



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (ACADÊMICO)

MARCOS AURÉLIO PEREIRA

Representações Sociais de “ser professor no ensino superior”, pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e sua relação com a prática pedagógica.

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2017

MARCOS AURÉLIO PEREIRA

Representações Sociais de “ser professor no ensino superior”, pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e sua relação com a prática pedagógica.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGed da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo e Práticas Educacionais.

Orientadora: Prof.º Dr.º Nilma Margarida de Castro Crusoé.

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2017

MARCOS AURÉLIO PEREIRA

Representações Sociais de “ser professor no ensino superior”, pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e sua relação com a prática pedagógica.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGed da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO JULGADORA

Prof.º Dr.º Nilma Margarida de Castro Crusoé (PPGEd/UESB)
(Orientadora)

Prof.º Pós-Drº Elizeu Clementino de Souza (PPGEduc/UNEB)
(Titular externo)

Prof.º Drº Maria Cristina Dantas Pina(PPGEd/UESB)
(Titular interno)

Aprovado em : ____ / ____ / ____

Local: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

DEDICATÓRIA

Aos amores da minha vida, Érica,
Mariana e Maria Alaíde.

AGRADECIMENTOS

Chega ao fim mais uma etapa no meu processo de formação. O caminho foi árduo. Com muito esforço vencemos o desafio de dar continuidade ao processo de formação mesmo com as dificuldades ao longo do percurso. O comprimento das disciplinas, os longos e perigosos percursos das viagens, cumprimento de nossas devidas funções como trabalhadores ao mesmo tempo em que pesquisávamos, em muitos momentos me fez pensar que a conclusão não seria possível. Entretanto, com a ajuda de muitas pessoas, foi possível sim. Durante esse processo, conheci pessoas que colaboraram para que eu pudesse realizar esse trabalho, outras contribuíram comigo ao longo da vida e me ajudaram a chegar até aqui. Por isso eu agradeço:

A Deus pela vida, força e proteção em todos os momentos. À minha filhinha Mariana, razão da minha vida, por ter vindo durante esse processo e trazer uma alegria tão grande para mim e para minha família. Seu maravilhoso sorriso muitas vezes serviu de combustível para mim em momentos de muito cansaço.

À minha esposa Érica, pelo amor, carinho e companheirismo. Por entender meus momentos de ausência e cuidar tão bem de nossa filha, inclusive nos momentos em que eu me encontrava fora.

À minha mãe Maria Alaíde, por me abençoar. Por, com muita simplicidade, sempre trazer palavras sábias e que confortam o coração. Por ter me criado e me mostrado o caminho do bem.

Ao meu pai (*in memoriam*). Não queria esar escrevendo isso aqui agora. Faltou muito pouco para terminar antes que você partisse. Sua perda foi muito pior do que eu pudesse imaginar. Exemplo de homem forte, trabalhador e alegre. Agradeço por que me deste a vida. Você foi um homem honesto e ensinou os seus filhos a serem assim. Espero que meu estilo de vida e as coisas que conquistei possam ter dado orgulho a você enquanto pai.

A cada um de meus irmãos: Osmar, Dimas, Vilmar, Nivaldo, Rosana, Elizângela e Luiz. Vocês são muito importantes para mim. Vocês foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. São exemplo de luta, persistência e honestidade. Tudo que vivemos juntos me permite dizer que, se hoje eu estou aqui, vocês contribuíram para que isso acontecesse. Amo vocês.

Ao meu sogro, concunhado, cunhadas, cunhados e todos os meus sobrinhos, que são parte dessa família que tanto orgulho de fazer parte.

À professora Nilma Crusóe, pelo comprometimento e profissionalismo ao longo das orientações dessa dissertação. Pelo apoio de sempre e, sobretudo, nesse momento final tão complexo, que, mesmo com muita coisa já produzida, a desistência surgia como uma possibilidade real.

Ao reitor do IFNMG, José Ricardo Martins da Silva e ao pro-reitor de pesquisa, pós-graduação e inovação, Rógerio Murta, também do IFNMG, pela realização da parceria com a UESB.

