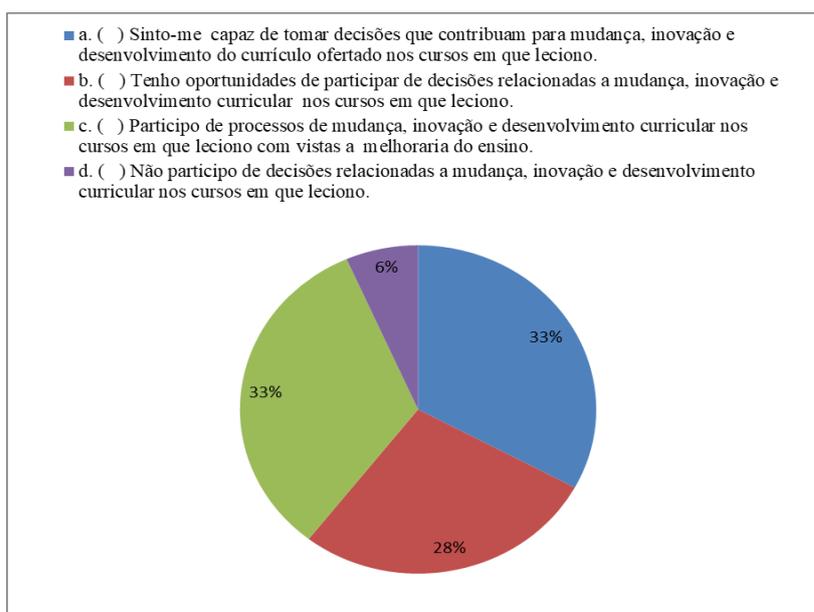


Fonte: dados da pesquisa

Podemos observar também, nessa questão, que, embora 13% dos professores participem de formação continuada de modo pontual e esporádico e 1% não participa de nenhuma, 38% afirmaram que participam de uma formação compreendida como um processo contínuo, interativo e acumulativo, que envolve toda a carreira docente. Reforçam também o pensamento da maioria quando 27% assinalaram que participam de processo de formação contínua a partir da realização de cursos de Pós-Graduação, *lato sensu e stricto sensu* (Mestrado e/ou Doutorado) e 21% que participam de uma formação que possibilita atualização e segurança na trajetória profissional; portanto, de modo geral, 86% dos professores responderam que participavam de formações compreendidas dentro desse princípio formativo. Esses dados estão em consonância com uma das questões do perfil quando mostram que 98% dos professores possuem cursos de pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*.

No que se refere ao **segundo princípio**: mudança, inovação e desenvolvimento curricular, embora 6% dos professores tenham assinalado que não participam de decisões relacionadas à mudança, inovação e desenvolvimento curricular nos cursos em que lecionam, maioria, 33%, não só se sente capaz de tomar decisões que contribuam para mudança, inovação e desenvolvimento do currículo ofertado nos cursos em que leciona, como também, 33% participam de processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular nos cursos em que lecionam com vistas a melhoria do ensino. É o que podemos constatar no gráfico 12:

Gráfico 12: Segundo princípio: Mudança, inovação e desenvolvimento curricular.



Fonte: dados da pesquisa

De modo geral, considerando as afirmativas do gráfico acima que expressam a adoção do segundo princípio, podemos inferir que a grande maioria dos docentes, 94% deles, têm oportunidades, sentem-se capazes e participam de mudança, inovação e desenvolvimento curricular nos cursos em que lecionam com vistas a melhoria do ensino. Sobre isso Pimenta e Almeida (2011, p. 173) mostram que:

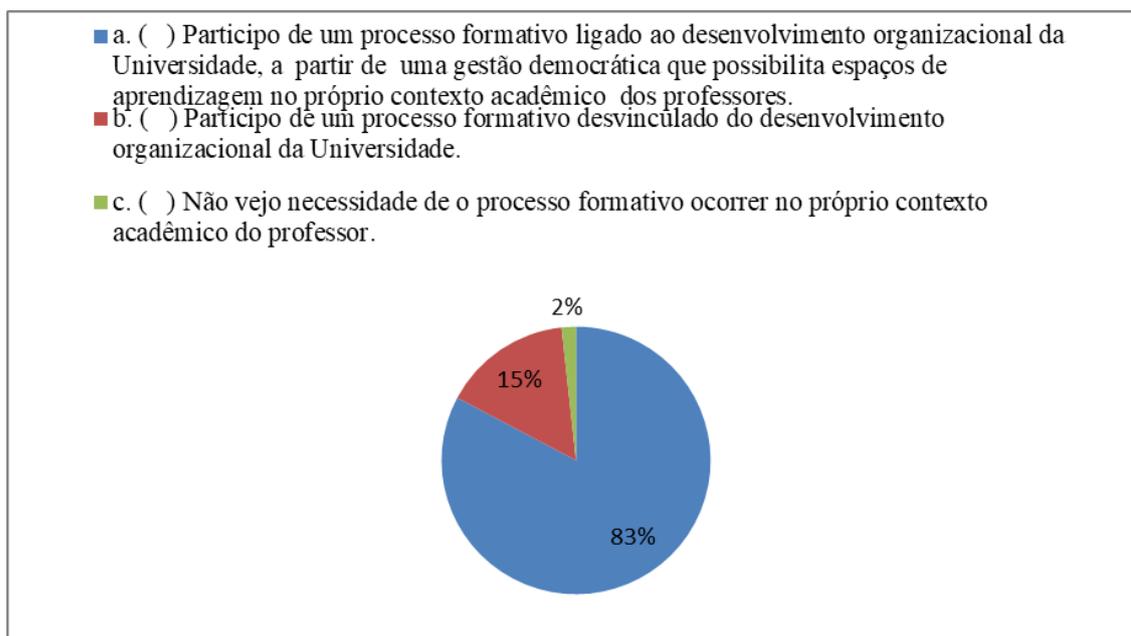
As escolas, as instituições de ensino superior e mesmo as universidades (particulares) onde trabalham docentes esses docentes também se beneficiam, quando os professores, aos poucos, vão se tornando mais críticos, mais produtivos, mais sensibilizados com as necessárias condições de desenvolvimento profissional e mobilizando colegas para tomada de decisões coletivas.

Nesse sentido, ressaltamos a relevância da participação dos docentes na integração dos processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; e salientamos que essa mudança deve ser pensada em conjunto, conforme postula Escudero (1992, p. 57): “a formação, bem compreendida, deve preferencialmente ser orientada para a mudança, para ativar a reaprendizagem nas disciplinas e na sua prática pedagógica, o que deve, por sua vez, facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos”. (tradução nossa)¹⁵.

Quanto ao **terceiro princípio**: desenvolvimento organizacional da escola, como pode ser visto no gráfico 13, a maioria, 83%, assinalou que participa de um processo formativo ligado ao desenvolvimento organizacional da Universidade, a partir de uma gestão democrática que possibilita espaços de aprendizagem no próprio contexto acadêmico. Apenas 15% afirmaram que participam de um processo formativo desvinculado do desenvolvimento organizacional da Universidade e 2% de professores não veem necessidade de o processo formativo ocorrer no próprio contexto acadêmico do professor.

¹⁵ Confira texto original: “[...] la formación, bien entendida, debe estar preferentemente orientada al cambio, a activar reaprendizajes em los sujetos y em su práctica docente que há de ser, por su parte, facilitadora de procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos”.

Gráfico 13: Terceiro princípio: Desenvolvimento organizacional da escola.



Fonte: dados da pesquisa

Pimenta e Almeida (2011, p. 69) corroboram os resultados da maioria dos participantes, os 83% que assinalaram que participam de processos formativos ligado ao desenvolvimento organizacional da Universidade, explicando que:

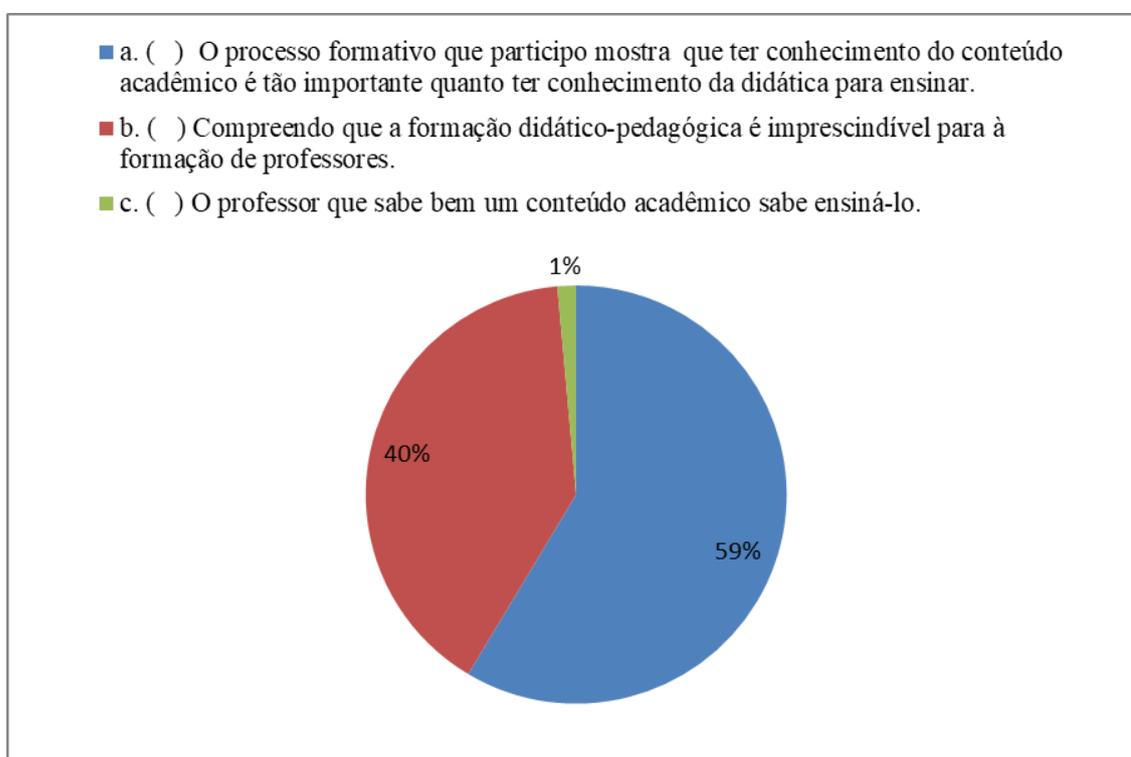
É nesse contexto que temos visto se instituírem os grupos de apoio pedagógico, com várias denominações: Centro de Apoio Pedagógico (CAP), Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), entre outros. Esses grupos terão maior força e atuação crescente se constituídos em programa institucional que faça parte do Projeto Político Institucional, ou ligados a programas de profissionalização docente junto à Pró-Reitoria de Graduação, e acreditamos, devem ser institucionalizados, de forma a perdurar para além de uma proposta de gestão específica.

Embora apenas 15% dos professores afirmem que participam de processos formativos desvinculados do desenvolvimento organizacional da Universidade e 2% não veem necessidade de processo formativo, de acordo com Marcelo Garcia (1999), para esse grupo, a formação e o desenvolvimento profissional docente podem ter um comprometimento desfavorável durante o processo. Consequentemente, as representações sociais, construídas por esse grupo, estão ancorando em elementos que negam o princípio de desenvolvimento organizacional da escola.

Em relação ao **quarto princípio**: integração entre formação com os conteúdos acadêmicos e disciplinares e formação pedagógica, como pode ser constatado no gráfico 14, a maioria, 59% dos docentes, assinalou que o processo formativo de que participa mostra que ter conhecimento do conteúdo acadêmico é tão importante quanto ter conhecimento da didática para ensinar. Na sequência, 40 % assinalaram que a formação didático-pedagógica é imprescindível para a formação de professores.

Contradizendo a maioria, apenas 1% afirma que professor que sabe bem um conteúdo acadêmico sabe ensiná-lo.

Gráfico 14: Quarto princípio: Conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos.



Fonte: dados da pesquisa

Podemos ver, portanto, que 99% dos docentes compreendem a importância da formação didático-pedagógica no processo formativo de professores.

Vale lembrar que a integração entre a formação com os conteúdos acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos docentes é ressaltada por Marcelo Garcia (1999) como sendo um princípio relevante, pois é necessário ao professor ter conhecimento não somente técnico da sua disciplina e conteúdos, mas também conhecimento pedagógico.

Segundo Pimenta e Almeida (2011, p. 159), historicamente, a formação de professores da Educação Superior se fazia com o pressuposto de que o conhecimento do conteúdo era

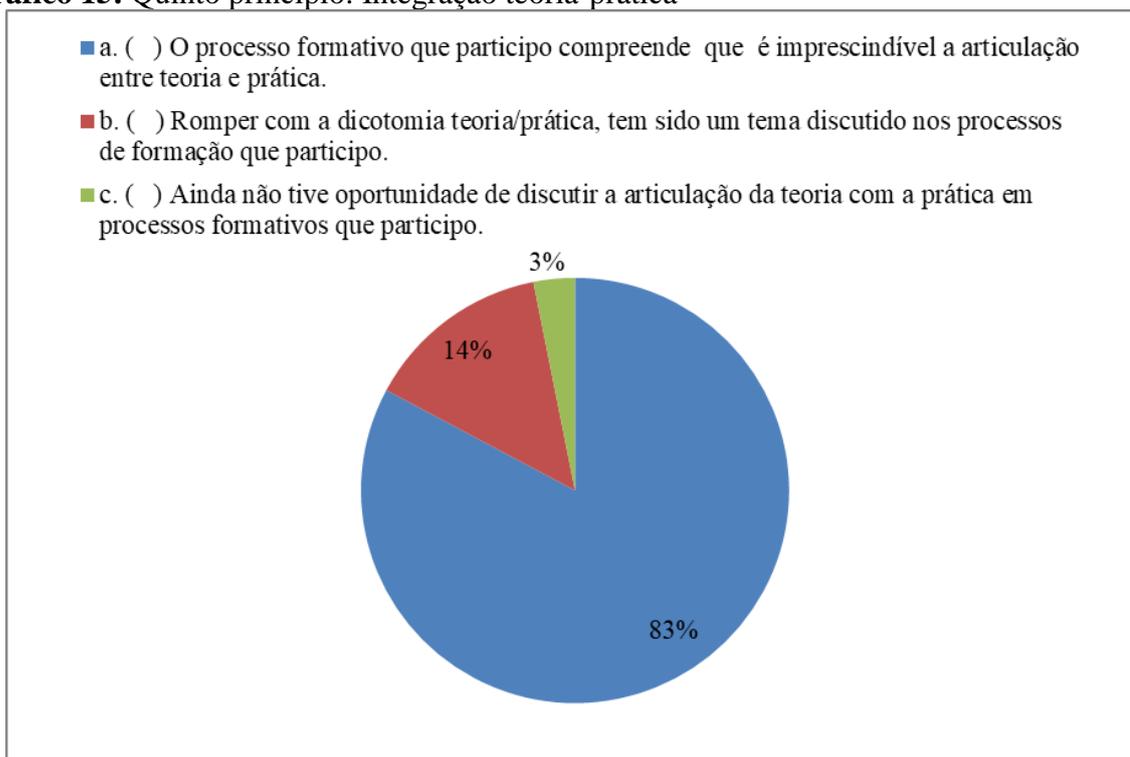
condição necessária e suficiente para a formação e o bom desempenho do professor. Nesse sentido, as autoras apontam que:

A especificidade dos saberes pedagógicos não era considerada como componente necessário à formação docente. Assim, os professores na unidade foram se constituindo na prática, o que legitimou a representação de que a formação pedagógica não era necessária a tal exercício profissional.

Hoje, sabemos que esse pressuposto mudou. Segundo Carvalho (2017) os saberes são constituídos pela experiência, por conhecimentos advindos de formação específica e pelos saberes pedagógicos, entendidos como os que viabilizam o ato de ensinar. Corroboram, ainda, esse princípio, as afirmações dos autores das produções selecionadas no estudo do conhecimento, tal como Shulman (2016), quando afirma que os professores precisam ter conhecimento do conteúdo específico da disciplina, (embasamento teórico), como também conhecimento pedagógico para ensinar. Mostram, desse modo, a necessidade de fundir o conhecimento do conteúdo com o conhecimento pedagógico, a partir da didática considerada como ponto chave no processo dialógico de ensinar e aprender (NIEVES, 2017). Reforçam a ideia de que a falta de domínio de conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas gera insegurança no enfrentamento de diferentes situações de ensino. (CARVALHO, 2017).

Ao relacionarmos as análises dessa questão com a busca da identificação das representações sociais com relação a esse princípio, podemos dizer que os sentimentos dos participantes ancoram em elementos favoráveis a representações positivas quanto à formação e ao desenvolvimento profissional docente. Demonstram não só a compreensão de que a formação didático-pedagógica é imprescindível para a formação de professores, como também participam de processos formativos que mostram ser os conhecimentos do conteúdo acadêmico tão importantes quanto o conhecimento da didática para ensinar.

No tocante ao **quinto princípio**: integração entre teoria e prática na formação docente da Educação Superior, como demonstra o gráfico 15, a maioria, ou seja, 83% dos docentes, assinalou a afirmativa “o processo formativo de que participo compreende que é imprescindível a articulação entre teoria e prática”. Na sequência, 14% assinalaram que romper com a dicotomia teoria/prática tem sido um tema discutido nos processos de formação que participam. Apenas 3% marcaram a alternativa “ainda não tive oportunidade de discutir a articulação da teoria com a prática em processos formativos de que participo”.