À ex-Diretora Geral do IFNMG – Campus Salinas e atual pro-reitora de extensão, Maria Araci Magalhães, pelo exemplo de gestão, pela competência, pelo apoio prestado durante esse período de mestrado e pelo tempo em que estive trabalhando no campus Salinas.

Ao ex-diretor substituto do campus Salinas, Tiago Moreira, pelo apoio e gentileza com que atuava quando estava na direção.

Ao ex-diretor de ensino do Campus Salinas e atual diretor de pesquisa, pós-graduação e inovação do campus Salinas, Fabrício Silveira Santos pela maneira sempre dedicada ao campus e aos servidores, buscando sempre a melhor maneira de ajudar.

Ao ex-diretor de pesquisa, pós-graduação e inovação do campus Salinas, Leonardo Lanna, pela gestão da bolsa PBQS e pela maneira tão educada de nos atender.

A ex-Diretora de Departamento de Ensino do Campus Salinas, Giuliana Sá e ao ex Diretor de Departamento de Ensino Campus Salinas e atual Diretor do Departamento de Ensino Superior da reitoria, Roberto Marques, pelas contribuições realizadas no momento de suas gestões à frente do departamento de ensino.

Às minhas colegas do setor pedagógico do campus Salinas que tanto me ajudaram com palavras e atitudes. Sou muito grato a vocês.

Ao professor Bergston Luan pelas orientações durante a fase do projeto desse mestrado.

Aos professores do ensino superior do Campus Salinas que, gentilmente, aceitaram participar de nossa pesquisa.

Ao diretor do Campus Avançado Janaúba, Fernando Barreto, pela recepção no campus, e pelo apoio nesse momento final do mestrado.

À diretora de ensino do Campus Avançado Janaúba, Dinamor Chicarelli, pelo apoio, principalmente nesse momento final, em que, em razão de problemas pessoais, como a perda do meu pai e aos problemas de saúde, pensei que não iria conseguir concluir.

Às minhas colegas do setor pedagógico do campus avançado Janaúba, pelo apoio nesse momento tão complexo que foi a finalização desse mestrado.

A todos os professores do programa de mestrado em educação da UESB, pelas contribuições durante esse período de formação.

Ao professor Nivaldo Santana da UESB, pela gentileza em me receber no estagiário durante suas aulas na universidade e pelas contribuições tanto no estágio, quanto pelas dicas em relação à pesquisa.

À professora Lícia Maia, pelas orientações na banca de qualificação e por me receber no curso sobre representação social na Universidade Federal de Pernambuco.

À Professora Viviane de Bona, Universidade Federal de Pernambuco, pela recepção na cidade de Recife e pelas contribuições significativas com relação à utilização do software Trideux.

À professora Maria Cristina (Tina), pelas orientações durante a banca de qualificação e por aceitar fazer parte da banca de defesa dessa dissertação.

Ao professor Elizeu Clementino por aceitar o convite de fazer parte da banca de defesa dessa dissertação.

Aos colegas do mestrado que possibilitaram aulas interessantíssimas. Aos colegas da Bahia, pelas traças de experiências. Aos colegas do IFNMG, pela companhia, principalmente aqueles que viajaram comigo, que pelas boas conversas que tivemos, tornaram o longo percurso muito mais agradável.

À colega Laís Sampaio, colega de orientação, pelas vezes que conversamos por telefone a respeito de nossas dissertações. A troca de informações a esse respeito contribuiu bastante com a realização desse trabalho.

Aos colegas Fernando Nunes e Sumerly Bento pela companhia e, por dividirmos não só o apartamento em Conquista, mas por dividirmos também momentos muito agradáveis, que tornaram o período das disciplinas muito mais leve.

Aos amigos Sinésio, Augusto, Fernando, Serginho e Claudionor, por quem tenho um carinho. Mesmo que não conseguimos nos últimos anos estar tão próximos como em tempos atrás, contribuíram para que eu chegasse até aqui e sei que torcem por mim.

Enfim, agradeço a todos que de uma maneira ou de outra, contribuíram com a realização de projeto.