Gráfico 15: Quinto princípio: Integração teoria-prática

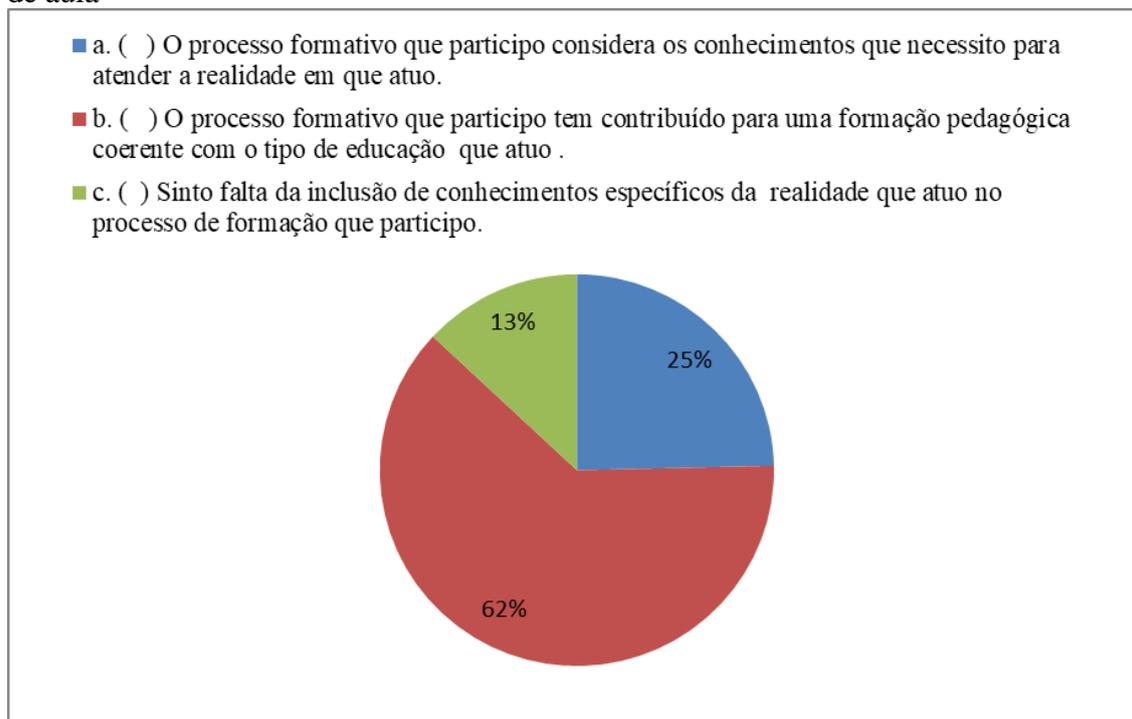
Fonte: dados da pesquisa

Podemos também, a partir de uma análise geral dos resultados desse princípio, dizer que 97% dos professores compreendem a importância da articulação entre teoria e prática. Não só participam de processos formativos que compreendem ser imprescindíveis à articulação entre teoria e prática, como também o fato de romper com a dicotomia teoria/prática, tem sido um tema discutido nos processos de formação de que participam.

Os resultados desse princípio também evidenciam possíveis construções de representações sociais positivas com relação a ele.

Quanto ao **sexto princípio**: congruência entre a formação recebida e a que lhe será pedido que desenvolva, como pode ser observado no gráfico 16, a maioria, 62%, assinalou que o processo formativo de que participa tem contribuído para uma formação pedagógica coerente com o tipo de educação em que atua. Em seguida, 25% registraram que o processo formativo de que participam considera os conhecimentos de que necessitam para atender à realidade em que atuam. Apenas 13% sinalizaram que sentem falta da inclusão de conhecimentos específicos da realidade em que atuam no processo de formação de que participam.

Gráfico 16: Sexto princípio: Congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula



Fonte: dados da pesquisa

De modo geral, embora alguns professores (13%) salientem a falta de inclusão de conhecimentos específicos da realidade em que atuam no processo de formação de que participam, 87% consideram que o processo de formação de que participam tem contribuído para atender ao contexto em que atuam; portanto, a formação pedagógica mostra congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula; o que pode reforçar construções de representações positivas quanto a esse princípio e, conseqüentemente, no tocante à formação e ao desenvolvimento profissional docente.

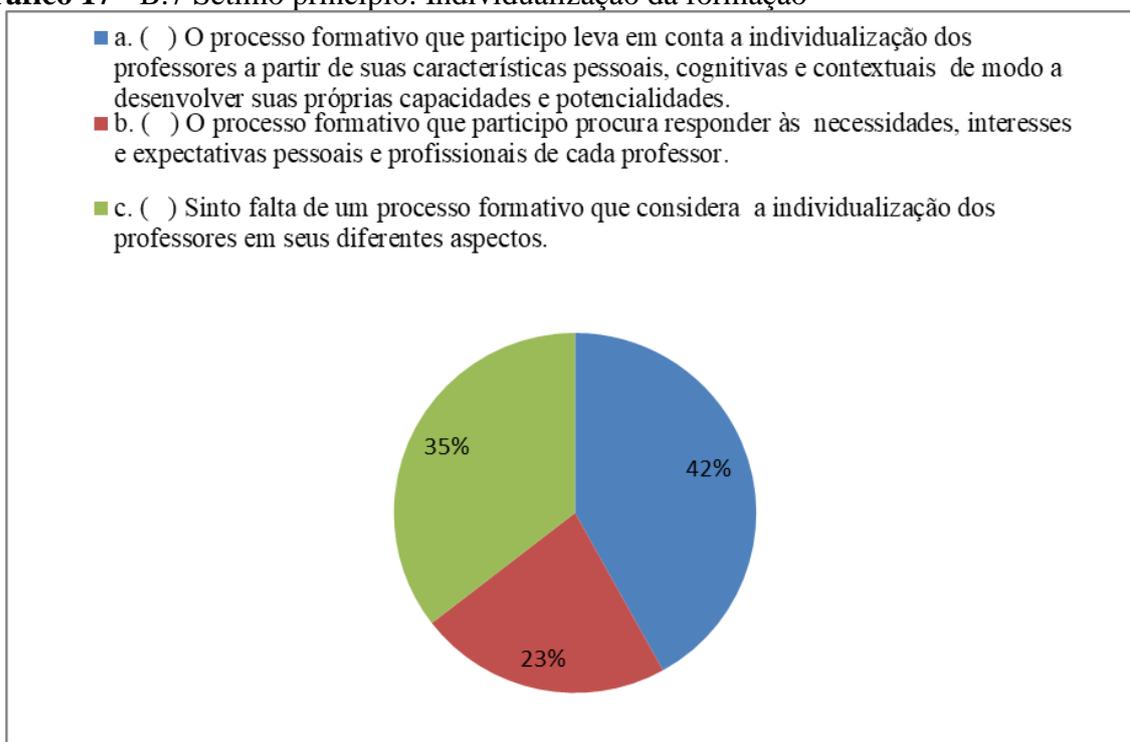
Sobre esse princípio, Marcelo Garcia (1999) ressalta que a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico é essencial para o professor em formação. Nesse sentido, Fernández Pères (1992, p.12) afirma que “em matéria de formação de professores, o principal conteúdo é o método através do qual o conteúdo é transmitido aos futuros ou atuais professores”.

Podemos observar também que esse princípio guarda relação com o princípio da integração entre formação com os conteúdos acadêmicos e disciplinares e formação pedagógica.

Em relação ao **sétimo princípio**, individualização da formação, com o auxílio do gráfico 17, podemos constatar que a maioria, 42% dos docentes, optou pela afirmativa: o processo formativo de que participo leva em conta a individualização dos professores a partir

de suas características pessoais, cognitivas e contextuais de modo a desenvolver as próprias capacidades e potencialidades. Em seguida, 23% dos professores assinalaram que o processo formativo de que participam procuram responder às necessidades, interesses e expectativas pessoais e profissionais de cada professor. Contrapondo esses resultados, 35% registraram que sentem falta de um processo formativo que considere a individualização dos professores em seus diferentes aspectos.

Gráfico 17 - B.7 Sétimo princípio: Individualização da formação



Fonte: dados da pesquisa

Como vemos, de modo geral, com relação a esse princípio, 65% dos docentes são contemplados no processo de formação de que participam. Entretanto, chama nossa atenção o fato de que 35% responderam que sentem falta de um processo formativo que considere essa individualização em seus diferentes aspectos.

Sobre esse princípio, McNergney e Carrier (1981 *apud* MARCELO GARCIA, 1995, p. 29) mostram que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais etc, de cada professor ou grupo de professores, de modo a desenvolver as próprias capacidades e potencialidades. Dessa maneira, é preciso atentar-se para as necessidades e as expectativas dos professores como pessoas e como profissionais, baseando-se, portanto, nas necessidades e nos interesses dos sujeitos envolvidos no processo, possibilitando a reflexão

sobre a ação das próprias práticas de cada docente e das próprias práticas institucionais de cada núcleo organizacional de cada contexto, de cada escola; o que acaba nos remetendo ao terceiro e ao quinto princípios. Nesse contexto, procura-se permitir o desenvolvimento da capacidade de reflexão e transformação por parte dos professores que Giroux (1990) enfatiza, em busca de uma orientação do desenvolvimento intelectual, social e emocional dos docentes.

Podemos enfatizar que os 7 princípios de formação, destacados por Marcelo Garcia (1999), estão sendo considerados, pela maioria dos participantes, na construção de suas representações sobre formação e desenvolvimento profissional docente, como podemos constatar na tabela 04.

Tabela 04: Porcentagens de participantes que consideram e vivenciam os 7 princípios de formação de Marcelo Garcia (1999)

Nº	Princípios	%
1	Processo contínuo	86
2	Integração curricular	94
3	Desenvolvimento organizacional	83
4	Formação pedagógica	99
5	Integração teoria e prática	97
6	Congruência formação/prática profissional	87
7	Individualização	65

Fonte: dados da pesquisa

Dos 7 princípios, apenas o 7º, Individualização da formação, merece cuidado e atenção para que possa ser mais bem compreendido e melhor considerado na formação e no desenvolvimento profissional dos professores. Esse cuidado pode ser realizado possibilitando momentos formativos que priorizem a discussão e a inserção desses princípios.

5.3 Sobre as fragilidades e dificuldades com relação aos princípios de formação de professores, destacados por Marcelo Garcia (1999).

Essa pergunta teve a intenção de colher informações sobre as fragilidades e as dificuldades com relação aos princípios de Marcelo Garcia (1999). Os participantes tinham duas opções: a primeira, não tenho dificuldades e a segunda, apresento as seguintes dificuldades.

A tabela 05 mostra a quantidade de participantes que não tinham dificuldade e os que apresentavam dificuldades:

Tabela 05: Número de participantes que não tinham dificuldades e os que apresentavam dificuldades com relação aos princípios de formação de Marcelo Garcia (1999).

Princípios	Não tinham dificuldade	Apresentam dificuldades.
1. Aprendizagem contínua, interativa e acumulativa.	50	12
2. Mudança, inovação e desenvolvimento.	50	12
3. Desenvolvimento organizacional da escola.	55	07
4. Conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos.	50	12
5. Integração teoria-prática.	52	10
6. Congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula.	46	16
7. Individualização da formação.	49	13

Fonte: dados da pesquisa

Como podemos observar na tabela 05, há uma prevalência de professores que não apresentam dificuldades e fragilidades sobre os que apresentam.

É sobre essas dificuldades e fragilidades que discutiremos e procuraremos compreender a relação delas com as possíveis representações que estão sendo construídas pelos professores sobre a formação e o desenvolvimento profissional deles.

Os resultados e as análises dessa questão e os demais resultados desta pesquisa foram discutidos com os participantes que aceitaram participar dessa etapa, em um encontro de grupo focal como um momento formativo para esses professores.

5.3.1 Quanto à aprendizagem contínua, interativa e acumulativa.

Dos 62 participantes, 12 apresentaram dificuldades e fragilidades quanto a esse princípio. Essas dificuldades são relativas, principalmente, pela falta de tempo e o distanciamento dos grandes centros para ingressar em programas de formação. Relatam também dificuldades para lidar com multiplicidade de informações, que torna o pensar fragmentado e superficial.

¹⁶Distância dos grandes centros o que dificulta o acesso a alguns. (3UNIP¹⁷)

Conciliar a prática docente com o horário de trabalho com a formação contínua (cursos, estudos, leituras, etc). (9UNIM)

A multiplicidade de informações me faz pensar em fragmentação do saber e superficialidade. (1UNIP)

Falta de tempo para atualização constante. (42UNIV)

5.3.2 Quanto à mudança, inovação e desenvolvimento curricular.

Com a mesma quantidade do princípio anterior, dos 62 participantes, 12 apresentaram dificuldades e fragilidades quanto à mudança, inovação e desenvolvimento curricular.

Relatam que essas dificuldades estão presentes, principalmente, no desconhecimento dos processos pedagógicos e da legislação – DCN'S dos cursos, na introdução de metodologias ativas nos cursos de currículos tradicionais, na restrição desse princípio ao movimento do mercado, a falta de espaço para contribuir com sugestões, também quanto às novas mídias digitais.

Elas são restritas ao movimento do mercado. (36UNID)

Falta de espaço para contribuir com sugestões. (42UNIV)

Conhecer toda a legislação, DCN'S específicas aos muitos cursos que leciono (Medicina, Nutrição, Enfermagem, Ciências Biológicas, por exemplo). (9UNIM)

Desconhecimento dos processos pedagógicos. (11UNIM)

Introduzir metodologias ativas nos cursos de currículo tradicional. (15UNIM)

Novas mídias digitais. (59UNIE)

¹⁶ As falas dos participantes, neste texto, serão descritas na forma de citação direta ou indireta de acordo com as normas da ABNT, porém serão transcritas em itálico para diferenciar das demais citações.

¹⁷ Para manter o anonimato do participante, as citações serão nomeadas por um código, em que se inicia com um número seguido das primeiras letras da sigla da instituição UNI de UNIPAM e, por último, a primeira letra do em curso que leciona.

5.3.3 Quanto ao desenvolvimento organizacional da escola.

Apenas sete professores apresentam dificuldades e fragilidades com relação a esse princípio e são bem diversificadas. Estão presentes nas poucas opções que oferecem de aprendizagem, nos processos decisórios centrados em poucas pessoas, e no apoio dos docentes para cumprirem regras.

Oferecem poucas opções de aprendizagem, especialmente as voltados para metodologias ativas. (9UNIM)

O processo decisório é hierárquico e centralizado em poucas pessoas. (32UNID)

Organização em relação ao portal e a necessidade de veículos para aulas práticas. (49UNIV)

Delegar responsabilidades. (56UNIA)

Apoio dos docentes em processos e atividades que demandam regras. (60UNIE)

5.3.4 Quanto aos conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos.

Com relação aos conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos, 12 professores relatam suas dificuldades e fragilidades, principalmente com relação à questão pedagógica, didática e também estar num ambiente PBL e dar aulas de disciplina diferentes para “encaixar” horários.

Tenho um pouco de dificuldade na questão pedagógica. (30UNID)

Pedagógico: Didática. (31UNID)

Estar num ambiente PBL “puro” e a necessidade de “ensinar” com aulas mais tradicionais o assunto “imagens médias”. Ensinar imagens que é um assunto novo e difícil para maioria dos alunos, sem deixar de ser PBL. (22UNIM)

Acesso a conteúdos de formação de caráter pedagógico. (47UNIV)

Necessidade de ministrar aulas de disciplina diferentes para “encaixar” horários. (54UNIA)

5.3.5 Quanto à integração teoria-prática.

Dos 62 professores, 10 apresentam dificuldades e fragilidades quanto à integração teoria-prática. Essas dificuldades perpassam a falta de laboratórios grandes que atendam pacientes do SUS e discussão sobre o tema, falta de domínio de conteúdos específicos, teoria aquém da prática e modelo de avaliação institucional que dificulta a integração teoria-prática.

É possibilitada articular teoria e prática, porém a teoria está aquém ao que se depara na prática por motivos científicos. (1UNIP)

Dependendo do curso, e por não domina áreas muito específicos, sento dificuldade em relacionar determinados conteúdos. (8UNIM)

Não atuar no mercado profissional fora da docência, limita a articulação teoria-prática. (9UNIM)

Maior discussão sobre o tema. (43UNIV)

O método de avaliação imposto atualmente impossibilita em alguns casos a integração teórica/prática. (60UNIE)

Contextualizar as recentes ferramentas tecnológicas. (61UNIE)

Não disponibilidade de enormes laboratórios para os pacientes do SUS. (19UNIM)

5.3.6 Quanto à congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula.

Esse foi o princípio com maior número de dificuldades e fragilidades. Foram 16 professores que relataram ter dificuldades, principalmente, por não terem tido uma formação inicial pedagógica sistematizada e também por terem sido formados com uma didática diferente da que é proposta hoje. Relatam também dificuldades quanto ao processo de avaliação por apresentar critérios diversos e exigir equidade.

A característica da docência tem mudado significativamente ao longo dos últimos anos. Isso tem exigido de mim o abandono de algumas práticas aprendidas na minha formação inicial. (3UNIP)

Necessita aprimoramento didático. (11UNIM)

Minha formação inicial apresentou método didático pedagógico diferente do que trabalho atualmente. (13UNIM)

Como não tive formação acadêmica voltada para docência, continuo a ter dificuldades em avaliar o desempenho dos alunos. (14UNIM)

Processo de avaliação: critérios diversos e equidade. (59UNIE)

5.3.7 Quanto à Individualização da formação

Nesse princípio, 13 professores apresentam dificuldades e fragilidades. Queixam-se, principalmente, da não consideração desse item em que a formação é oferecida de modo generalizada além de os cursos serem padronizados; o que compromete a individualização.

A formação é generalizada, não vejo uma atuação mais direcionada à individualização. (5UNIP)

Maior necessidade de estímulos para aprimorar minhas potencialidades. (9UNIM)

Talvez tenham que ter uma capacitação que envolva este item, para que sejam melhores explorados. (18UNIM)

Não disponibilidade de tempo para realização de mestrado. (19UNIM)

Os cursos são padronizados e feitos para uma gama muito grande de professores, de diferentes áreas, o que acaba prejudicando a individualização. (32UNID)

Como podemos ver, são essas as dificuldades e fragilidades dos participantes da pesquisa, com relação aos 7 princípios de formação de Marcelo Garcia (1999). Essas dificuldades podem ser mais bem compreendidas no capítulo seguinte, no qual apresentaremos as discussões e as reflexões sobre elas, ocorrido na técnica de grupo focal, como um momento formativo, para os professores que aceitaram participar dessa etapa.

5.4 Técnicas de associação livre de palavras – os quadrantes do EVOC

Como dissemos anteriormente, a finalidade da Técnica de Associação Livre de Palavras é a de permitir, após ser processada no *Software* EVOC, a identificação do provável núcleo central e do sistema periférico das representações sociais. Lembramos que a frase indutora foi “**Minha formação e meu desenvolvimento profissional docente**”.