RESUMO

PEREIRA, Marcos Aurélio. Representações Sociais de “ser professor no ensino superior”, pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e sua relação com a prática pedagógica. 2017, 117 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar Representações Sociais de “ser professor no ensino superior”, pelos docentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Campus Salinas e sua relação com a prática pedagógica. Para tanto, lançamos mão da Teoria das Representações Sociais. A pesquisa foi realizada na cidade de Salinas-MG com 60 sujeitos. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos o Questionário de Associação Livre (QAL), tendo como expressão indutora “ser professor do ensino superior”, para caracterizar os docentes, utilizamos as seguintes variáveis: disciplinas que lecionam, formação inicial, tempo de serviço como docente e último nível de formação. Após a coleta dos dados, fizemos uso do software *Tri-Deux-Mots* para auxiliar na análise. Como resultado destacamos, na perspectiva da dimensão humana, que o senso de responsabilidade é bastante forte na representação do “ser professor no ensino superior”. Na dimensão técnica a palavra pesquisa aparece como mais forte na representação dos professores. Na dimensão político-social, percebemos por meio da representação dos professores a preocupação não apenas com a formação técnica dos acadêmicos, mas com uma formação de profissionais para atuarem no contexto da sociedade em que vivem, uma formação para a cidadania. As palavras *responsabilidade, dedicação e pesquisa* são candidatas ao núcleo central, pois foram respectivamente a primeira, a segunda e a terceira mais evocada, pelos participantes como mais importantes em relação ao “ser professor no ensino superior”. Por essa razão concluímos que a prática dos professores do IFNMG- Campus Salinas é orientada pelo senso de responsabilidade e dedicação e, pela relação com a pesquisa. Uma vez que a responsabilidade foi o termo mais evidenciado pelos professores, concluímos, também que a característica mais forte da representação dos professores estar relacionado à dimensão humana.

Palavras-chave: Docência. Ensino Superior. Representação Social.

ABSTRACT

The present research had as objective to analyze Social Representations of "to be professor in the higher education", by the teachers of the Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Campus Salinas and its relation with the pedagogical practice. Therefore, we use the Theory of Social Representations. The research was carried out in the city of Salinas-MG with 60 subjects. As an instrument of data collection, we used the Free Association Questionnaire (QAL), with the inductive expression "being a professor of higher education", to characterize the teachers, we use the following variables: subjects that teach, initial formation, time of service as Teacher and last level of training. After the data collection, we made use of the Tri-Deux-Mots software to assist in the analysis. As a result, we emphasize, from the perspective of the human dimension, that the sense of responsibility is very strong in the representation of "being a teacher in higher education". In the technical dimension the word research appears to be stronger in the representation of teachers. In the politico-social dimension, we perceive through the representation of the teachers the concern not only with the technical training of the academics, but with a formation of professionals to act in the context of the society in which they live, a formation for the citizenship. The words responsibility, dedication and research are candidates for the central nucleus, since they were respectively the first, second and third most evoked by the participants as more important in relation to "being a teacher in higher education". For this reason, we conclude that the practice of IFNMG – Campus Salinas teachers is guided by a sense of responsibility and dedication and by the relationship with research. Since responsibility was the term most evidenced by teachers, we also concluded that the strongest characteristic of teacher representation is related to the human dimension.

Key-words: Teaching. Higher education. Social Representation.

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

EAF - Escola Agrotécnica Federal

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IFET - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia

IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 1 – Área de formação dos participantes..... | 78 |
| QUADRO 2 - Disciplinas que os participantes lecionam..... | 78 |
| QUADRO 3 – Tempo de profissão..... | 79 |
| QUADRO 4 –Último nível de formação..... | 79 |
| QUADRO 5 - Lista de palavras associadas à expressão “ser professor no ensino superior” com frequência maior ou igual a quatro..... | 83 |
| QUADRO 6 – Último nível de formação - relacionado à palavra “pesquisa”..... | 98 |
| QUADRO 7 – Disciplinas que leciona - relacionado à palavra “pesquisa” | 98 |
| QUADRO 8 - Palavras consideradas mais importantes com frequência maior ou igual a quatro..... | 102 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| FIGURA 1 -plano fatorial das palavras associadas a “ser professor no ensino superior”, levando em consideração todas as variáveis..... | 94 |
| FIGURA 2 -Plano fatorial das palavras associadas a “ser professor no ensino superior”, levando em consideração às variáveis área de formação e disciplinas que leciona..... | 99 |
| FIGURA 3 - Plano fatorial das palavras associadas a “ser professor no ensino superior”, levando em consideração o tempo de profissão e nível de formação..... | 100 |
| FIGURA 4 - Plano fatorial das palavras associadas a “ser professor no ensino superior”, levando em consideração as palavras candidatas ao núcleo central..... | 107 |