A partir dessa frase, o professor participante da pesquisa foi orientado a escrever as 3 (três) primeiras palavras que viessem à mente, seguindo a ordem de evocação. Após isso,

deveria assinalar, entre as três palavras, a que considerava mais importante e posteriormente justificasse a escolha realizada. Conforme salienta Abric (1994, p. 60), “o levantamento do Núcleo Central é importante para se conhecer o próprio objeto da representação”.

Os 62 participantes da pesquisa responderam a essa técnica; portanto, obtivemos um total de 186 palavras. Todas elas passaram por um tratamento, sendo que as que foram escritas de forma diferente, mas possuíam o mesmo sentido e significado, foram substituídas por uma mesma palavra. No entanto, o seu sentido e significado permaneciam o mesmo. O conjunto dessas palavras, após o tratamento, foi digitado em uma planilha do Excel e processado no *Software* EVOC. Para esse processamento, há uma distribuição das frequências que nos direcionam para as decisões das frequências mínima e intermediária, como pode ser observado nas tabelas 06 e 07.

Tabela 06: Número de palavras citadas, diferentes e *rang moyen*.

Nombre total de mots differents	71
Nombre total de mots cites	186
moyenne generale des rangs	2,00

Fonte: dados do EVOC

De acordo com a tabela 06, o total de palavras diferentes foi de 71 e o total de palavras citadas de 186. O *rang moyen*, já vem estabelecido em 2,00.

Tabela 07: Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC

freq.	* nb.	mots	* Cumul	evocations	et cumul	inverse
1 *	40	40	21.5 %	186	100.0 %	
2 *	10	60	32.3 %	146	78.5 %	
3 *	7	81	43.5 %	126	67.7 %	
4 *	4	97	52.2 %	105	56.5 %	
5 *	3	112	60.2 %	89	47.8 %	
6 *	3	130	69.9 %	74	39.8 %	
7 *	1	137	73.7 %	56	30.1 %	
8 *	1	145	78.0 %	49	26.3 %	
9 *	1	154	82.8 %	41	22.0 %	
11 *	1	165	88.7 %	32	17.2 %	
21 *	1	186	100.0 %	21	11.3 %	

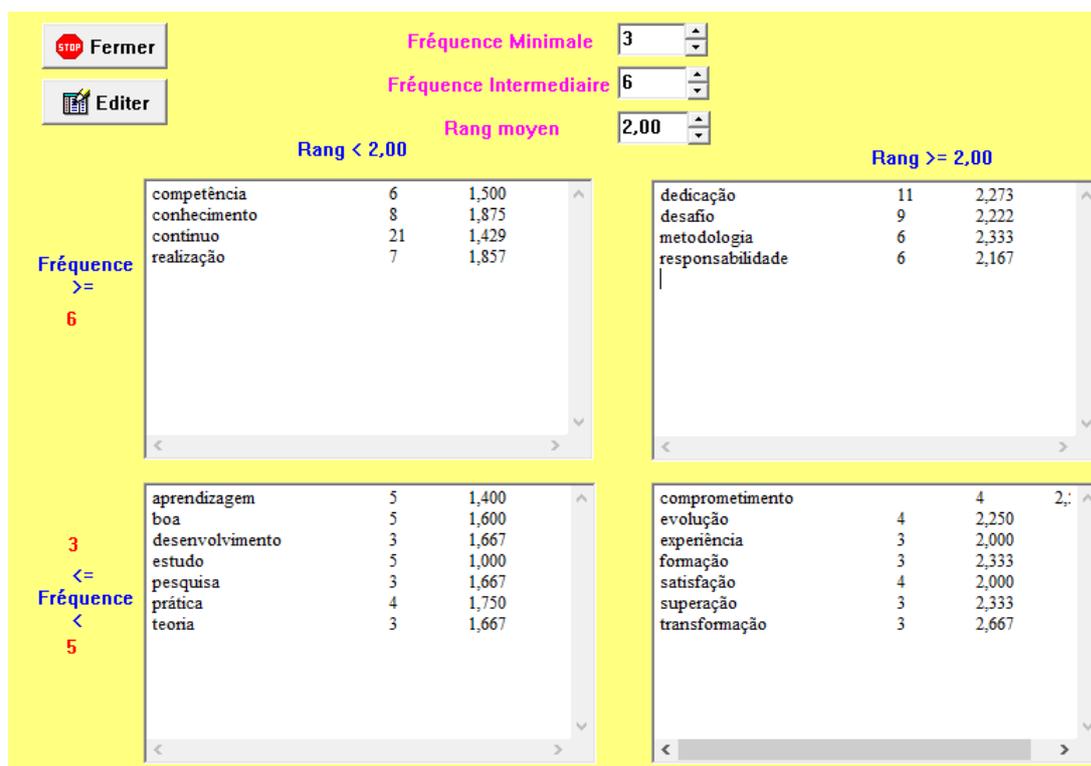
Fonte: dados do EVOC

Com esses dados em mão, a frequência mínima foi calculada a partir das 186 palavras, divididas por 71, que foram as palavras consideradas diferentes, isto é, repetidas apenas uma vez. Nesse caso, chegou-se ao resultado de 2,6, que arredondamos para 3.

A frequência intermediária foi calculada de acordo da Tabela 07: Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC. Primeiramente, fizemos um corte a partir da frequência cumulativa próxima a 50% - nesse caso, consideramos 47,8%. E assim, somamos os números da primeira coluna da esquerda ($5+6+7+8+9+11+21= 67$) e dividimos pela soma da segunda coluna também da esquerda ($3+3+1+1+1+1+1= 11$) que resultou em 6.

Após o lançamento da frequência mínima e intermediária e *rang moyen*, o quadro de casas ou os quadrantes do EVOC foram gerados. (Figura 09)

Figura 09: Quadro do EVOC – Núcleo Central e Sistema Periférico.



Fonte: EVOC

Os cálculos do EVOC demonstraram que, ao todo, os quadrantes foram constituídos de 126 evocações. Dessas evocações, 42 foram no Núcleo Central (1º quadrante); 32 no 2º quadrante do Sistema Periférico; 24, no 3º Quadrante do Sistema Periférico e 28, na Zona de Contraste (4º quadrante).

5.4.1 Núcleo Central

Compõe o provável núcleo central das representações sociais as palavras *contínuo*, *conhecimento*, *realização* e *competência*. O quadro 10 mostra a quantidade de vezes que foram evocadas e a frequência.

Quadro 11: 1º Quadrante ou Núcleo Central

1º Quadrante - Núcleo Central		
Palavra	Número de vezes que foi evocada	Frequência
Contínuo	21	1,429
Conhecimento	8	1,875
Realização	7	1,857
Competência	6	1,500

Fonte: dados da pesquisa

Segundo Moreira e Oliveira (2000, p. 34), as características do Núcleo Central estão ligadas a uma representação rígida, coerente, estável, resistente às mudanças. Essas características, além de definirem a homogeneidade do grupo, têm por função gerar o significado da representação para o grupo.

A palavra mais evocada no núcleo central foi *contínuo*. Para os participantes dessa pesquisa a formação e o desenvolvimento profissional docente deles possui a característica de ser contínuo.

De acordo com as justificativas e sinônimos apresentados por eles, a formação e o desenvolvimento profissional docente têm ocorrido de forma contínua, uma vez que sentem necessidade de estar em constante aperfeiçoamento, pois o docente nunca é um profissional pronto e necessita estar sempre atento às mudanças e exigências do mundo atual.

Contínuo, pois devemos estar em constante aperfeiçoamento; as teorias mudam; os processos mudam; o perfil do aluno muda; por isso o profissional deve estar sempre atento às diversas exigências. (12UNIM).

O docente nunca é um profissional pronto. Ele está sempre propenso a aprender mais (30UNID).

Tenho a preocupação de não estagnar no aperfeiçoamento. Tenho a preocupação de fazer cursos e sempre refletir criticamente sobre minha atuação, buscando aprimoramento. Portanto, de tempos em tempos, busco mudar estratégias, aprender novas metodologias, aprofundar o conhecimento, etc, ou seja: a continuidade é importante. (32UNID).

Com a constante mudança dos dias atuais, necessário se faz uma formação e desenvolvimento de forma contínua (35UNID)

Indispensável (61UNIE).

Estar aberto às mudanças e ou transformações que se fizerem necessárias. (46 UNIV).

Como podemos ver, o sentido e o significado da palavra *contínuo* para os participantes da pesquisa corroboram com o primeiro princípio de Marcelo Garcia (1999), *Formação como processo contínuo*, quando afirma que independente do nível de formação do professor, o desenvolvimento profissional docente deve ser uma aprendizagem contínua, acumulativa e interativa e deve manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns.

A segunda palavra mais evocada do Núcleo Central foi *conhecimento*, com 8 evocações. De acordo com os participantes deste estudo, a formação e o desenvolvimento profissional docente deles guarda relação com o *conhecimento*, que é a chave para o bom desempenho profissional. Para eles o conhecimento está ligado também ao estudo e à responsabilidade que a docência traz para a formação acadêmica, profissional e social dos alunos.

O conhecimento é a chave para o bom desempenho profissional que como resultado terá um crescimento, melhor será um ótimo profissional (educador). (40 UNIV).

Estudo (53UNIA).

Pois é por ele que o grupo acadêmico se reúne no ensino e aprendizagem. Entretanto, o conhecimento sozinho não é suficiente. Precisamos encontrar maneiras de conectá-las com o viver. (5UNIP).

Responsabilidade à confiança a mim depositada pelo educando na sua formação acadêmica, profissional e social. (56UNIA).

Podemos perceber que os participantes, ao evocarem a palavra *conhecimento*, para definir a formação e o desenvolvimento profissional vivenciados por eles, expressam a compreensão da importância desse elemento como norte para o bom desempenho profissional docente. De acordo com os princípios de Marcelo Garcia (1999) podemos dizer que o *conhecimento* é um elemento presente e representado em todos os seus princípios de formação, mas encontra-se, principalmente, no princípio da *integração entre formação dos conteúdos acadêmicos e pedagógicos*. Para Marcelo García (1999), esse princípio deve ser pensado de modo a possibilitar a formação conjuntamente com a mudança. Acresce, ainda,

que é preciso repensar a formação de professores quanto às práticas pedagógicas, ao currículo e às práticas de ensino em busca da melhoria da educação e isso só é possível a partir do conhecimento.

Na sequência, a palavra *realização* foi a terceira mais evocada, com 7 evocações. As justificadas e sinônimos referentes a ela mostram uma relação direta com a palavra anterior *conhecimento*. Para os participantes desta pesquisa a formação e o desenvolvimento profissional deles permitem a *realização* de ver os alunos construindo e materializando o *conhecimento*, o que proporciona felicidade, satisfação e prazer.

Felicidade (3UNIP).

Satisfação (52UNIA).

Materialização (33UNID).

A partir do maior preparo consigo evoluir no processo de docência e os resultados são melhores me causando realização, satisfação e reconhecimento. (6UNIP).

Tenho prazer em possibilitar o aprendizado de um aluno em fazer um bom atendimento médico. É muito bom escutar as famílias agradecendo o ótimo atendimento que tiveram. (17UNIM).

De acordo com os princípios de Marcelo Garcia (1999), podemos dizer que o sentido e o significado da palavra *realização* faz-se presente no quinto princípio, Integração teoria e prática na formação. Nesse princípio, aprender a ensinar não deve ser considerado uma disciplina a mais no currículo, mas a prática deve ser o núcleo central de se repensar a ação do professor. Para Marcelo Garcia (1999), a prática ganha contornos reais de uma reflexão proposta para ação em um contexto real de ensino e de aprendizagem; por isso, a satisfação dos participantes na materialização do conhecimento, que pode ser compreendido como integração da teoria com a prática.

A quarta e última palavra do Núcleo Central foi *competência*, com 6 evocações. De acordo com as justificativas e sinônimos dessa palavra, a formação e o desenvolvimento profissional dos professores têm proporcionado competência que é um elemento potencializador quando se investe na formação.

Ter capacidade para (41 UNIV)

Preparação (26UNID).

[...] **competência** é potencializador quando se investe na formação. Consequentemente, o docente se desenvolve profissionalmente estando cada vez mais profissionalizado, com investimento em curso, se tornando, assim mais competente. (27UNID).

O conhecimento, atualização de conteúdos é imprescindível para atuação na docência. (44 UNIV).

A noção de *competência*, atribuída pelos participantes, para definir a formação e o desenvolvimento profissional deles, permite compreender a presença de vários princípios de Marcelo Garcia (1999), dentre eles: o princípio de integração teoria e prática, o princípio de congruência entre a formação recebida e a que lhe será pedido que desenvolva; o princípio da ligação do processo de formação com o desenvolvimento organizacional da escola. O primeiro princípio ocorre quando concebem a integração da teoria com a própria realidade. O segundo, quando os sujeitos refletem suas práticas educativas com base no contexto no qual estão inseridos. E o terceiro, quando buscam reformular e atualizar os currículos da instituição a partir do sentido de competência, segundo o qual, o professor ensina além do conteúdo disciplinar.

Com relação à competência, Alves (2005) explica que é a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores; como uma ação cognitiva, afetiva, social que se torna visível em práticas e ações que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade. Em continuidade a compreensão de competência, Philippe Perrenoud (2000) define como sendo “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (Perrenoud, 2000, p.19). Para esse autor a competência é a capacidade de agir de forma eficaz perante determinada situação, tendo como base todos os conhecimentos desenvolvidos, integrando-os e mobilizando-os. (PERRENOUD, 1999).

Considerando todos os elementos que envolvem o provável núcleo central das representações sociais dos docentes, representado pelas palavras *contínuo*, *conhecimento*, *realização e competência*, podemos dizer que esse grupo tem construído representações sobre a formação e o desenvolvimento profissional deles em consonância com vários princípios de formação de Marcelo Garcia (1999).

Para esse grupo, a formação e o desenvolvimento profissional docente, de que participam, têm caráter *contínuo*, uma vez que sentem necessidade de constante aperfeiçoamento; traz em *conhecimento*, que é a chave para o bom desempenho profissional;

proporcionam sentimento de satisfação na *realização* da materialização do *conhecimento* pelo aluno e geram *competência*, que é um elemento potencializador quando se investe na formação.

Essas análises nos permitem inferir que os participantes desta pesquisa têm construído representações sociais sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente de que participam, ancoradas e subjetivadas em elementos positivos, de acordo com os princípios de Marcelo Garcia (1999). Portanto, são representações que podem influenciar positivamente na formação desses docentes, uma vez que, segundo Moscovici (2003), são as representações sociais que nos guiam para as ações.

5.4.2 Sistema Periférico

Compõem o Sistema Periférico três quadrantes, sendo eles: a primeira periferia, a segunda periferia e a zona de contraste.

Como dito anteriormente, a periferia é constituída de elementos bem mais flexíveis do que o núcleo central. Segundo Moreira e Oliveira (2000, p. 34), as características do Sistema Periférico permitem a integração de experiências e histórias individuais, tolera a heterogeneidade do grupo e é flexível. Ademais é sensível ao contexto imediato e tem por função permitir a adaptação à realidade concreta.

De acordo com Abric (2002), é muito importante a existência da periferia, pois ela permite compreender a aparente contradição que as representações sociais apresentam. Ao mesmo tempo em que elas são estáveis e rígidas, já que são determinadas por um Núcleo Central, são também móveis e flexíveis, pois se constituem de experiências individuais, que estão presentes nos quadrantes da periferia.

5.4.2.1 Segundo quadrante: primeira periferia:

Nesse quadrante, tivemos quatro palavras: “dedicação” com 11 evocações e com frequência de 2,273; “desafio” com 9 evocações e frequência de 2,222; “metodologia” evocada 6 vezes e com a frequência de 2,333 e a palavra “responsabilidade” com 6 evocações e uma frequência de 2,167, conforme quadro seguinte:

Quadro 12: 2º Quadrante – Primeira Periferia

Primeira periferia - 2º quadrante		
Palavra	Quantidade	Frequência
dedicação	11	2,273
desafio	9	2,222
metodologia	6	2,333
responsabilidade	6	2,167

Fonte: dados da pesquisa

Como podemos observar, a palavra mais evocada desse quadrante, foi “dedicação”, seguida pelas palavras “desafio”, “metodologia” e “responsabilidade”. Essas palavras foram evocadas com alta frequência e tiveram alta Ordem Média Evocações/OME.

Embora essas palavras tenham tido poucas evocações, elas estão muito próximas do núcleo central. Ainda não são consideradas representações sociais, mas têm muitas possibilidades de vir a ser.

Com relação à palavra “dedicação”, de acordo com as justificativas e sinônimos apresentados pelos participantes, para que se tenha um processo de desenvolvimento profissional docente, é preciso ter muita dedicação, não só para exercer a docência em sua integralidade e de forma plena, mas também para conseguir superar os desafios da profissão.

*Dedicação: é preciso tirar um tempo para se **dedicar** ao preparo das aulas à busca de novas metodologias de ensino-aprendizagem, formação docente no que diz respeito à prática docente. (15UNIM).*

*É necessário ter muita **dedicação** à docência para exercê-la de forma plena. (16UNIM).*

*Dedicação: praticamente envolve as duas outras palavras pois sem “vontade e educação” não há **dedicação**. E precisa ter “empatia com alunos e muita dedicação para preparar aula, ministra-la, fazer prova, corrigir, tomar cuidados para não ser injusto, para não ser incompleto e ao mesmo tempo ser agradável e passar um conteúdo de alta qualidade. (22UNIM)*

***Dedicação:** tendo em vista que a formação intelectual e profissional demanda muita disposição e entrega. (26UNID).*

***Dedicação,** é o que me move e acho necessário para prosseguir na docência. (28UNID).*

*Foi através da minha **dedicação** que consegui superar os desafios da profissão. (48UNIV)*

A pesquisa de Cericato (2016, p 281), com relação à palavra “dedicação”, mostra que “Representações da docência como vocação, missão, ato de amor e de dedicação resistem à ação do tempo e estão presentes no imaginário social, seja em discursos da população em geral, seja em relatos de professores.

Como podemos ver nas justificativas, esse grupo compreende a formação e o desenvolvimento profissional docente, os quais estão vivenciando, como um processo que requer dedicação, isto é, ter trabalho duro, ser flexível para vencer as adversidades e superar os desafios da profissão.