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|--|-----|
| APÊNDICE A- Questionário de Associação Livre (QAL)..... | 116 |
| APÊNDICE B – Tabela para caracterização dos sujeitos..... | 118 |
| APÊNDICE C –Palavras consideradas pelos sujeitos como mais importantes no que se refere a “ser professor no ensino superior” – utilizadas para definição do núcleo central..... | 119 |
| APÊNDICE D –Tabela com glossário..... | 120 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| CAPÍTULO 1: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL: QUESTÕES HISTÓRICAS E CONTEXTUAIS..... | 24 |
| CAPÍTULO 2: DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ABORDAGEM SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA | 45 |
| CAPÍTULO 3: SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS..... | 65 |
| 3.1 METODOLOGIA | 76 |
| 3.1.1 Local de estudo | 77 |
| 3.1.2 Sujeitos da pesquisa..... | 78 |
| 3.1.3 Instrumentos e procedimentos | 80 |
| CAPÍTULO 4: CAMPO SEMÂNTICO DE REPRESENTAÇÕES SOBRE “SER PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR” | 83 |
| 4.1 ELEMENTOS DE DIFERENCIAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES E RELAÇÕES COM AS CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS | 93 |
| 4.2 NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE “SER PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR”..... | 101 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 109 |
| REFERÊNCIAS..... | 112 |
| APÊNDICE A | 116 |
| APÊNDICE B..... | 118 |
| APÊNDICE C | 119 |
| APÊNDICE D | 120 |

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa teve como objetivo analisar representações sociais sobre “ser professor no ensino superior” pelos docentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Campus Salinas. O interesse pelo tema de pesquisa surge na experiência no Núcleo Pedagógico do IFNMG, lidando diretamente com os cursos superiores, oportunidade na qual passei a conviver com a diversidade do corpo docente em termos de formação. O trabalho no setor pedagógico permitiu um contato diário com os docentes da instituição o que permitiu, por meio do diálogo com os docentes, conhecer alguns aspectos referentes à forma com que conduziam suas práticas de sala de aula. O corpo docente é bastante diversificado, com diversas formações acadêmicas, alguns com graduação em licenciaturas, outros em bacharelados e outros ainda com ambas as formações, ou seja, uma graduação em bacharelado e outra em licenciatura.

Outra característica dos docentes da instituição é que em regra atuam em vários níveis de formação, ou seja, lecionam tanto no nível médio integrado ao técnico, quanto nos cursos de nível superior, seja nos bacharelados ou nas licenciaturas de acordo com a especificidade de sua formação. Moura (2014) ao discutir o trabalho e a formação docente na educação profissional diz que essa diversificação repercute extensamente sobre o trabalho docente, bem como sobre a demanda de formação específica para cada uma das ofertas da instituição, uma vez que o mesmo docente, em muitos casos, leciona em vários cursos ao mesmo tempo.

Trabalhar com essa diversidade de cursos e níveis de formação exige do professor habilidade e dinamicidade para adequar os conhecimentos da disciplina à realidade de cada área de formação. Para explicarmos melhor, vamos pensar aleatoriamente, por exemplo, em um professor de biologia dentro do contexto do IFNMG. Esse profissional que pode lecionar a disciplina, dada a sua especificidade em cada curso: na Medicina Veterinária, nos cursos médio integrado ao técnico, em agropecuária, informática ou agroindústria e ainda, ministrar a disciplina no curso de Licenciatura em química ou biologia.

A saída do professor, por exemplo, de dois tempos de aula no curso médio integrado ao técnico para, na sequência, ministrar mais dois tempos no curso superior, exige do professor uma adaptação rápida tanto dos conteúdos quanto no ambiente de sala de aula, pois é necessário considerar a diversidade existente entre os estudantes que compõem esses diferentes níveis de ensino.

Outro aspecto sobre os Institutos Federais é que recebem em seu quadro de professores tanto docentes já experimentados em sala de aula quanto aqueles que primeiramente se desenvolveram cientificamente por meio de mestrados e doutorados, mas que ainda não tiveram experiência como professores. Muitos professores iniciantes na profissão, ainda que com alto grau científico, não enfrentaram a regência da sala de aula.

No caso dos licenciados, o contato com a sala de aula acontece ainda que tenha sido somente nos estágios de graduação. Já nos casos da formação em bacharelado, esse primeiro contato em regra não acontece durante sua formação inicial. Em alguns casos, os professores com formação em bacharelado ou tiveram algum contato em sala de aula nos estágios da pós graduação *stricto sensu* – quando essas têm o estágio na matriz curricular – ou vêm ter sua primeira experiência como professores na instituição, após a aprovação no concurso público.

Vale ressaltar também, que muitos dos professores aprovados nos concursos dos Institutos Federais tanto bacharelados quanto licenciados já são bastante experientes no que diz respeito à docência, trazendo na bagagem conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, bem como as experiências agregadas enquanto docentes de outras instituições.

No que tange aos docentes iniciantes na carreira, percebemos que buscam no momento inicial, um aporte no pedagógico da Instituição a fim de conseguir subsídios para gerir a sala de aula com o intuito de transformar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação em aulas significativas. A gestão de sala de aula, elaboração de planos de ensino e avaliação são questões que, de um modo geral, suscitam dúvidas sobre as quais os professores iniciantes necessitam de orientação. Com o passar do tempo, com as vivências do dia-a-dia em sala de aula, o docente parece encontrar sua maneira de ministrar as aulas. Após certo tempo ministrando aula, as dúvidas são menos frequentes e a procura por orientações diminuem consideravelmente.

Destacamos que essa autonomia adquirida por alguns professores, após certo período em sala de aula pode ser fundamentalmente prático, ou seja, o professor vai criando a sua própria forma de lecionar. Urge lembrar que de uma maneira ou de outra, a figura do professor faz parte de nossas vidas desde a infância até a vida adulta. Desse modo, é possível que as experiências obtidas ao longo da vida possam contribuir como forma de ensinar que muitos professores adquirem.

Já os professores mais experientes ingressantes na instituição procuram mais informações sobre documentos, regulamentos e projetos pedagógicos do curso, uma vez que estabeleceram a maneira de ministrar as aulas ao longo de sua carreira. Quanto aos

professores que já estão na instituição há mais tempo, esses já possuem uma relação maior com a educação profissional e ao longo da carreira, tiveram a oportunidade de participar de vários eventos sobre essa modalidade de ensino, bem como, muitos deles puderam participar de comissões para a elaboração dos projetos políticos pedagógicos e/ou participaram dos núcleos estruturantes dos cursos.

Podemos considerar que esses docentes podem ter uma visão mais ampla sobre a prática docente nos cursos de graduação, uma vez que a participação na elaboração ou nas discussões dos projetos pedagógicos, bem como na elaboração das ementas e seleção das bibliografias das disciplinas dos cursos, pode possibilitar a esse docente um olhar mais aprofundado da instituição, do curso, da disciplina e da sala de aula, em detrimento de um professor que não participou desse processo, ou seja, que recebeu algo pronto e já definido anteriormente.

Isso não significa que os docentes ingressantes não terão oportunidade de participar das discussões sobre os documentos que mencionamos acima, pois esses documentos passam por revisões, o que é uma oportunidade para novas discussões, bem como para retirar ou acrescentar algo, de acordo com o que acharem pertinente. Mesmo que já estejam na carreira docente há muitos anos, muitos professores relatam nos encontros pedagógicos, a importância de se tratar temas como avaliação, planejamento, interdisciplinaridade, dentre outros. Acreditamos que esses temas não fizeram parte da formação de muitos professores que atuam na instituição. Enquanto alguns acham a abordagem sobre os temas algo significativo, percebemos que outros já não dão tanta importância para essas discussões.

Nessa experiência podem-se elencar diferenças no modo de conduzir a prática, de acordo com a formação e a experiência com a docência e isso insere a pesquisa nas discussões sobre educação profissional.