A segunda palavra mais evocada no sistema periférico foi “desafio”. De acordo com as justificativas e sinônimos apresentados pelos participantes deste estudo, a formação e o desenvolvimento profissional docente deles guardam relação com o *desafio*, mesmo que em processo de construção. Os desafios impõem aos professores novas soluções que venham atender significativamente às necessidades que o processo educativo lhes apresenta.

*O trabalho docente exige coerência, inteligência emocional, dedicação, aprimoramento e respeito às diferenças em todos os níveis. Fazer isso o tempo todo exige treinamento e formação contínuos: um **desafio** diário. (9UNIM)*

*A cada ano, os alunos tem vindo mais questionadores e **desafiam** o professor a encontrar novas respostas e caminhos. (10UNIM)*

Toda mudança gera desconforto. (12UNIM).

Provocação que estimula desenvolvimento. (13UNIM).

Dificuldades deverão ser transpostas. (23UNIM).

Flexibilidade para superar as adversidades. (29UNID).

Trabalho duro. (47UNIV).

*Reinventar, pois, o professor diante das situações problemas no contexto de sala de aula necessita criar de maneira imediata novas soluções que venham atender significativamente às necessidades e **desafios** que o processo educativo lhe impõe ao longo da construção do conhecimento científico. (51UNIA).*

Podemos perceber que, de acordo com os participantes, o trabalho docente exige do professor treinamento e formação contínua; o que se faz através de um desafio diário. Além disso, com o passar do tempo, os alunos têm se apresentado questionadores e isso tem desafiado o professor a encontrar novos caminhos.

A pesquisa de Cericato (2016, p 281), também com relação à palavra desafio, mostra resultados interessantes que podem auxiliar na compreensão das justificativas dos participantes sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente ser um desafio.

A precariedade da formação de professores, quer seja em nível inicial ou continuado, é tema já bastante debatido na literatura especializada e constitui importante desafio a ser superado rumo ao enfrentamento dos problemas pelos quais passa a docência na atualidade. Esse é um relevante desafio porque, além de se relacionar com a qualidade da educação oferecida à população e com o conseqüente desenvolvimento de uma nação, implica a constituição da profissão em si.

A terceira palavra evocada foi “metodologia” e, segundo os docentes participantes da pesquisa, “metodologia” é apontada como caminho, procedimento, novas metodologias, organização e que com métodos adequados, é possível mediar a aprendizagem dos discentes.

Recursos tecnológicos como apps podem ser recursos importantes e em sintonia com o momento dos alunos que temos. (2UNIP).

Procedimento. (8UNIM).

Organização. (29UNID)

Caminho. (31UNID).

Recursos tecnológicos como apps podem ser recursos importantes e em sintonia com o momento dos alunos que temos. (2UNIP).

Procedimento. (8UNIM).

Acredito que com métodos adequados é possível facilitar a aprendizagem dos alunos. (39UNIV).

Metodologias que permeiam o ambiente profissional. (60UNIE)

Podemos perceber que os participantes, ao evocarem a palavra “metodologia”, para definirem a formação e o desenvolvimento profissional vivenciados por eles, expressam a compreensão da importância dela na integração do ambiente profissional para o bom desempenho profissional docente. Se nos colocarmos em acordo com um dos princípios de Marcelo Garcia (1999), *integração entre formação dos conteúdos acadêmicos e pedagógicos*, podemos dizer que esses professores podem estar construindo representações sociais positivas relativas à sua formação.

Para Marcelo García (1999), esse princípio deve ser pensado de modo a possibilitar a formação conjuntamente com a mudança. Acresce, ainda, que é preciso repensar a formação

de professores quanto às práticas pedagógicas, ao currículo e às práticas de ensino em busca da melhoria da educação; e isso só é possível a partir do conhecimento.

Mas a evocação de *metodologia*, por parte dos participantes, para definir a formação e o desenvolvimento profissional deles, permite compreender a presença de outros princípios de Marcelo Garcia (1999); dentre eles: o princípio de integração teoria e prática, o princípio de congruência entre a formação recebida e a que lhe será pedida que desenvolva; o princípio de ligação do processo de formação com o desenvolvimento organizacional da escola, o princípio de educação recebida e a que posteriormente lhe será exigido que exerça e por último o princípio de individualização da formação. Ademais, quando metodologia envolve a capacidade de o professor apreender, em seu desenvolvimento profissional, conhecimentos pedagógicos para ensinar os conteúdos (integração entre os conhecimentos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos), também envolve a habilidade de conseguir integrar a teoria com o contexto real do aluno (integração teoria e prática), bem como a capacidade de pensar as práticas educacionais e pedagógicas dentro da instituição na qual está inserido (desenvolvimento organizacional da escola); e, ainda, envolve também a capacidade de introduzir mudanças metodológicas no currículo (mudança no currículo); assim como a capacidade de adequação das metodologias que foram utilizadas para lhe ensinar enquanto o docente era aluno, as metodologias que serão pedidas que o docente exerça em sua profissão posteriormente (educação recebida e a que posteriormente lhe será exigida que exerça) e ainda envolve a questão das necessidades e das expectativas que esse professor tem acerca da formação em relação à própria metodologia.

Por fim, ainda nesse quadrante, temos a palavras “responsabilidade”. As justificativas e sinônimos referentes a ela mostram uma relação de convergência com a palavra evocada anteriormente, qual seja: metodologia. Para esses professores, a formação e o desenvolvimento profissional deles exige responsabilidade e compromisso nos processos de trabalho, uma vez que contribuem para uma transformação qualitativa dos alunos e da sociedade, pois é dada a eles a responsabilidade pela formação acadêmica, profissional e social.

Comprometimento. (3UNIP)

Compromisso. (6UNIP)

responsabilidade – objetivo honesto nos processos de trabalho – excelência na formação do discente exige esforço contínuo no aperfeiçoamento como docente. (14UNIM)

Responsabilidade, pois acredito que o trabalho do professor uma vez realizado com responsabilidade e profissionalismo contribui para uma transformação qualitativa dos alunos e da sociedade. (43UNIV).

Empenho com determinação na docência. (44UNIV).

Responsabilidade à confiança a mim depositada pelo educando na sua formação acadêmica, profissional e social. (56UNIA).

De acordo com os princípios de Marcelo Garcia (1999), podemos dizer que o sentido e o significado da palavra *responsabilidade* se fazem presentes no sétimo princípio: individualização da formação docente. Nesse princípio, aprender a ensinar não deve ser considerado uma disciplina a mais no currículo, mas a prática deve ser o núcleo central de se repensar a ação do professor. Para Marcelo Garcia (1999), a prática ganha contornos reais de uma reflexão proposta para ação em um contexto real de ensino e de aprendizagem; por isso, a satisfação dos participantes na materialização do conhecimento, que pode ser compreendido como integração da teoria com a prática.

Sintetizando esse quadrante, podemos dizer que ele contém elementos positivos com relação a representações sociais que estão sendo construídas. As palavras que o constitui indicam que a formação e o desenvolvimento profissional, na perspectiva dos participantes, denotam **dedicação, responsabilidade** e uma boa **metodologia** com o trabalho docente, embora o **desafio** e as dificuldades estão sempre presentes. Vale lembrar que esses elementos ainda não podem ser considerados representações sociais, pois não estão localizados no núcleo central, mas com probabilidades de ainda serem, porque estão alojados bem próximos, ou seja, na primeira periferia.

5.4.2.2 Terceiro quadrante: segunda periferia

No terceiro quadrante, ou segunda periferia, tivemos sete palavras evocadas, como mostra o Quadro 13:

Quadro 13: Terceiro Quadrante – Segunda Periferia

Palavra	Número de evocações	Frequência
comprometimento	4	2,500
evolução	4	2,250
satisfação	4	2,000

transformação	3	2,667
formação	3	2,333
superação	3	2,333
experiência	3	2,000

Fonte: dados da pesquisa

Nesse quadrante, localizam-se as palavras pouco citadas, isto é, com baixa frequência e menos importantes para as representações sociais. Elas foram tardiamente evocadas, por isso apresentam uma OME alta. São os elementos periféricos mais distantes do núcleo central.

Observamos que, embora algumas palavras tenham sido evocadas com uma mesma quantidade, como, por exemplo, “comprometimento”, “evolução” e “satisfação”, com quatro vezes, a frequência de cada uma apresentou-se de forma diferenciada; isto ocorreu devido à ordem em que a palavra foi evocada.

Nesse quadrante, as palavras mais evocadas foram “comprometimento”, “evolução” e “satisfação”, todas com quatro evocações. Na sequência, as demais palavras “transformação”, “formação”, “superação” e “experiência” aparecem com três evocações cada uma.

De modo geral, o sentido e o significado dessas palavras, de acordo com as justificativas ou sinônimos apresentados para elas, mostram-se positivas com relação à formação e ao desenvolvimento profissional docente dos participantes.

Apesar de essas palavras, por estarem distantes do núcleo central, terem pouca importância para as representações sociais, vale ressaltar a positividade que elas apresentam, como pode ser observado nos exemplos seguintes:

*Para sucesso na docência precisamos muito **comprometimento** para atendermos as expectativas dos alunos e da instituição. (50UNIA).*

*A docência exige constante **evolução** do profissional pelo fato de que os procedimentos e as técnicas devem ser atualizados, e como os docentes são disseminadores do conhecimento são os primeiros que devem buscar a evolução profissional. (60UNIE).*

*A **satisfação** significa que o trabalho foi bem feito e executado e, portanto, houve dedicação ao prepara-lo. (45UNIV).*

***Transformação:** permite que o exercício da docência transforme a vida das pessoas. (33UNID).*

***Superação:** para mim, toda a oportunidade de superar-me a cada etapa significa uma ascensão no aprendizado científico e progressão na escala modal, o motiva muito a felicidade, item tão caro para nós. (25UNIM).*

***Formação**, pois dá uma base sólida para a relação entre experiência e capacidade de docência. (49UNIV)*

***Experiência**: vivência, prática. (49UNIV).*

Para esse grupo de professores, a formação e o desenvolvimento profissional docente, compreendido a partir dos elementos periféricos desse quadrante, têm-se constituído em um processo **comprometido** com a docência, em constante **evolução e superação** que **transforma** a vida das pessoas e traz **satisfação** pessoal. Compreendido também como uma **formação** ligada à **experiência** de vida.

Embora essas evocações ainda estejam distantes de constituírem uma representação social, é importante compreender que o sistema periférico é indispensável na proteção da estrutura das representações. São os elementos do sistema periférico que protegem o núcleo central e, como afirma Abric (2000), eles servem como mediadores entre o cotidiano das pessoas e os elementos do núcleo central. Sobre isso, Sá (1996) mostra as três funções do sistema periférico: a de concretização, a de regulação e a de defesa, como mostra o quadro 14.

Quadro 14: Funções do sistema periférico

Concretização	Regulação	Defesa
Tornam imediatamente compreensíveis e transmissíveis a formulação da representação em termos concretos	Constituem seu aspecto móvel e evolutivo	Funcionam como elementos de resistência às mudanças, não permitindo a desorganização das representações sociais de forma brusca.

Fonte: Abric (1998, p. 32)

Interessa para nós aqui compreendermos que os elementos periféricos desse quadrante, a segunda periferia, e também os elementos da primeira periferia atuam com as funções de concretizar, regular e defender as representações sociais localizadas no núcleo central.

Assim, para que as possíveis representações sociais dos participantes, sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, sejam compreendidas como um processo **“contínuo”** que traz **“conhecimento”**, **“realização”** e geram **“competência”**, estão sendo concretizadas, reguladas e protegidas por outros elementos do sistema periférico, representados pelas palavras da primeira periferia: **“dedicação”**, **“desafio”**, **“metodologia”** e **“responsabilidade”**; e da segunda periferia: **“comprometimento”**, **“evolução”**, **“satisfação”**, **“transformação”**, **“formação”**, **“superação”** e **“experiência”**.

Essas análises continuam evidenciando que os participantes desta pesquisa têm construído representações sociais sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente de que participam, ancoradas e subjetivadas em elementos positivos, que podem auxiliar o processo de formação, de acordo com os princípios de Marcelo Garcia (1999).

5.4.2.3 Quarto quadrante: zona de contraste

No quarto quadrante, ou zona de contraste, tivemos sete palavras evocadas, como mostra o quadro 15:

Quadro 15: Quarto quadrante: zona de contraste

Palavra	Número de evocações	Frequência
aprendizagem	5	1,400
boa	5	1,600
estudo	5	1,000
prática	4	1,750
teoria	3	1,667
desenvolvimento	3	1,667
pesquisa	3	1,667

Fonte: dados da pesquisa

Nesse quadrante, também denominado de zona de contraste, suas evocações apresentam baixa frequência e baixa OME, isto é, suas palavras foram citadas poucas vezes, mas prontamente evocadas nas primeiras colocações.

Podemos dizer que, nesse quadrante, há uma correlação de contraste entre as palavras aqui evocadas e as que já foram apresentadas no núcleo central. Essa zona de contraste pode também sinalizar a formação de um novo núcleo central, uma vez que mostra indícios dos aparecimentos de elementos, que, embora representados por poucos participantes, por isso não aparecem no núcleo central, têm uma importância significativa na representação.

Afora a possibilidade de esses elementos constituírem uma nova representação, de acordo com as justificativas e sinônimos relativos às palavras evocadas nesse quadrante, podemos dizer que a formação e o desenvolvimento profissional docente desses participantes são compreendidos como um processo de **aprendizagem boa**, realizado a partir de **pesquisas, estudos práticos e teóricos** que possibilitam o **desenvolvimento** da atuação profissional.

Aprendizagem: *adquirir conhecimento.* (62UNIE)

Boa: *suficiente.* (4UNIP)

É preciso estudar sobre práticas pedagógicas. O conhecimento sobre o conteúdo a ser ministrado não é suficiente. (15UNIM)

Base teórica para que seja relacionar as informações a serem compartilhadas. (37UNID).

Prática: *aplicáveis.* (38UNID).

Acredito que como docente devo estar sempre buscando melhorar minha atuação, estando sempre em desenvolvimento. (55UNIA).

Finalizando, quanto às contribuições do EVOC, podemos dizer que o núcleo central das representações sociais dos professores do UNIPAM, sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, está representado por elementos positivos que podem auxiliar o processo de formação de acordo com os princípios de Marcelo Garcia (1999). Essas representações evidenciam uma compreensão de que a formação e o desenvolvimento profissional, em que estão inseridos, apresentam um caráter *contínuo*, em constante aperfeiçoamento, que traz *conhecimento* para o bom desempenho profissional e satisfação na *realização* da profissão, gerando *competência*, que é um elemento potencializador quando se investe na formação.

Essas representações sociais identificadas no núcleo central, por sua vez, estão protegidas por elementos constituintes na periferia que sinalizam sentimentos: “dedicação”, “desafio”, “metodologia” e “responsabilidade”, “comprometimento”, “evolução”, “satisfação”, “transformação”, “formação”, “superação” e “experiência”.

Reforçam esses dados as análises da zona de contraste que indicam uma possível formação de outro núcleo central, mas com as mesmas características dos princípios anunciados por Marcelo Garcia (1999), “aprendizagem”, “boa”, “estudo”, “prática”, “teoria”, “desenvolvimento” e “pesquisa”.

6 MOMENTO FORMATIVO: DISCUSSÕES SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES.

Conforme pode ser visto no Apêndice 03, ao final do questionário foi realizado um convite aos professores para participarem também da técnica de Grupo Focal, com o objetivo de discutirem e refletirem sobre os resultados da pesquisa. O professor que aceitasse o convite deveria deixar o telefone para que pudéssemos entrar em contato após a coleta e a análise dos dados.

Cabe referenciar que a técnica de grupo focal, segundo Gatti (2005), deve estar relacionada ao problema da pesquisa. Compreendemos, assim, que o desenvolvimento dessa técnica nos permitiu, não só conhecer melhor as representações sociais que foram construídas, como também a oportunidade de discutir e refletir sobre as necessidades formativas identificadas na pesquisa.

Para Gatti (2005, p. 11):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Dessa maneira, o trabalho com o grupo focal, como técnica de coleta de dados, possibilita uma discussão permeada pelas experiências pessoais e/ou coletivas, evidenciando um grupo de pessoas em seus contextos de ação.

Dos 62 professores que responderam ao questionário, 25 deixaram o contato para participarem do grupo focal. Entramos em contato com todos e disponibilizamos os horários para a realização do grupo. Dos 25 professores, 10 confirmaram a participação e assim realizamos o grupo focal.

Devido à ocorrência do Estado de Calamidade Pública – Decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; Decreto Estadual de Minas Gerais nº 47.891 de 20 de março de 2020 e Decreto Municipal de Patos de Minas, nº 4.792, de 18 de março de 2020 decorrente do Coronavírus (COVID 19) e considerando as medidas de enfrentamento da emergência de

saúde pública, optamos pela realização da técnica de grupo focal de forma *online*, através do *google meet*. Todos os integrantes concordaram com a gravação do encontro e, em seguida, transcrevemos as falas, sem identificar os participantes, para posterior realização das análises.

Devido a um número grande de participantes, o grupo focal estendeu mais tempo do que o previsto. Começou às 19h e terminou às 21h40min.

Os estudos de Trad (2009, p. 782), com relação ao número de participantes nos grupos, sugerem uma média de 10 participantes. Nas palavras da autora:

Com relação ao número de participantes nos grupos focais, encontramos na literatura uma variação entre seis a 15. O tamanho ótimo para um grupo focal é aquele que permita a participação efetiva dos participantes [...]. Em nossa experiência, temos encontrado uma média de dez participantes por grupo.

Quanto à duração dos grupos, Trad (2009) também justifica o tempo utilizado por nós para a realização do grupo:

O número de participantes no grupo focal incidirá, sem dúvida, na sua duração. A complexidade do tema ou o grau de polêmica em torno das questões que se apresentam são outros fatores que podem interferir neste ponto. Contudo, uma variação entre 90 (tempo mínimo) e 110 minutos (tempo máximo) deve ser considerada para um bom emprego da técnica.