Na tentativa de esboçar um “estado da arte” sobre nosso tema, realizamos uma pesquisa sobre trabalhos publicados em grandes eventos na área da educação. Nessa pesquisa, procuramos por trabalhos que discutiam sobre a docência no ensino superior e/ou na perspectiva das representações sociais. Os eventos nos quais realizamos a procura foram os seguintes: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE e o Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.

Alguns trabalhos serão apresentados nesse momento em que situamos nosso problema de pesquisa e a outra parte constará no capítulo a seguir, como forma de nortear nosso

trabalho, uma vez que as pesquisas encontradas trazem abordagens realizadas sobre o tema no cenário das pesquisas em educação em nível nacional.

No GT 08, Encontro de Pesquisa Educacional Nordeste (EPEN), na edição de 2011, Machado, Oliveira, Pimentel e Beraldo (2011) apresentam por meio de um artigo, os resultados de uma pesquisa com o título: “A docência na perspectiva de professores da educação superior”, a qual foi realizada em uma disciplina do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Contemporaneidade (PPGEDuc/UNEB). Com a pesquisa os autores objetivaram compreender os significados que os professores atribuem à docência universitária a partir de quatro temáticas eleitas: concepção de universidade, concepção de formação inicial, concepção sobre conhecimento/ciência e concepção sobre saberes e práticas docentes.

Os autores constataram que os participantes não reconhecem a necessidade de formação específica para a docência universitária. Verificaram que os participantes apenas contemplam essa formação de forma restrita às articulações entre os saberes pedagógicos e específicos, demonstrando falta de consciência com relação à complexidade da docência a qual implica também, contemplar as dimensões ética, estética e política.

Como resultado a pesquisa indica que os professores têm concepções de universidade como um espaço de formação profissional, entendendo que a formação inicial fornece as bases para uma identidade profissional e que coexistem no contexto da docência universitária os paradigmas racionalista e emancipatório.

Também no GT 08/Formação de professores do XXI Encontro de pesquisa educacional do Nordeste (EPEN), Santos (2013) apresentou um trabalho sobre o professor do ensino superior e suas racionalidades e da pesquisa como princípio formativo. Em seus estudos, dentre outras conclusões, aparece a pesquisa com meio de formação. Apesar dos avanços identificados em algumas práticas, nem todos conseguem formular para si, e de modo adequado a relação entre o que *faz* e como *pensa* o que faz, a relação entre crenças e práticas. Concluiu também que os processos e as dinâmicas de formação dos professores, no tocante ao ensino e a pesquisa têm sido marcados por um vazio metodológico, levando à ações improvisadas e superficiais, proporcionando que as atividades pedagógicas se guiem por aspectos técnicos e instrumentais dos conteúdos.

Na 35ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Sales (2012) abordou a temática da docência no ensino superior por meio das representações sociais, sob o olhar de alunos em formação nos cursos de licenciatura. Para

tanto, a autora lançou mão da Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, utilizando como autor principal Claude Abric. Com o desenvolvimento dessa pesquisa, Sales apontou que os elementos do núcleo central da representação de docência no ensino superior, apresentados pelos estudantes das licenciaturas que participaram da pesquisa, demonstram indícios de uma ruptura dos modelos conservadores de ensino e de aprendizagem predominante na cultura do ensino superior. Esses elementos avançam para uma perspectiva multidimensional, superando a docência reduzida a mera transmissão de conteúdo, para representá-la como interlocução facilitadora de aprendizagens.

Nossa pesquisa se aproxima bastante do trabalho de Sales (2012) no que tange a discussão sobre a docência no ensino superior, bem como a utilização da Teoria das Representações Sociais como fundamentação teórica e metodológica. No entanto, se difere quanto aos sujeitos da pesquisa, uma vez que enquanto pesquisamos representações sociais dos docentes do IFNMG, Sales (2012) buscou identificar o núcleo central de representações de docência no ensino superior construídas por estudantes de licenciaturas. No caso de nossa pesquisa, os sujeitos já são profissionais que atuam no ensino superior, cabe considerar ainda que analisamos representações sociais de “ser professor no ensino superior” por professores licenciados e/ou bacharelados.

Alguns aspectos nos motivam na elaboração desse trabalho: a realidade nova e complexa que os Institutos Federais se constituem no cenário educacional brasileiro, a experiência no Núcleo Pedagógico do IFNMG, Campus Salinas, oportunidade na qual trabalhei diretamente com professores dos cursos superiores e a percepção das lacunas no processo de formação de professores para a docência no Ensino Superior, as quais foram verificadas por meio de bibliografias da área.

Assim, constituímos a seguinte questão: Que representações norteiam a prática pedagógica de professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Campus Salinas? Estabelecemos como objetivo geral, analisar representações sociais sobre “ser professor no ensino superior” pelos professores do IFNMG, Campus Salinas, e sua relação com a prática pedagógica. Os objetivos específicos: Identificar representações sociais de “ser professor no ensino superior” pelos professores do IFNMG, Campus Salinas, e sua relação com a prática pedagógica. Comparar as diferentes representações acima identificadas, observando em quais aspectos se aproximam e em quais se diferenciam na relação com as seguintes características dos sujeitos: área de formação, disciplinas que lecionam, tempo de

serviço como docente e último nível de formação. Esperamos que nossa pesquisa possa trazer contribuições significativas com relação ao tema discutido.

Nesse primeiro momento nos dedicamos a falar do contexto dos Institutos Federais. Primeiramente realizamos uma construção histórica da educação profissional no Brasil, destacando as ações e legislações dentro dessa modalidade de ensino que precederam a criação dos Institutos Federais, a qual se deu no ano de 2008. Posteriormente passamos a abordar as legislações específicas sobre os Institutos Federais. Com base nisso, entendemos que essas instituições se configuram em algo novo no cenário educacional brasileiro, com características específicas que justificam a elaboração de pesquisa na área. Uma das características relevantes para nossa pesquisa é a verticalização do ensino, ou seja, os Institutos Federais têm como uma de suas finalidades promoverem a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior. Por fim, relatamos as motivações que justificam a realização dessa pesquisa.

No capítulo 1 nos debruçamos sobre a história da educação técnica profissional com a finalidade de conhecermos como essa modalidade de ensino foi construída dentro do cenário educacional brasileiro. Abordamos essa construção histórica com a finalidade também de compreendermos os caminhos percorridos pela educação profissional até chegarmos ao contexto de criação dos Institutos Federais. Ao realizarmos esse estudo, duas características nos chamaram a atenção: a dualidade entre a educação profissional e educação básica permaneceu ao longo da história da educação profissional e o caráter assistencialista com que a educação profissional teve em sua origem. Destacamos também a importância do processo de industrialização do país no desenvolvimento da educação profissional, abordando a questão do nacional desenvolvimentismo.

Ao chegarmos a discussão sobre a criação dos Institutos Federais, lançamos mão da legislação para conhecermos os objetivos e características da instituição. Verificamos ainda nesse capítulo que trata-se de uma nova institucionalidade que busca promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e superior. Percebemos também que sejam equiparados às universidades federais no que tange a regulação, avaliação e supervisão das instituições e cursos superiores, os institutos federais não são universidades. Trata-se de uma nova instituição que oferece tanto a educação básica e profissional quanto a educação superior. A partir da evidência de que a educação superior também é parte importante na oferta dos cursos dos Institutos Federais, passamos então a fazer a discussão sobre esse nível de ensino.

No capítulo 2 abordaremos a questão da prática docente. A partir da concepção de Zabala (1998) compreendemos que os marcos teóricos para que os professores analisem suas práticas não são tão bem definidos quanto outras profissões, entretanto, vale considerar que eles existem e podem ajudar os professores a compreender as variáveis que envolvem o contexto da sala de aula. Discutiremos também nesse capítulo a questão da formação de professores para a docência no ensino superior, enfatizando sobretudo, as lacunas existentes, inclusive do ponto de vista da regulamentação na formação de professores para esse nível de ensino. Nesse momento, empregamos parte do nosso estado da arte para verificarmos o que tem sido discutido atualmente a respeito da educação de nível superior em eventos como a 35ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no IX Congresso Nacional de educação (EDUCERE), III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia e no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).