Para as análises, utilizamos o respaldo teórico da análise de conteúdo de Bardin (2011). Mediante as orientações dessa autora, elencamos três categorias previamente estabelecidas:

- a) Identificação das dificuldades/fragilidades
- b) Discussão das necessidades formativas
- c) Propostas de ações formativas

Iniciamos o grupo focal mostrando resumidamente os resultados da pesquisa. Em seguida, apresentamos um roteiro organizado a partir das categorias previamente estabelecidas.

Ressaltamos também quanto ao objetivo do grupo focal - esclarecemos que iríamos discutir e refletir sobre as dificuldades/fragilidades apresentadas nos resultados da pesquisa, com relação aos princípios de formação de Marcelo Garcia (1999), presentes nas questões do questionário e respondidas por eles. Reforçamos também a finalidade do grupo focal como

um momento formativo não só para os participantes, como também para outros docentes que tiverem acesso à produção desta pesquisa.

Com relação ao grupo focal ser considerado por nós como um momento formativo, encontramos em Marcelo Garcia (2009, p. 11) o respaldo para o nosso estudo, quando ele afirma que:

O desenvolvimento profissional pode adaptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico

Sobre a afirmativa de Marcelo Garcia (2009), vale mostrar o que Marli André (2010, p. 175) comenta sobre ela ao citá-la no seu artigo:

[...] nesses processos de desenvolvimento profissional deve-se dar grande atenção às representações, crenças, preconceitos dos docentes porque vão afetar sua aprendizagem da docência e possibilitar ou dificultar as mudanças. Torna-se, pois, necessário, fazer vir à tona essas representações e analisa-las criticamente, junto com os professores, para poder encontrar formas de transformá-las na direção desejada

Como podemos ver, realizamos o grupo focal respaldados em Marcelo Garcia (2009) e Marli André (2010), compreendendo-o como um momento formativo para os participantes, uma vez que eles, não só discutiram e refletiram sobre as dificuldades/fragilidades que foram identificadas, como também compreenderam as necessidades e as ações formativas advindas dessas dificuldades/fragilidades.

Os resultados desse grupo focal são apresentados, em seguida, considerando as três categorias pré-estabelecidas que foram relacionadas com os princípios de formação elencados por Marcelo Garcia (1999).

Ressaltamos que a dinâmica ocorrida nesse grupo, baseada na comunicação e na interação entre os participantes, buscou coletar informações no sentido de proporcionar uma compreensão por parte de todos os envolvidos; da relação existente entre as dificuldades/fragilidades quanto a formação e desenvolvimento profissional docente, das necessidades formativas advindas dessas dificuldades e das ações formativas necessárias nesse contexto.

6.1 Aprendizagem contínua, interativa e acumulativa.

As discussões e reflexões, no grupo focal, sobre as dificuldades/fragilidades relativas ao primeiro princípio de formação - *aprendizagem contínua, interativa e acumulativa* -, giraram em torno da falta de tempo para participar de programas de formação. No entanto, reconhecem que lhes faltam tanto motivação quanto dedicação para participarem de uma formação contínua. Para isso, sugerem, como ações formativas, cursos *online* gratuitos, criação de grupos focais, motivação institucional e formação didático-pedagógica.

Quadro 16: Síntese das discussões e das reflexões do grupo focal sobre o primeiro princípio

1. Quanto à aprendizagem contínua, interativa e acumulativa.		
Dificuldades/ Fragilidades	Necessidades formativas	Ações propostas
1) Falta de tempo e distanciamento dos grandes centros para ingressar em Programas de formação.	Aprender a organizar e otimizar o tempo.	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de cursos de formação <i>online</i> e gratuitos.
2) Lidar com a multiplicidade de informações, que tornam o pensar fragmentado e superficial.	Focar em uma área de trabalho, mesmo diante da necessidade de lidar com muitas informações.	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de grupos focais para discutir essas questões e aprender a ter foco sem fragmentar o pensamento.
3) Conciliar a prática docente com o horário de trabalho e com a formação contínua (cursos, estudos, leituras, etc.).	Buscar motivação para programar e gerenciar o tempo de trabalho e formação.	<ul style="list-style-type: none"> • Proposição de motivação e estímulo da instituição no sentido de integrar trabalho docente e formação continuada.
4) Falta de dedicação.	Conhecer outras metodologias. Formação para a docência, para lecionar.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação que prioriza a formação pedagógica – metodologias e didática.

Fonte: dados do grupo focal

É oportuno lembrar aqui a afirmação de Marli André (2010, p. 175), sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente, em que salienta o “caráter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento profissional e a importância do planejamento”.

Já a necessidade de uma capacitação que priorize a formação pedagógica – metodologias e didática - pode ser compreendida também pelo que pontua Pimenta (2008, p.

154), “a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente”.

Em razão disso, podemos dizer que as iniciativas rumo ao desenvolvimento profissional docente devem ser aliadas a propostas de desenvolvimento profissional, implementadas pelas ações institucionais, em um processo de desenvolvimento profissional docente, em que os próprios profissionais possam manifestar suas ideias e práticas relacionadas ao exercício da docência.

6.2 Mudança, inovação e desenvolvimento curricular.

Quanto ao segundo princípio - *mudança, inovação e desenvolvimento curricular* - o grupo discutiu questões ligadas aos processos pedagógicos, a legislação – DCN’S dos cursos, à introdução de metodologias ativas nos cursos de currículos tradicionais, à restrição desse princípio ao movimento do mercado, à falta de espaço para contribuir com sugestões; e às novas mídias digitais, como pode ser observado no quadro 17.

Quadro 17: Síntese das discussões e das reflexões do grupo focal sobre o segundo princípio

2º Quanto à mudança, inovação e desenvolvimento curricular.		
Dificuldades/ Fragilidades	Necessidades formativas	Ações propostas
1. Elas são restritas ao movimento do mercado.	Compreender a importância do mercado junto a formação plena.	<ul style="list-style-type: none"> Proposição de cursos que pensem no desenvolvimento pleno do aluno.
2. Falta de espaço para contribuir com sugestões.	Não sentem esta necessidade	<ul style="list-style-type: none"> Criação de plataformas de comunicação e ouvidoria específicos para sugestões dos professores.
3. Conhecer toda a legislação - DCN’S específicas	Conhecer mais sobre a disciplina e conteúdo que ainda não domino.	<ul style="list-style-type: none"> Capacitação de conhecimento profissional específico (PPPC, DCNs)
4. Desconhecimento dos processos pedagógicos.	Compreender a didática	<ul style="list-style-type: none"> Formação adequada para a prática docente pedagógica.
5. Introduzir metodologias ativas nos cursos de currículo tradicional.	Compreender as metodologias ativas.	<ul style="list-style-type: none"> Formação sobre a utilização das metodologias ativas.

6. Novas mídias digitais.	Compreender as novas mídias digitais.	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de cursos sobre as novas mídias dentro da própria instituição.
---------------------------	---------------------------------------	--

Fonte: dados do grupo focal

A partir dessas discussões, podemos observar que, embora os participantes reconheçam as dificuldades/fragilidades referentes aos processos de *mudança, inovação e desenvolvimento curricular*, mostram também uma compreensão das ações formativas necessárias que almejam. Ressaltamos, nessas discussões, a proposta de uma capacitação de conhecimento profissional específico (PPPC, DCNs).

Segundo Freitas (2002, p. 140), para que se possa discutir ou decidir sobre componentes curriculares ou currículos de formação implica pensar em “um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”. Daí a necessidade de uma formação que leve em conta os princípios de formação de professores, elencados por Marcelo Garcia (1999).

6.3 Desenvolvimento organizacional da escola.

As discussões desse princípio tomaram por foco cinco dificuldades/fragilidades. Dizem respeito, principalmente, às poucas opções de formação que a instituição oferece aos processos decisórios centrados em poucas pessoas, e ao apoio dos docentes para cumprirem regras.

Quadro 18: Síntese das discussões e das reflexões do grupo focal sobre o terceiro princípio.

3º Quanto ao desenvolvimento organizacional da escola.		
Dificuldades/ Fragilidades	Necessidades formativas	Ações propostas
1) Oferecem poucas opções de aprendizagem, especialmente as voltados para metodologias ativas	Compreender as metodologias ativas de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de cursos sobre o trabalho com as metodologias ativas • Promoção de encontros com os professores que têm conhecimento das metodologias ativas para troca de experiências.
2) O processo decisório é	Compreender que a	<ul style="list-style-type: none"> • Discussões sobre

hierárquico e centralizado em poucas pessoas.	hierarquia é necessária.	processos decisórios necessários e legítimos.
3) Organização em relação ao portal e a necessidade de veículos para aulas práticas.	Adequar as informações do portal as necessidades acadêmicas	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilização de mais veículos e recursos necessários em cada curso.
4) Delegar responsabilidades.	Compartilhar responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Descentralização e compartilhamento de responsabilidades.
5) Apoio dos docentes em processos e atividades que demandam regras.	Compreender as regras necessárias.	<ul style="list-style-type: none"> • Discussões sobre a criação de regras para que todos tenham uma mesma fala.

Fonte: dados do grupo focal

Com esse princípio, Marcelo Garcia (1999) atenta para a integração necessária entre a formação de professores e o desenvolvimento organizacional da instituição. Para esse autor, nos processos de formação docente, o contexto organizacional deve ser um lugar de reflexões e busca de soluções para os problemas existentes. E as discussões desencadeadas nesse grupo demonstram não só a compreensão deste princípio, mas também processos de reflexões que podem ser considerados formativos, tendo em vista as ações formativas que são propostas.

6.4 Conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos.

Com relação aos conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos, as discussões dos 10 professores, integrantes do grupo focal, centraram-se principalmente na questão pedagógica, didática, ter que dar aulas de disciplinas diferentes para “encaixar” horários.

Quadro 19: Síntese das discussões e das reflexões do grupo focal sobre o quarto princípio.

4. Quanto aos conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos.		
Dificuldades/ Fragilidades	Necessidades formativas	Ações propostas
1) Acesso a conteúdo de formação de caráter pedagógico.	Aprender questões pedagógicas ligadas a didática.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação em relação a formação pedagógica - específica na área da didática. • Realização de cursos no APRIMORA
2) Necessidade de ministrar aulas de disciplinas diferentes para “encaixar” horários.	Aprender a lidar com o desafio.	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da sua qualificação específica e não aceitar disciplinas que não fazem parte da sua formação.

		• Estudar muito.
--	--	------------------

Fonte: dados do grupo focal

Podemos observar que as discussões e as reflexões dos professores ressaltam tanto o conhecimento didático do conteúdo, como também o conhecimento do conteúdo acadêmico.

Se, por um lado, reconhecem a necessidade de compreender questões pedagógicas ligadas à didática, por outro, discordam de dar aula de conteúdos disciplinares que não têm relação com sua formação.

Ressaltamos, nas discussões dos participantes, a indicação dos cursos no APRIMORA - Programa de Aprimoramento de Docentes Universitários, oferecidos pela instituição.

A pesquisa de Carneiro *et.al* (2018, p. 212) mostra que “A formação docente se tornou uma das principais dificuldades de muitos profissionais da educação, principalmente daqueles oriundos do curso de bacharelado, pois não tiveram uma formação direcionada para o exercício da atividade docente”.

6.5 Integração teoria-prática.

As dificuldades relativas a esse princípio, *integração teoria-prática*, perpassam pela falta de laboratórios e discussão sobre o tema bem como falta de domínio de conteúdos específicos. Citam também o modelo de avaliação institucional que dificulta a integração teoria-prática.

Quadro 20: Síntese das discussões e das reflexões do grupo focal sobre o quinto princípio.

5 Quanto à integração teoria-prática.		
Dificuldades/ Fragilidades	Necessidades formativas	Ações propostas
1) Dependendo do curso e por não dominar áreas muito específicas, sinto dificuldade em relacionar determinados conteúdos com a prática	Compreender a relação entre teoria e prática.	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de pesquisas integrando teoria e prática. • Atualização do conhecimento científico/ teórico.
2) Não atuar no mercado profissional fora da docência, limita a articulação teoria-prática.	Experienciar práticas relativas ao conteúdo teórico.	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de núcleo de planejamento. • Capacitação com momentos de troca de experiências com os pares e através de estudos de casos.
3) O método de avaliação imposto	Verificar a possibilidade da	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre as

atualmente impossibilita, em alguns casos, a integração teórica/prática.	integração da teoria com a prática apesar do método avaliativo.	disciplinas/professores e professores/disciplinas.
4) Não disponibilidade de laboratórios maiores para os pacientes do SUS.	Compreender a relação da teoria com a prática apesar da infraestrutura existente.	<ul style="list-style-type: none"> • Realização do melhor que puder, mesmo sem, muitas vezes, ter os recursos que são necessários. • Discussões e reflexões sobre o aproveitamento dos recursos que possui/disponíveis.

Fonte: dados do grupo focal

A preocupação de Marcelo Garcia (1999) com a inclusão desse princípio na formação de professores era propiciar o rompimento da dicotomia teoria/prática. Para isso, respaldado por Shon (1983), propõe a “reflexão na ação”. E é isso que o momento formativo, ocorrido no grupo focal, fez – discutiu e refletiu sobre as necessidades e ações formativas no sentido de repensar a construção dos conhecimentos para a prática.

6.6 Congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula.

Esse princípio foi o que apresentou o maior número de dificuldades e fragilidades. Discutiram novamente as dificuldades por não terem tido uma formação inicial pedagógica sistematizada e também por terem sido formados com uma didática diferente da que é proposta hoje. Relatam também dificuldades quanto ao processo de avaliação por apresentar critérios diversos e exigir equidade.

Quadro 21: Síntese das discussões e das reflexões do grupo focal sobre o sexto princípio.

6. Quanto à congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula.		
Dificuldades/ Fragilidades	Necessidades formativas	Ações propostas
1) A característica da docência tem mudado significativamente ao longo dos últimos anos. Isso tem exigido o abandono de algumas práticas aprendidas na formação inicial.	Compreender que a educação se modifica com o mundo e que antes no método tradicional o professor era o detentor do conhecimento e hoje é o estimulador, o mediador que precisa incentivar o aluno para a	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação para as novas tendências pedagógicas e discussão dessas tendências aliadas a práticas.

	curiosidade, para fazer perguntas interessantes.	
2) Necessito de aprimoramento didático.	Estudar sobre metodologias e didática para a Educação Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Formação a partir de cursos, qualificações e capacitações sobre metodologias e didática para a Educação Superior
3) Minha formação inicial apresentou método didático pedagógico diferente do que trabalho atualmente.	Compreender e ter domínio sobre as metodologias ativas	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação e investimento no desenvolvimento profissional docente para adoção e domínio sobre as metodologias ativas (mapa mental, PBL)
4) Como não tive formação acadêmica voltada para docência, continuo a ter dificuldades em avaliar o desempenho dos alunos.	Compreender a avaliação formativa, diferente da avaliação classificatória e somativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação contínua sobre o processo de avaliação.
5) Processo de avaliação: critérios diversos e equidade.	Compreender que avaliar é algo complexo	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação contínua sobre o processo de avaliação.

Fonte: dados do grupo focal

Como podemos ver na síntese das discussões e das reflexões do grupo focal, sobre o sexto princípio, as dificuldades maiores com relação à congruência entre formação inicial e docência exercida na sala de aula, residem, principalmente, no desenvolvimento de práticas pedagógicas que requer formação pedagógica – metodologia, didática e compreensão de uma avaliação formativa.

As reflexões desencadeadas no grupo focal mostram a necessidade de um processo formativo que considere os conhecimentos de que necessitam para atender à realidade do aluno na educação superior. Ressaltam aqui uma formação voltada para a compreensão e o domínio das metodologias ativas bem como a adoção de uma avaliação formativa e não classificatória e excludente.

Sobre essas dificuldades, a pesquisa de Silva e Scapin (2011, p. 542) mostra que a avaliação tradicional, empregada em métodos ativos de aprendizagem, “nos aspectos quantitativos, torna-se limitada e pouco responsiva”. As autoras acrescentam, ainda, que “Já a avaliação formativa, realizada na problematização, proporciona informações acerca do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, monitora o processo durante a instrução”.

6.7 Individualização da formação

Na discussão deste princípio, os participantes apresentaram suas dificuldades e fragilidades com relação à falta de estímulo profissional, decorrente da omissão do reconhecimento e valorização individual do professor, como pode ser observado no quadro 22.

Quadro 22: Síntese das discussões e das reflexões do grupo focal sobre o sétimo princípio.

7 Quanto à Individualização da formação		
Dificuldades/ Fragilidades	Necessidades formativas	Ações propostas
1) A formação é generalizada, não vejo uma atuação mais direcionada à individualização.	Ser reconhecido de forma individualizada mediante processo de formação	<ul style="list-style-type: none"> Proposição de momentos de escuta dos professores.
2) Maior necessidade de estímulos para aprimorar minhas potencialidades.	Ser estimulado no desenvolvimento das potencialidades.	<ul style="list-style-type: none"> Proposição de estímulos que auxiliem os professores no desenvolvimento de suas potencialidades. Adoção de um modelo de avaliação que valorize mais as potencialidades dos professores do que as suas fragilidades.
3) Talvez tenham que ter uma capacitação que envolva este item, para que sejam mais bem explorados.	Ser compreendido ante as necessidades formativas individualizadas.	<ul style="list-style-type: none"> Formação que proporcione um diálogo esclarecedor sobre as dificuldades/ fragilidades individuais para que elas sejam consideradas e atendidas no processo formativo.
4) Não disponibilidade de tempo para realização de mestrado.	Cursar pós-graduação <i>Stricto sensu</i>	<ul style="list-style-type: none"> Organização dos horários de aulas de modo que o professor tenha disponibilidade para cursar um mestrado ou doutorado.
5) Os cursos são padronizados e feitos para uma gama muito grande de professores, de diferentes áreas, o que acaba prejudicando a	Ser reconhecido na singularidade de pequenos grupos.	<ul style="list-style-type: none"> Formação que considere as particularidades de um pequeno grupo e não a padronização para todos.

individualização.		
-------------------	--	--

Fonte: dados do grupo focal

Para compreender melhor as discussões dos participantes, recordemos Marcelo Garcia (1995), na introdução desta tese, quando afirma respaldado em McNergney e Carrier (1981), que o processo de formação não deve ser igual para todos os professores, mas é necessário considerar a individualização deles, a partir de suas características pessoais, cognitivas e contextuais, de modo a desenvolver as próprias capacidades e potencialidades. E é isso que os professores participantes desse grupo focal discutiram e refletiram sobre a formação docente a qual vivenciam e, a partir da qual, constroem, ao mesmo tempo, representações sociais sobre ela – o que vai influenciar, conforme Moscovici (2003), o modo de ser, de pensar e agir de cada um.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos notado que a formação e a prática docente na educação superior, nos últimos anos, sobretudo, de 2000 a 2021, tornou-se um tema amplamente discutido, principalmente no que se refere à carência de formação pedagógica sistematizada e institucionalizada do professor. A compreensão da complexidade da formação docente e da prática dos professores como resultante, em grande parte, dessa formação, foi que nos motivou a desenvolver esta pesquisa.

Diante desse contexto, este estudo tomou como objeto de pesquisa “o desenvolvimento profissional dos professores da educação superior”, a partir do seguinte problema: “Quais as representações sociais que os professores da educação superior estão construindo sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de formação de professores destacados por Marcelo Garcia (1995)”, que são: formação como um processo contínuo; integração da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; ligação dos processos de formação com o desenvolvimento organizacional; integração entre a formação em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores; integração teoria e prática; correspondência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva e a individualização da formação.

Perante esse problema, partimos da hipótese de que as representações sociais dos professores do UNIPAM - Centro Universitário de Patos de Minas, sobre o desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de formação de professores destacados por Marcelo Garcia (1995), podem evidenciar as necessidades formativas desses professores.

De posse de um problema de pesquisa, de um objeto e de uma hipótese, fomos em busca de um novo conhecimento e de uma tese a ser defendida – a de que a identificação e a compreensão das representações sociais dos professores do UNIPAM, sobre os princípios de formação destacados por Marcelo Garcia (1999), podem contribuir para a formação e o desenvolvimento profissional desses professores. Dito de outra forma, nossa proposição era de que o mapeamento das necessidades formativas dos professores, procedente das representações sociais que foram identificadas, com relação aos princípios de formação de Marcelo Garcia (1999), ao serem discutidas e refletidas em encontros de grupos focais,

constituir-se-iam em momentos formativos para esses professores, auxiliando assim, o desenvolvimento profissional desses grupos.

Nesse contexto, nosso objetivo geral foi o de compreender as representações sociais dos professores do UNIPAM – sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, a partir dos sete princípios de formação de professores, destacados por Marcelo Garcia (1999), a fim de promover um momento formativo com os participantes da pesquisa.

Para tanto, utilizamos como orientação teórico-metodológica a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central de Abric (2001). Com a participação de 62 professores dos cursos de Medicina, Medicina Veterinária, Agronomia, Direito, Psicologia e Engenharia Civil do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, construímos os dados desta pesquisa e após o processo de análise e de posse dos possíveis resultados, em seguida, teceremos nossas considerações.

Ressaltamos que os resultados construídos nesta tese não esgotam a multiplicidade de conhecimentos e abordagens que a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior podem produzir. Acreditamos que, ainda que parciais, dada à vasta amplitude que essa temática possui, esta pesquisa contribuirá com discussões e reflexões no que tange à compreensão das representações sociais de professores da educação superior sobre desenvolvimento profissional docente.

Diante do que foi apresentado, retomamos o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa, uma que vez ele pode influenciar na construção das representações sociais que foram identificadas. A análise desse perfil nos permitiu verificar que a maior parte dos professores possuem entre 31 a 50 anos e que, apesar da pequena diferença, são do sexo feminino. A maioria são docentes formados nos cursos de Medicina, Direito, Medicina Veterinária, Agronomia, Engenharia e Psicologia e todos possuem pós-graduação, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*; portanto, a formação desses docentes atende às metas 13 e 14 do PNE, além das especificações da LDB 9394/96 em relação à formação específica para atuar na educação superior. Constatamos também que a maioria possui mais de 6 anos de experiência na educação superior e exerce outra atividade profissional além da docência. Este último dado nos traz dois vieses como ressalta Masetto (1998); se, por um lado, esses profissionais atuantes no mercado de trabalho como profissionais liberais conseguem levar suas experiências práticas para a sala de aula, contribuindo assim significativamente na formação dos alunos, por outro lado, pelo fato de o exercício do magistério superior se restringir a poucas horas semanais, como professores horistas, talvez isso não permita o envolvimento

com os alunos e com os outros docentes, além também de, por vezes, não possuírem formação pedagógica para exercer seu papel de docente na educação superior, como a função essencial que a docência exige, ou seja, a função específica de ensinar e de dominar os conhecimentos pedagógicos para tal, sendo, portanto, como enfatiza Masetto (1998) “um profissional professor” e “não um professor profissional”.

Verificamos, ainda, que, não só a maioria dos professores repetiriam a escolha pela docência na educação superior, como também participam ou participaram de cursos e/ou atividade de formação e/ou desenvolvimento profissional docente. Essa análise nos permite dizer que provavelmente uma das questões que podem ter influenciado a participação da maioria em cursos de formação de professores pode ser o APRIMORA, que são cursos oferecidos pela própria instituição. Ademais, contribuem para a constatação de um perfil favorável, que pode estar contribuindo para representações sociais positivas sobre o desenvolvimento profissional destes docentes, o dado de que a maioria está muito satisfeitos e satisfeitos com a profissão docente e também os relatos sobre o que pensam ser um professor no Ensino Superior hoje. Para esse grupo, ser professor no ensino superior é um “desafio” constante para que o “aluno” tenha “conhecimento” e conseqüentemente uma boa “formação”.

Quanto à análise da formação e do desenvolvimento profissional docente, com relação a cada um dos princípios destacados por Marcelo Garcia (1999) - processo contínuo, integração curricular, desenvolvimento organizacional, formação pedagógica, integração teoria e prática, congruência formação/prática profissional e individualização - os resultados mostram que todos eles estão sendo considerados pela maioria dos participantes. Podemos assim dizer que a construção das representações sociais dos participantes sobre formação e desenvolvimento profissional docente atende aos princípios de formação elencados por Marcelo Garcia (1999). Essas representações sociais sinalizam que a maioria dos professores participa de processo formativo que:

- a) é compreendido como um processo contínuo, interativo e acumulativo, que envolve toda a carreira docente;
- b) estimula tomar decisões que contribuam para mudança, inovação e desenvolvimento do currículo ofertado nos cursos em que lecionam.
- c) está ligado ao desenvolvimento organizacional da Universidade, a partir de uma gestão democrática que possibilita espaços de aprendizagem no próprio contexto acadêmico dos professores;

- d) reconhece o conhecimento do conteúdo acadêmico tão importante quanto o conhecimento da didática para ensinar;
- e) valoriza a articulação entre teoria e prática;
- f) tem contribuído para uma formação pedagógica coerente com o tipo de educação em que atuam;
- g) leva em conta a individualização dos professores a partir de suas características pessoais, cognitivas e contextuais, de modo a desenvolverem as próprias capacidades e potencialidades.

No entanto, ainda que seja uma minoria, alguns professores, quanto ao último princípio, “individualização da formação”, demonstraram sentimento de que sentem falta de um processo formativo que considere a individualização dos professores em seus diferentes aspectos. Embora esse dado ainda não possa ser considerado uma representação social negativa, pode esta vir a se constituir futuramente. Isso significa que esse grupo de professores mostra a necessidade de ser compreendido melhor na sua individualidade, mediante os processos formativos de que participa.

Com o apoio da abordagem estrutural, ou da Teoria do Núcleo Central de Abric (2000), identificamos, a partir das evocações procedentes da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e posteriormente processadas no *Software* EVOC, a estrutura das representações sociais dos professores, sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, de acordo com os princípios de Marcelo Garcia (1999). Essa estrutura mostrou-se organizada em um núcleo central e um sistema periférico.

O núcleo central, que foi identificado nessa etapa da pesquisa, contém as evocações ligadas a uma representação rígida, coerente, estável e resistente às mudanças. Nesta pesquisa, ele está representado pelas palavras ***contínuo, conhecimento, realização e competência***. As análises de cada uma delas, realizadas a partir das justificativas citadas pelos participantes e do contexto em que foram citadas, demonstram sentimentos positivos e favoráveis à formação e ao desenvolvimento profissional docente, dos quais participam os docentes. Para eles essa formação considera os princípios apontados por Marcelo Garcia (1999), uma vez que tem caráter ***contínuo***, traz ***conhecimento***, proporciona sentimento de satisfação na ***realização*** da materialização do ***conhecimento*** por parte do aluno e gera ***competência***, que é um elemento potencializador quando se investe na formação.

Já com relação ao sistema periférico, constituído por elementos bem mais flexíveis do que o núcleo central, embora não sejam considerados, ainda, representações sociais, tem também sua importância na estrutura das representações sociais. Vale destacar, na primeira

periferia, alguns elementos com significados e sentidos positivos que deveriam migrar para o núcleo central; são eles: “*dedicação*”, “*desafio*”, “*metodologia*” e “*responsabilidade*”. Para esse grupo de participantes, a formação e o desenvolvimento profissional docente têm a ver com **dedicação**, **responsabilidade** e uma boa **metodologia** no trabalho docente, embora o **desafio** e as dificuldades estejam sempre presentes.

O mesmo podemos dizer sobre o terceiro quadrante, conhecido também como zona de contraste. As evocações presentes nesse quadrante, além de indicarem a possível constituição de um novo núcleo central, também sugerem positividade e familiaridade com os princípios de Marcelo Garcia (1999); são elas “aprendizagem”, “boa”, “estudo”, “prática”, “teoria”, “desenvolvimento” e “pesquisa”.

Portanto, sobre a estrutura das representações sociais, essas análises sugerem discussões e reflexões em momentos formativos, acerca dos elementos que a constituem, considerando, principalmente, ações que podem tanto fortalecer os aspectos positivos, quanto inibir os que indicam cuidados, como é o exemplo da palavra “desafio”.

Por fim, de posse de todas essas informações, realizamos o grupo focal como momento formativo, com os professores que aceitaram participar dessa etapa, confirmando, assim, a hipótese estabelecida por nós no início da pesquisa – a de que as representações sociais dos professores do UNIPAM, sobre o desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de formação de professores destacados por Marcelo Garcia (1995), poderiam evidenciar as necessidades formativas desses professores.

Desse momento formativo salientamos que os professores podiam se posicionar tanto como sujeitos da pesquisa, discutindo e refletindo sobre as próprias dificuldades/fragilidades, quanto como integrantes de um grupo focal, que buscavam, entre os pares, a compreensão sobre as representações sociais de um grupo maior.

Das discussões sobre as dificuldades/fragilidades, que foram apresentadas aos participantes do grupo focal, além das reflexões relativas às necessidades formativas, foi possível também apontar propostas de ações formativas para um processo de desenvolvimento profissional docente que considere os princípios de formação de Marcelo Garcia (1995).

Como podemos observar, essas propostas contemplam todos os princípios de formação de Marcelo Garcia (1999) e é com elas que gostaríamos de finalizar nossa pesquisa, deixando uma contribuição, não só para os professores participantes e a instituição pesquisada, mas também para outros professores da educação superior e outras instituições que investem ou tem a intenção de investir na formação e no desenvolvimento profissional docente. São elas:

1. Primeiro princípio: Aprendizagem contínua, interativa e acumulativa.
 - a) Criação de cursos de formação *online* e gratuitos.
 - b) Realização de grupos focais para discussão e reflexão sobre a importância desse princípio na formação docente.
 - c) Capacitação que priorize a formação pedagógica – metodologias e didática.
 - d) Motivação e estímulo da instituição no sentido de integrar trabalho docente e formação continuada.

2. Segundo princípio: Mudança, inovação e desenvolvimento curricular.
 - a) Realização de cursos que pensem no desenvolvimento pleno do aluno.
 - b) Criação de plataformas de comunicação e ouvidoria específicas para sugestões dos professores.
 - c) Capacitação de conhecimento profissional específico (PPPC, DCNs).
 - d) Formação adequada para a prática docente pedagógica, incluindo a utilização das metodologias ativas e novas mídias.

3. Terceiro princípio: Desenvolvimento organizacional da escola.
 - a) Promoção de encontros com os professores que têm conhecimento das metodologias ativas para troca de experiências.
 - b) Discussões sobre processos decisórios necessários e legítimos.
 - c) Descentralização e compartilhamento de responsabilidades.
 - d) Discussões sobre a criação de regras para que todos tenham uma mesma fala.

4. Quarto princípio: Conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos.
 - a) Capacitação em relação à formação pedagógica - específica na área da didática.
 - b) Realização de cursos no APRIMORA.
 - c) Valorização da qualificação específica (não aceitar lecionar disciplinas sem a formação específica).
 - d) Estudar muito.

5. Quinto princípio: Integração teoria-prática.
 - a) Realização de pesquisas integrando teoria e prática.
 - b) Atualização do conhecimento científico/ teórico.
 - c) Criação de núcleo de planejamento.

d) Capacitação com momentos de troca de experiências com os pares e através de estudos de casos.

e) Integração entre as disciplinas/professores e professores/ disciplinas.

6. Sexto princípio: Congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula.

a) Capacitação para as novas tendências pedagógicas e discussão dessas tendências aliadas a práticas.

b) Formação a partir de cursos, qualificações e capacitações sobre metodologias e didática para a educação superior.

c) investimento no desenvolvimento profissional docente para adoção e domínio sobre as metodologias ativas (mapa mental, PBL)

d) Capacitação contínua sobre o processo de avaliação.

7. Sétimo princípio:

a) Proposição de momentos de escuta dos professores.

b) Proposição de estímulos que auxiliem os professores no desenvolvimento de suas potencialidades

c) Adoção de um modelo de avaliação que valorize mais as potencialidades dos professores do que as suas fragilidades.

d) Formação que proporcione um diálogo esclarecedor sobre as dificuldades/fragilidades individuais para que elas sejam consideradas e atendidas no processo formativo.

e) Organização dos horários de aulas de modo que o professor tenha disponibilidade para cursar um mestrado ou doutorado.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Thiago Pedro de. **O trabalho docente na educação a distância: professor ou tutor?** Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2017. 191
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.
- ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. SP; OLIVEIRA, D.C. (org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2.ed.Goiânia: AB, 2000.
- ABRIC, J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994a.
- ABRIC, J-C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994b.
- Abric, J. C. L'approche structurale des représentations sociales: Développements récents. *Psychologie et Société*, 4, 2002.
- AIRES, Susye Nayá Santos. **Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas**. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos/UNISANTOS, Santos. 2015. 209
- ALMEIDA, A. M. O. **Abordagem societal das representações sociais**. Sociedade e Estado. Brasília, 2009.
- Alves, P. Dos objectivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores. 2005. IN: J. C. Morgado & M. P. Alves (Orgs.), **Mudanças educativas e curriculares ... e os educadores/professores? Actas do Colóquio sobre Formação de professores** (pp. 29-42). Braga: Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação - Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa.
- ANDRÉ, Marli Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. **A condição humana** Tradução Roberto Raposo. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, R. O. M. et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

Ball, D. L. (1988). Knowledge and reasoning in mathematical pedagogy: Examining what prospective teachers bring to teacher education. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing.

Ball, D. L. (1989). Breaking with experience in learning to teach mathematics: The role of the preservice methods course (Issue Paper 89-10). East Lansing, MI: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Education

BALL, D. L., MCDIARMID, G. W. The subject matter preparation of teachers (Issue Paper 89-4). East Lansing, MI: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Education, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREIRO, Aguida Celina de Méo. A prática docente na universidade. In: MALUSA, Silvana. FELTRAN, Regina Célia de Santos (orgs). **A prática docente na universidade**. São Paulo: Factash Editora, 2003.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BRASIL.CNE. Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Formação permanente na educação superior: desafios ao desenvolvimento profissional docente** IN IMBERNÓN Francisco; NETO Shigunov e FORTUNATO, Ivan (org). Formação permanente de professores ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. **LEI n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2006. Resolução n° 466 de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 13 de dezembro de 2012.

Camargo, B. V. (2005). ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega

(Eds.), **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais** (pp. 511-539). João Pessoa, PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba.

CAMARGO, Wanderley Augusto Rodrigues. **A videoaula como instrumento para o ensino universitário: telessaúde em foco**. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2015. 106 p.

CAMARGO Brigio Vizeu, JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ: um Software gratuito para análise de dados textuais**. Temas psicol. [on line]. 2013 [citado 2015 mar 20];21(2):513- 18. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>.

Camargo BV, Justo AM. **IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais**. Temas Psicol. 2013;21:513-8.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ: um Software gratuito para análise de dados textuais**. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X201300020001.

CARLOS MARCELO. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. **Revista de Ciências da Educação**. n.º 8 · j a n / a b r. 2009.

CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos *et.al.* A formação e a prática didático-pedagógica do docente bacharel no curso de Administração. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 209-230, jan./mar. 2018

CARVALHO, Cristina Pereira. **As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/PARFOR sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional**. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2014. 274 p.

CARVALHO, Alexandro Farias de. **A construção da prática pedagógica dos professores do curso de Ciências Contábeis na educação a distância**. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos/UNISANTOS, Santos. 2017. 208 p.

CARVALHO, Maria Angélica NASTRI de. **Representações Sociais dos professores de Geografia a respeito de sua formação inicial**. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos/UNISANTOS, Santos. 2016. 208.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

CHARLOT Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 4º ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 15ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**; Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr.2009.

DALBOSCO, Cláudio A. **Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica**. Cadernos de pesquisa. V. 44, N. 154, P. 1028-1051, OUT./DEZ., 2014.

DAVYDOV, V.V., SLOBODCHIKOV, V. I., TSUKERMAN, G. A. **O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo**. In: Journal of Russian and East European Psychology, vol. 41, nº 4. July-August 2003.

ENS, Romilda Teadora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. **Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade**. Revista Diálogo Educacional, vol. 11, núm. 33, maio-agosto, 2011, p. 309-329. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná. Brasil.

ENS, R.T.; GISI, M.L; EYNG, A.M.. Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.11, n33, p. 309-329, maio/ago. 2011.

ESCUADERO, J. M.; LÓPES. **Los desafíos de las reformas escolares**. Sevilla: Arquetipo, 1992.

FASSINA, Roseneide. **Atratividade da carreira docente: um estudo com pedagogas iniciantes**. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2013. 103 p.

FERRY, G. **El trayeto de la formación**. Madrid: Paidós, 1991.

FIGUEIREDO, Maria Lúcia Brito Zabulon. **O estágio supervisionado: contribuições para a formação do profissional de Turismo**. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2014. 209.

FIorentini, D. **A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil**. Bolema, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira sobre Formação Docente**. Belo Horizonte. v. 5, p. 11 a 23, jan./jun./2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos. **O professor iniciante no ensino superior** – Aprender, Atuar, Inovar. 1ª. Ed. São Paulo: Editora Senac, 2013. V. 1. 139 p.

GALLEÃO, Antonio Miranda. **Aula universitária: espaçotempo de formação humana**. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2014. 302 p.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, Bernadete. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete. Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. Vol. 1, n. 1, p. 90-102, Maio/2009. Disponível em: <https://ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/download/347/360>.

GATTI, Bernadete. Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. 8 ed. Petrópolis: RJ, 1995.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. P. 156-178.

GONÇALVES, Maria de Fátima Duarte. **Representações Sociais dos estudantes de Gastronomia sobre os saberes necessários para a formação profissional**. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2001. 223 p.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como Técnica de Investigação, **Revista Paidéia**, 2003,12(24), 149-161.

GROSSMAN, Pâmela. **The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education**. New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1990.

HONORÉ, Bernard. **Para uma Teoría de la formación**. Madrid: Narcea, 1980.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. É necessário conhecer de onde viemos para aonde vamos. In: _____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.13-26.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KHALIL, Renato Fares. **O uso da tecnologia de simulação na prática docente do ensino superior**. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2013. 125.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Pesquisa de representação social: Um enfoque qualitativo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LIMA, Marlene Haidém de Souza. **O estágio em um curso de Pedagogia a distância: a visão dos alunos**. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2017. 198.

LOPES, Roberlandia Evangelista; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; ALMEIDA, Maria de Irismar. Estado da questão como método de pesquisa para evidência do objeto em estudos. **Enferm. Foco** 2018; 9 (1): 66-70.

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

MALUSÁ, Silvana; FELTRAN, Regina Célia de Santis. **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional: passado e futuro**. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora. 1995.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora. 1999.

MARCELO GARCIA, C. **Aprender a ensinar: um estudo sobre el processo de socialización de profesores principiantes**. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministério de Educación y Ciencia: C.I.D.E., 1991.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. In: _____. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora. 1999, p. 133-145.

MASETTO, Marcos (org). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 2015.

MASETTO, Marcos Tarcísio; GAETA, Cecilia. **A docência com profissionalidade docente**. Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium, Ituiutaba, v.4, Special Issue 1, p. 299-310, jul-dez. 2013.

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-cultural. **Revista Contrapontos-Eletrônica**, v. 14, n 2, maio/ago 2014.

MENIN, Hermenegildo Rafael. **Interdisciplinaridade**: tensões e possibilidades na graduação de Comunicação Social. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2015.144.

MERTEN, T. **O teste de associação de palavras na psicologia e psiquiatria**: história, método e resultados. *Análise Psicológica*. 1992. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1883/1/1992_4_531.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

MERTEN, Thomas. **O teste de associação de palavras na psicologia e psiquiatria**: história, método e resultados. *Análise Psicológica*, v. 4, n. 10, p. 531-541, 1992.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p.197, 267, 303, 355.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo**: Oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MOROSINI, N. C; FERNANDES, C.M.B. **Estado do conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 17/04/17.

MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Cristina de (orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2 ed. Goiânia: AB, 2000. 328 p.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar: 2017.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NIEVES, Maria Rosario Garcia. **O professor iniciante de Língua Inglesa e a influência do mentor na construção de seus conhecimentos profissionais**. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2017. 236.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: Reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**. V.15, n.º.30, p.5-16, 2004.

NOCETTI, Isabela Wippich Jorge. **Desafios da docência no Ensino Superior**: o caso do curso de publicidade e propaganda. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2015. 122.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

REBOUL, OLIVIER (1974). **L'élán humain ou l'éducation selon Alain**. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

OLIVEIRA, Maria da Conceição. **Estágios obrigatórios e curso de Pedagogia a distância**: tensões e possibilidades. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2017. 198.

OLIVEIRA, Mirian; FREITAS, Henrique M.R. Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração**, São Paulo. V. 33, n. 3, p. 83-91, julho/setembro, 1998.

PARANHOS, R. *et al.* **Uma introdução aos métodos mistos**. Sociologias, Porto Alegre, ano 18, no 42, mai/ago 2016, p. 384-411.

Perrenoud, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

Perrenoud, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais Competências? Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. Ed. Ver.-Porto Alegre: Artmed, 2001.

Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília - Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GÓMEZ, P. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4. ed. Ver., atual e ampla. São Paulo: Atlas, 2017.

RODRIGUES, Maria Margarida Pereira Rodrigues; MENANDRO, Paulo Rogério Meira (orgs). **Lógicas metodológicas**: trajetos de pesquisa em Psicologia. Vitória: UFES – Programa de Pós-Graduação em Psicologia/GM Gráfica Editora, 2007.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110 p.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes. 1996.

SÁ, Celsa Pereira de. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos. **2ª ed Cergage Learning**. 8 de dezembro de 2014.

SHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

ROMERO, S. M. A utilização da Metodologia dos Grupos Focais na Pesquisa em Psicologia. In: **Psicologia e Pesquisa**: Perspectivas Metodológicas. Porto Alegre: Editora Sulina. 2000.

SANTOS, Genira Rosa dos. **A percepção de gestores e professores de uma universidade privada confessional sobre a participação do corpo docente na gestão das mudanças.** Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2014. 129.

SANTOS, Pablo S.M.B. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas, impactos.** 2.ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Fernanda Casqueiro Souza da. **Profissionalização do tutor na educação a distância.** Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2013. 166.

SILVA, Rinaldo Henrique Aguiar da; SCAPIN, Luciana Teixeira. Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 537-552, set./dez. 2011.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: **Educational Research.** February, 1986.

_____ **Knowledge and teaching: foundations of a new reform.** Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, Lee S. **PCK: Its Genesis and its Exodus.** Stanford University, California, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOMÉ Adriana Manrique e FORMIGA, Nilton Soares. Abordagens teóricas e o uso da análise de conteúdo como instrumento metodológico em representações sociais. **Rev. Psicologia Saúde e Debate.** Set. 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana.** Tradução de João Batista Kreuch. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

VAZ, Jhonnes Alberto. **De engenheiro a professor: a construção da profissionalidade docente.** Dissertação Universidade Católica de Santos, Santos. 2016. 172.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VILALVA, Adriana Mallmann Vilalva. **O conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) no ensino do Direito**: um estudo exploratório. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2017. 164.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

ZEICHENER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) – pesquisador(a). Campinas. SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 207-236.

APÊNDICE 01: Autorização do Pró-Reitor do UNIPAM



Uberaba, 19 de dezembro de 2018.

Exmo. Sr. Henrique Carivaldo de Miranda Neto

Pró-Reitor do Ensino Superior do Centro Universitário de Patos de Minas.

Eu, Monaliza Angélica Santana, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – Uniube, doutoranda da Prof.ª Dr.ª. Vania Maria de Oliveira Vieira, pretendo desenvolver uma pesquisa intitulada *Representações Sociais dos professores do Ensino Superior sobre desenvolvimento profissional docente: desafios e perspectivas*. Essa pesquisa integra uma proposta maior, submetida e aprovada pela FAPEMIG (Edital Nº 01/2016 - Demanda Universal); CNPq (Edital Universal 01/2016); Programa Pesquisador Mineiro (PPM-XII); e Comitê de Ética em 26/04/2016 (CAAE: 54566016.8.0000.5145), nomeada *Desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior do Triângulo Mineiro: contribuições da Teoria das Representações Sociais*, coordenado pela orientadora.

Apresenta como objetivo geral compreender as representações sociais dos professores do UNIPAM - Centro Universitário de Patos de Minas, sobre o desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de formação de professores destacados por Marcelo Garcia (1999), para subsidiar discussões e reflexões formativas. Os dados coletados permitirão analisar as representações sociais que os professores, desse nível de ensino, estão construindo sobre formação e desenvolvimento profissional docente.

A proposta desse estudo parte do princípio de que grande parte dos professores da educação superior não foi formada para a docência e a exerce sem uma formação pedagógica sistematizada. Portanto, interessa-nos saber quais são e onde ancoram as representações sociais dos professores da educação superior, sobre *formação docente e desenvolvimento profissional*, para, em seguida, mapear as necessidades formativas desses professores. Para isso, a coleta dos dados será realizada a partir de um questionário, contendo questões abertas e fechadas, e entrevistas de grupos focais com os docentes que aceitarem participar dessa etapa, para discussão das necessidades formativas e as possíveis ações que possam minimizar tais necessidades.

Assim, solicitamos a sua autorização para a efetivação do referido estudo, junto aos professores que atuam nos cursos de Engenharia Civil, Direito, Medicina e Psicologia. A escolha desses participantes foi realizada em razão desses cursos possuírem maior número de professores na instituição.

Esclarecemos que:

- os dados obtidos serão utilizados somente para a pesquisa à qual se vinculam;
- não existem riscos ou desconfortos associados com essa pesquisa, isto é, não há probabilidade de que o professor ou a Instituição sofram algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo;
- ficam garantidos aos sujeitos da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas;
- os resultados desse estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais. As informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

Sobre os benefícios para a Instituição, esperamos que a realização desta pesquisa possa contribuir para a compreensão das representações sociais dos professores, sobre a formação e desenvolvimento profissional docente, de modo a identificar as necessidades de formação e as possíveis experiências formativas que possam contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

Antecipadamente, agradecemos a sua atenção.


Monaliza Angélica Santana
Doutoranda


Vania Maria de Oliveira Vieira
Orientadora

De acordo: _____



UNIPAM
Centro Universitário de Patos de Minas
Prof. Me. Henrique C. M. Neto
Diretor do Ensino, Pesquisa e Extensão

APÊNDICE 02: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

_____ (local) _____ de _____ de 20__.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa: _____

Título do projeto: *Representações sociais dos professores da educação superior sobre desenvolvimento profissional docente: desafios e perspectivas*

Instituição onde será realizado: Universidade de Uberaba. - Av. Nenê Sabino, 1801, Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 – Campus. tel: 34-3319-8816.

Pesquisador Responsável: Monaliza Angélica Santana - e-mail: monalizaas@unipam.edu.br Telefone: 34-991001410

CEP¹-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 – Campus Aeroporto - 38055-500-Uberaba/MG. Tel: 34-3319-8816; e-mail: cep@uniube.br O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 08h às 12h.

Você, _____, (colocar o nome) está sendo convidado para participar da pesquisa: *Representações sociais dos professores da educação superior sobre desenvolvimento profissional docente: desafios e perspectivas*, de responsabilidade da pesquisadora Monaliza Angélica Santana, orientada pela professora Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira.

Esta pesquisa integra o projeto: Desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior do Triângulo Mineiro: contribuições da Teoria das Representações Sociais, Chamada Universal MCTI/CNPq Nº 01/2016 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, em 23/03/2016 - CAAE: 54566016.8.0000.5145. Integra também a RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores. Integra também o CIERS-ed – Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas.

A proposta desse estudo parte do princípio de que grande parte dos professores da educação superior não foi formada para a docência e a exerce sem uma formação pedagógica sistematizada. Portanto, interessa-nos saber quais são e onde ancoram as representações sociais dos professores da educação superior, sobre *formação docente e desenvolvimento profissional* e as possíveis influências dessas em suas práticas pedagógicas. Após a identificação dessas representações, a partir da aplicação de um questionário, serão mapeadas as dificuldades ou fragilidades com relação à formação docente. Para discussão e reflexão dos resultados obtidos, na perspectiva de uma experiência formativa, serão realizados grupos focais com os docentes que aceitarem participar dessa etapa.

Se aceitar integrar essa etapa, com os devidos cuidados para não lhe causar desconforto, você irá participar, de acordo com sua disponibilidade, de um encontro de grupo focal na própria instituição.

O tempo estimado para o grupo focal será, aproximadamente, 50 minutos. Todos os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. A sua identificação será por meio de um código, portanto, seu nome e sua voz ou qualquer outra identificação jamais aparecerão.

¹ "Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma" (adaptado de http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf.)

Você poderá ter os seguintes benefícios por participar dessa pesquisa: compreender melhor como tem sido o seu desenvolvimento profissional docente, isto é, quais as dificuldades e fragilidades presentes referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas na sua instituição.

Quanto aos riscos, a que você está sujeito, por participar desta pesquisa, aclaramos que eles são mínimos, pois não terá procedimentos tidos como invasivos. O cuidado maior advém da questão do anonimato, uma vez que você poderá sentir-se constrangido para discutir questões sobre dificuldades e fragilidades presentes nas práticas pedagógicas docentes.

Você pode deixar de participar em qualquer fase da pesquisa, ou pedir que uma determinada atividade não seja realizada, ou que a pesquisa seja interrompida em qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Você tem a liberdade de entrar em contato com o pesquisador sempre que julgar necessário. Se decidir por não participar, nenhuma penalidade será imposta a você.

Caso participe dessa pesquisa, ao ser concluída, você terá acesso aos resultados encontrados. Para isso deixe um e-mail para envio: _____.

Você receberá uma via desse termo, assinada por você e pelo responsável da pesquisa, rubricada em todas as páginas, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles. Neste documento também consta o endereço, telefone e e-mail do CEP-UNIUBE, que avaliou e aprovou este projeto. Sinta-se à vontade para entrar em contato.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Monaliza Angélica Santana – pesquisadora responsável

Vania Maria de Oliveira Vieira – orientadora

APÊNDICE 03: Questionário



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

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário pretende coletar informações para uma pesquisa que estamos realizando no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, curso de Doutorado, intitulada *Representações Sociais dos professores da Educação Superior sobre desenvolvimento profissional docente: desafios e perspectivas*. Esta pesquisa integra uma proposta maior, submetida e aprovada pela FAPEMIG (Edital Nº 01/2016 - Demanda Universal); CNPq (Edital Universal 01/2016); Programa Pesquisador Mineiro (PPM-XII); e Comitê de Ética em 26/04/2016 (CAAE: 54566016.8.0000.5145), intitulada *Desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior do Triângulo Mineiro: contribuições da Teoria das Representações Sociais*, coordenada pela professora Dr^a. Vania Maria de Oliveira Vieira.

Apresenta como objetivo geral compreender as representações sociais dos professores do UNIPAM - Centro Universitário de Patos de Minas, sobre o desenvolvimento profissional docente, a partir dos princípios de formação de professores destacados por Marcelo Garcia (1999), para subsidiar discussões e reflexões formativas realizadas com grupos focais. Os dados coletados permitirão analisar as representações sociais que os professores, desse nível de ensino, estão construindo sobre formação e desenvolvimento profissional docente.

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

Agradecemos a sua colaboração.
 Atenciosamente,

 Doutoranda Monaliza Angélica Santana

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

A) PERFIL DOS PARTICIPANTES¹

A.1 Sexo: () masculino () feminino

A.2 Idade:

- a. () até 24 anos b. () de 25 a 30 anos
 c. () de 31 a 35 anos d. () de 36 a 40 anos
 e. () de 41 a 45 anos f. () de 46 a 50 anos
 g. () mais de 50 anos

A.3 Cursou qual graduação? _____

A.4 Possui Pós-graduação? Em caso afirmativo especifique a área: () Sim () Não

- a. () Especialização - Área: _____
 b. () Mestrado - Área: _____
 c. () Doutorado - Área: _____
 d. () Pós-doutorado - Área: _____

A.5 Você exerce outra atividade profissional que não a de Docência?

- a. () Não.
 b. () Sim. Qual(is)? _____

A.6 Há quanto tempo você trabalha como docente na Educação Superior?

- a. () Menos de um ano b. () De 1 a 5 anos
 c. () De 6 a 10 anos d. () De 11 a 15 anos
 e. () Acima de 15 anos

A.7 Sua opção pela docência Educação Superior se deve:

- a. () Ao gosto de ser docente.
 b. () À influência de familiares.
 c. () Ao mercado de trabalho.
 d. () À formação acadêmica que foi possível.
 e. () À realização profissional.
 f. () À opção que foi oferecida pela instituição.
 g. () Outro(s): _____

¹ Partes desse instrumento compõem o questionário da pesquisa maior.

A.8 Você repetiria essa escolha?

a. () Sim. Por quê? _____

b. () Não. Por quê? _____

A.9 Você já participou ou participa de cursos e/ou atividades de formação e/ou desenvolvimento profissional docente?

a. () Não

b. () Sim. Qual(is)? _____

Carga horária: _____

A.10 Para você o que é ser professor hoje na Educação Superior?

A.11 Com relação à profissão docente, você está:

a. () muito satisfeito b. () satisfeito

c. () insatisfeito d. () muito insatisfeito

B) SOBRE OS PRINCÍPIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESTACADOS POR MARCELO GARCIA (1999).

Neste estudo, buscaremos compreender as representações sociais dos professores do UNIPAM – sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, a partir dos 7 princípios de formação de professores, destacados por Marcelo Garcia (1999), presentes nas questões seguintes.

B.1 Primeiro princípio: Aprendizagem contínua, interativa e acumulativa.

a. () Participo de uma formação compreendida como um processo contínuo, interativo e acumulativo, que envolve toda a minha carreira docente.

b. () Participo de uma formação que me possibilita atualização e segurança na trajetória profissional.

c. () Participo de processo de formação contínua a partir da realização de cursos de Pós-Graduação, *lato sensu* e *stricto sensu* (Mestrado e/ou Doutorado).

d. () Participo de formação continuada de modo pontual e esporádico.

e. () Não participo de nenhum processo de formação continuada.

B.2 Segundo princípio: Mudança, inovação e desenvolvimento curricular.

a. () Sinto-me capaz de tomar decisões que contribuam para mudança, inovação e desenvolvimento do currículo ofertado nos cursos em que leciono.

b. () Tenho oportunidades de participar de decisões relacionadas a mudança, inovação e desenvolvimento curricular nos cursos em que leciono.

c. () Participo de processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular nos cursos em que leciono com vistas a melhorar o ensino.

d. () Não participo de decisões relacionadas a mudança, inovação e desenvolvimento curricular nos cursos em que leciono.

B.3 Terceiro princípio: Desenvolvimento organizacional da escola.

a. () Participo de um processo formativo ligado ao desenvolvimento organizacional da Universidade, a partir de uma gestão democrática que possibilita espaços de aprendizagem no próprio contexto acadêmico dos professores.

b. () Participo de um processo formativo desvinculado do desenvolvimento organizacional da Universidade.

c. () Não vejo necessidade de o processo formativo ocorrer no próprio contexto acadêmico do professor.

B.4 Quarto princípio: Conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos.

a. () O processo formativo que participo mostra que ter conhecimento do conteúdo acadêmico é tão importante quanto ter conhecimento da didática para ensinar.

b. () Compreendo que a formação didático-pedagógica é imprescindível para a formação de professores.

c. () O professor que sabe bem um conteúdo acadêmico sabe ensiná-lo.

B. 5 Quinto princípio: Integração teoria-prática.

a. () O processo formativo que participo compreende que é imprescindível a articulação entre teoria e prática.

b. () Romper com a dicotomia teoria/prática, tem sido um tema discutido nos processos de formação que participo.

c. () Ainda não tive oportunidade de discutir a articulação da teoria com a prática em processos formativos que participo.

B.6 Sexto princípio: Congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula.

a. () O processo formativo que participo considera os conhecimentos que necessito para atender a realidade em que atuo.

b. () O processo formativo que participo tem contribuído para uma formação pedagógica coerente com o tipo de educação que atuo .

c. () Sinto falta da inclusão de conhecimentos específicos da realidade que atuo no processo de formação que participo.

B.7 Sétimo princípio: Individualização da formação

a. () O processo formativo que participo leva em conta a individualização dos professores a partir de suas características pessoais, cognitivas e contextuais de modo a desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades.

b. () O processo formativo que participo procura responder às necessidades, interesses e expectativas pessoais e profissionais de cada professor.

c. () Sinto falta de um processo formativo que considera a individualização dos professores em seus diferentes aspectos.

C. SOBRE AS FRAGILIDADES E DIFICULDADES COM RELAÇÃO AOS PRINCÍPIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DESTACADOS POR MARCELO GARCIA (1999).

C.1 Quanto a aprendizagem contínua, interativa e acumulativa.

() não tenho dificuldades

() apresento as seguintes dificuldades:

C.2 Quanto a mudança, inovação e desenvolvimento curricular.

() não tenho dificuldades

() apresento as seguintes dificuldades:

C.3 Quanto ao desenvolvimento organizacional da escola.

() não tenho dificuldades

() apresento as seguintes dificuldades:

C.4 Quanto aos conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos.

() não tenho dificuldades

() apresento as seguintes dificuldades:

C.5 Quanto a integração teoria-prática.

() não tenho dificuldades

() apresento as seguintes dificuldades:

C.6 Quanto a congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula.

() não tenho dificuldades

() apresento as seguintes dificuldades:

C.7 Quanto a Individualização da formação

() não tenho dificuldades

() apresento as seguintes dificuldades:

Com o objetivo de complementar os dados dessa pesquisa, realizaremos uma Entrevista de Grupo Focal com alguns participantes para discussão e reflexão dos resultados apresentados. Para isso, gostaríamos de contar mais uma vez com sua colaboração. Caso aceite participar, deixe um telefone para contato.

Obrigada pela colaboração.

D. TÉCNICAS DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

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

MINHA FORMAÇÃO E MEU DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

1. _____
2. _____
3. _____

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

c) Justifique sua resposta.

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

APÊNDICE 04: Relatório do EVOC**TEXTO EVOC MONALIZA 21-12-19**

fichier initial : evocmona19.CSV
 fin de la transformation
 nombre de lignes du fichier initial : 62
 nombre de lignes du fichier final : 62

fichier initial : C:\Users\Vania
 Vieira\Desktop\evocmona21\evocmona19.TXT
 Fin creation mots
 nombre de ligne en entree : 62
 nombre de mots : 186

Fichier Initial : C:\Users\Vania
 Vieira\Desktop\evocmona21\evocmona19.tm1
 NOUS ALLONS MAINTENANT TRIER LE FICHER
 FIN TRI SANS PROBLEME
 Nombre d enregistrements en entree : 186
 Nombre d enregistrements en sortie : 186

Fichier Initial : C:\Users\Vania
 Vieira\Desktop\evocmona21\evocmona19.tm2
 Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Vania
 Vieira\Desktop\evocmona21\evocmona19.tm2

fichier initial : C:\Users\Vania
 Vieira\Desktop\evocmona21\evocmona19.Tm2
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
 Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Vania
 Vieira\Desktop\evocmona21\evocmona19.Tm2
 ON CREE LE FICHER : C:\Users\Vania
 Vieira\Desktop\evocmona21\evocmona19.dis et C:\Users\Vania
 Vieira\Desktop\evocmona21\evocmona19.tm3

DISTRIBUTION TOTALE : 186 : 62* 62* 62* 0* 0*
 RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 72
 Nombre total de mots cites : 186

moyenne generale des rangs : 2.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	40	40	21.5 %	186	100.0 %
2 *	10	60	32.3 %	146	78.5 %
3 *	7	81	43.5 %	126	67.7 %
4 *	4	97	52.2 %	105	56.5 %
5 *	3	112	60.2 %	89	47.8 %
6 *	3	130	69.9 %	74	39.8 %
7 *	1	137	73.7 %	56	30.1 %
8 *	1	145	78.0 %	49	26.3 %
9 *	1	154	82.8 %	41	22.0 %
11 *	1	165	88.7 %	32	17.2 %
21 *	1	186	100.0 %	21	11.3 %

Les 3 colonnes correspondent respectivement :
 au Mot
 à sa Fréquence
 à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 3

Cas ou la Fréquence ≥ 6
 et
 le Rang Moyen < 2

competência	6	1,500
conhecimento	8	1,875
contínuo	21	1,429
realização	7	1,857

Cas ou la Fréquence ≥ 6
 et
 le Rang Moyen ≥ 2

dedicação	11	2,273
desafio	9	2,222
metodologia	6	2,333
responsabilidade	6	2,167

Cas ou la Fréquence < 6
 et
 le Rang Moyen < 2

aprendizagem	5	1,400
boa	5	1,600
desenvolvimento	3	1,667
estudo	5	1,000
pesquisa	3	1,667
prática	4	1,750
teoria	3	1,667

Cas ou la Fréquence < 6

et

le Rang Moyen >= 2

comprometimento	4	2,500
evolução	4	2,250
experiência	3	2,000
formação	3	2,333
satisfação	4	2,000
superação	3	2,333
transformação	3	2,667

Tratamento das palavras do EVOC

aberto	Contínuo	
adaptável		
alegria	Prazer	satisfação
amor		
amor		
aperfeiçoamento	Contínuo	
aplicar		
Aprender	aprendizagem	
aprendizado	aprendizagem	
aprendizagem		
aprendizagem		
aprimoramento	Contínuo	
arraigados		
atuais	Contínuo	
atualização	Contínuo	
atualização	Contínuo	
atualizações	Contínuo	
atualizar	Aberto	Contínuo
aula		
aulas	aula	
auto aprendizado	aprendizagem	
básica	desenvolvimento	
Boa		
boa		
capacidade		
capacitação	formação	
carência	Necessidade	
ciência		
cognição	Capacidade	
competência		
competência		
competência		
competência		
competências	competência	
comprometimento		
comprometimento		
comprometimento		
compromisso	comprometimento	
conhecimento		
conhecimento		
conhecimento		
conhecimento		
consistência		

consistente	consistência	
construção		
contínua	contínuo	
continuidade	contínuo	
continuidade	contínuo	
contínuo	contínuo	
contínuo	contínuo	
contínuos	contínuo	
contínuos	contínuo	
contínuos	contínuo	
contribuição	Conhecimento	
correta	Boa	
crescimento	Boa	
dedicação		
dedicação		
dedicação		
dedicação		
dedicação		
dedicar	dedicação	
Demanda agregar novas metodologias	metodologia	
Demanda contextualizar com o aluno que temos	desafio	
desafio		
desafio		
desempenho	Conhecimento	
desenvolvimento		
desenvolvimento		
desenvolvimento		
dinâmico	prática	
direito		
docente		
É satisfatório	boa	
empatia		
Ensino	Conhecimento	
entusiasmo		
esforço		
estratégia	metodologia	
Estudar	estudo	
estudo		
estudo		
estudo		
estudo		
Ética		
ética		
evolução		
evolução		
evolução		
evoluir	evolução	
exemplo		
experiência		
experiência		
experiência		
experimental		
feed back	Superação	

foco		
formação		
formação		
gratidão	amor	
habilidade	Capacidade	
habilidades	Capacidade	
humanismo	competência	
imprescindível	Necessário	
incompatíveis		
inovar	Contínuo	
inseridos	universidade	
instigante	Desafio	
interação	Conhecimento	
investimento		
investimento		
mercado		
mestrado	Formação	
método	metodologia	
metodologia		
Métodos pedagógicos	metodologia	
mudança	Ação	
multifuncional	Ação	
necessário		
necessidade		
necessidade		
oratória		
Orgulho em ser docente	satisfação	
paulatina	contínuo	
pedagogia		
pedagogia		
pesquisa		
pesquisa		
pesquisa		
planejamento		
prática		
prática		
práticos	Prática	
prazer	satisfação	
processo	Contínuo	
profissionalismo		
progressivo	Contínuo	
realidade		
realização		
realização		
realização		
realização		
Realização pessoal	realização	
Realização pessoal e profissional	Realização	
realizado	Realização	
recompensador		
reflexão		
regular	Contínuo	
reinventar	Desafio	
responsabilidade		
responsabilidade		
responsabilidade		
responsabilidade		
responsabilidade		
responsabilidade		
satisfação		
satisfação		
satisfatório		
Se aprimoram a cada ano	Contínuo	

socialização	Conhecimento	
superação		
superação		
técnica		
técnica	Metodologia	
teoria		
teoria		
teoria x prática	Teoria	
transformação		
transformação		
transformação		
Transformação /atualização	Transformação	
transformadora		
universidade		
úteis		
verdadeira	Boa	
vocação		
vontade		

APÊNDICE 06: Fragilidades e dificuldades dos participantes com relação aos princípios de formação docente de Marcelo Garcia (1999).

Princípios	Dificuldades e fragilidades
1. Aprendizagem contínua, interativa e acumulativa.	Acreditar de forma subjetiva que a dinâmica interativa garanta o aprendizado eficaz. A multiplicidade de informações me faz pensar em fragmentação do saber e superficialidade.
	Distância dos grandes centros o que dificulta o acesso a alguns programas.
	Tempo para dedicar.
	Conciliar a prática docente com o horário de trabalho com a formação contínua (cursos, estudos, leituras, etc).
	Área de estatística.
	Tempo insuficiente.
	Disponibilidade de tempo e também porque a formação inicial não possuía vínculo com referidas diretrizes. Apesar disso, procuro desenvolver as habilidades e competências para formação e educação superior.
	Preciso aprender organizar melhor meu tempo para cumprir meus múltiplos papéis e viver com qualidade.
	Falta de tempo para atualização constante.
	Disponibilidade e disposição para realiza-la ao longo da semana.
	Disponibilidade de tempo para melhoria da aprendizagem.
	Acompanhamento do mercado para apresentação na academia, sendo ele: processo tecnológicos, técnicas inovadoras.
	2. Mudança, inovação e desenvolvimento.
Desconhecimento dos processos pedagógicos.	
Dificuldade transitória (adaptação).	
Introduzir metodologias ativas nos cursos de currículo tradicional.	
Tempo a ser dedicado no desenvolvimento dessas habilidades.	
Optamos por decisão colegiada, de termos um grupo específico para esta questão e não faço parte. Mas de certa forma temos voz e somos sempre ouvidos.	
Equilibrar as propostas com os custos e alinhá-los com as DCN's.	
Elas são restritas ao movimento do mercado.	
Falta de espaço para contribuir com sugestões.	
Mais oportunidades de discussão dos processos de mudanças e inovação curricular.	
Novas mídias digitais.	
Encontrar maneiras técnicas de convencer o aluno da necessidade de mudança e também do docente que é primordial buscar meios inovadores na educação.	
3. Desenvolvimento organizacional da escola.	Estou iniciando na instituição, encontrei este espaço formativo no portal, entretanto acredito que seria bom um contato presencial, onde encontraria outras experiências de diferentes professores.
	Poucos espaços de aprendizagem, especialmente os voltados para metodologias ativas.
	O processo decisório é hierárquico e centralizado em poucas pessoas.
	Falta de tempo para atualização constantes.
	Organização em relação ao portal e a necessidade de veículos para aulas práticas.
	Delegar responsabilidades.
	Apoio dos docentes em processos e atividades que demandam regras.
4. Conteúdos acadêmicos,	Buscar sempre a interação com aluna com metodologias novas que despertam mais participação.

disciplinares e pedagógicos.	Ter cursado a graduação na modalidade licenciatura me dá mais facilidade nisso.
	Já tive dificuldade quando o currículo mudou para metodologias ativas. Mas amo o novo método e gostaria de ter estudado na graduação com esta metodologia.
	O curso de docência CPFS que fizemos, grande parte dos tutores, facilitou em muito nossas atividades docentes.
	Estar num ambiente PBL “puro” e a necessidade de “ensinar” com aulas mais tradicionais o assunto “imagens médias”. Ensinar imagens que é um assunto novo e difícil para maioria dos alunos, sem deixar de ser PBL.
	Adequar sempre em relação a relevância clínica e epidemiológica do conteúdo (em detrimento de outro).
	Tenho um pouco de dificuldade na questão pedagógica.
	Pedagógico: Didática.
	Falta de espaço para contribuir com sugestões.
	Acesso a conteúdos de formação de caráter pedagógico.
	Necessidade de ministrar aulas de disciplina diferentes para “encaixar” horários.
	Na mudança para a realidade atual, onde não há necessidade de abraçar com tanta insistência o conteúdo, mas sim, abordar situações problemas contextualizadas.
5. Integração teoria-prática.	É possibilitado articular teoria e prática. Porém a teoria está aquém ao que se depara na prática por motivos científicos.
	Dependendo do curso, e por não domina áreas muito específicos, sento dificuldade em relacionar determinados conteúdos.
	Não atuar no mercado profissional fora da docência, limita a articulação teoria-prática.
	Não disponibilidade de enormes laboratórios para os pacientes do SUS.
	Maior discussão sobre o tema.
	Alunos não tem tempo de ter práticas em campos adequados. Instituição tem excesso de atividades e disciplinas que dificultam aulas práticas adequadas que são em fazendas, às vezes distantes, difíceis acesso, et...
	O método de avaliação imposto atualmente impossibilita em alguns casos a integração teórica/prática.
	Contextualizar as recentes ferramentas tecnológicas.
	É possibilitado articular teoria e prática. Porém a teoria está aquém ao que se depara na prática por motivos científicos.
Dependendo do curso, e por não domina áreas muito específicos, sento dificuldade em relacionar determinados conteúdos.	
6. Congruência entre formação inicial e a docência exercida na sala de aula.	A formação inicial no meu caso não me preparou para lecionar em 2019. Mas a pedagogia (graduação) e deu a chave da motivação e busca. Assim como a capacidade de buscar novas alternativas.
	A característica da docência tem mudado significativamente ao longo dos últimos anos. Isso tem exigido de mim o abandono de algumas práticas aprendidas na minha formação inicial.
	Formação tradicional embasa pouco minhas condutas para o trabalho com PBL.
	Necessita aprimoramento didático.
	Minha formação inicial apresentou método didático pedagógico diferente do que trabalho atualmente
	Como não tive formação acadêmica voltada para docência, continuo a ter dificuldades em avaliar o desempenho dos alunos.
	Ampliar a aplicação das metodologias ativas.
	Método tradicional versus metodologias ativas de aprendizagem.
	Antes da pós-graduação não sabia nada de aprendizagem significativa, inclusive não havia feito curso algum em docência.
	Preciso buscar com continuamente a melhor estratégia para temática ser oferecida, pois não tive formação didática.

	Tive que aperfeiçoar com curso, pós, mestrado.
	Se manter atualizado em razão das constantes inovações.
	Didática.
	Na minha formação não tive disciplinas ligadas a formação à docência, mas com as oportunidades que me foram dadas supri essa deficiência.
	Disciplina de exatas ficam com resultado inferior ao necessário para o mercado porque muito tempo é perdido para ensinar o que os alunos já deveriam saber.
	Processo de avaliação: critérios diversos e equidade.
7. Individualização da formação.	A formação é generalizada, não vejo uma atuação mais direcionada à individualização.
	A formação específica e transdisciplinar dificulta a discussão encerrada em disciplina única como proposto em alguns momentos da graduação.
	Maior necessidade de estímulos para aprimorar minhas potencialidades.
	Talvez tenham que ter uma capacitação que envolva este item, para que sejam melhores explorados.
	Não disponibilidade de tempo para realização de mestrado.
	Tempo para investir na formação.
	Oportunidades para discussão do tema.
	Os cursos são padronizados e feitos para uma gama muito grande de professores, de diferentes áreas, o que acaba prejudicando a individualização.
	Turmas com número elevados de alunos.
	Preparo, material e tempo.
	Adaptação à individualização de outros professores que ministram a mesma disciplina.
	Número de alunos muito elevado para atender de forma individual as necessidades de cada um.
	Tempo para investir nos estudos individuais.

APÊNDICE 07

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

PESQUISA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Orientanda: Monaliza Angélica Santana
Orientadora: Vania Maria de Oliveira Vieira

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL

A entrevista de Grupo Focal é uma técnica de investigação que oferece informações qualitativas e em razão disso pode adotar um caráter formativo a partir de discussões e reflexões. Tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, percepções dos participantes sobre os tópicos da discussão. Para isso, há um moderador que incentiva a participação de todos, evitando que um participante tenha o predomínio sobre os demais, e conduz a discussão de modo que a mesma se mantenha dentro dos tópicos de interesse inicial.

Esta técnica será realizada a partir dos seguintes passos:

- 1º) Esclarecimentos aos participantes sobre os objetivos da técnica e da pesquisa.
- 2º) Discussão e reflexão das seguintes questões norteadoras do Grupo Focal:
 - a) Identificação das dificuldades/fragilidades
 - b) Discussão das necessidades formativas
 - c) Propostas de ações formativas
- 3º) Encerramento.