Faremos uma discussão sobre a questão da didática no contexto da educação superior. Para tanto nos apoiamos fundamentalmente em Pimenta e Anastasiou (2002). Iremos abordar ainda a questão da identidade e a formação do professor do ensino superior, ressaltando a importância dos saberes de áreas específicas, mas compreendendo também que há outros saberes que precisam ser considerados na formação de professores para esse nível de ensino.

No capítulo 3 discorreremos sobre a Teoria das Representações Sociais. Inicialmente procuramos justificar a utilização da teoria como aporte teórico-metodológico do nosso trabalho. Por se tratar de uma teoria que encontra-se entre a psicossociologia e a sociologia da educação, achamos pertinente para nossa pesquisa, por entendermos a prática docente como uma prática social, além de entendermos que a sala de aula envolve uma série de contextos sócio e historicamente construídos, tanto no que se refere a formação dos professores quanto aos alunos para quem os professores lecionam. Discorreremos que tal teoria leva em consideração a inter-relação entre os sujeitos e objetos. Tal teoria defende também que os sujeitos criam imagens para interpretar sua realidade, ou seja, as ações dos sujeitos são baseadas em conceitos construídos por eles ao longo dos seus contextos sociais e históricos. Nesse sentido, entendendo que o professor carrega para sua prática em aula os ensinamentos obtidos ao longo da vida, percebemos que a teoria das representações sociais será pertinente para discutirmos essa realidade.

Dentro da teoria das representações sociais, buscamos discorrer também sobre a questão do Núcleo Central das representações sociais, o qual é responsável pela organização da representação e se constitui como parte mais estável da mesma. Além disso, segundo a

teoria, é esse núcleo central das representações que guia as práticas dos sujeitos. Ainda no capítulo 3 expusemos nossa metodologia, com intuito de explicar os caminhos metodológicos percorridos na nossa pesquisa. Explicamos nosso instrumento de coleta de dados, o local de estudo, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos que utilizamos e os procedimentos que realizamos.

No capítulo 4 apresentamos a análise dos dados de nossa pesquisa. A partir do lançamento dos dados no software *tri-deux-mots*, obtivemos tabelas e planos fatoriais. No que se refere às tabelas, analisamos o campo semântico das representações. Nessa análise das representações dos sujeitos de nossa pesquisa encontramos a dimensão humana, a dimensão técnica e a dimensão político-social. Por meio dos planos fatoriais estabelecemos as aproximações e distanciamentos nas representações dos sujeitos de acordo com as características estabelecidas nos instrumentos de coleta de dados. Nas considerações finais, oportunidade na qual reconhecemos o quão desafiador é fazer uma discussão no contexto do ensino superior, sobretudo na realidade dos Institutos Federais, destacamos que não tivemos a ambição, de maneira alguma, de definir uma prática pedagógica que fosse servir de regra para a atuação dos professores, mas que o objetivo foi contribuir para as discussões no campo da docência no ensino superior, utilizando como referência a Teoria das Representações Sociais, a qual nos permitiu problematizá-la como um campo de significação. Por fim, apontamos possíveis caminhos para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL: QUESTÕES HISTÓRICAS E CONTEXTUAIS

No entendimento de Moura (2007) até o século XIX não há registro de iniciativas sistemáticas que poderiam ser hoje caracterizadas como algo que pertence à área da educação profissional. Segundo o autor, nesta época o que existia era uma educação propedêutica, a qual era destinada as elites e tinha como finalidade formar futuros dirigentes. A educação cumpria a função de colaborar com a reprodução das classes sociais, uma vez que assegurava a escola das ciências, das artes e das letras aos filhos das elites, e negava esse acesso aos demais.

De acordo com Otranto (2015), quando fazemos referência à educação profissional nos remetemos a educação para o trabalho, o que permite uma maior compreensão da dualidade educacional existente no país desde o Brasil colônia, uma vez que os filhos dos colonizadores recebiam uma educação bem diferente daqueles que desempenhavam ofícios aprendidos na própria prática laboral, sendo que o trabalho manual era relacionado as atividades dos escravos, ou seja, ao homem branco e livre não era digno de fazê-lo. Tais ofícios não eram ensinados em instituições escolares, eram transmitidos nas minas, nos engenhos, nos lugares onde moravam os jesuítas ou em outros espaços não formais de aprendizagem. De acordo com a autora, no Brasil império já havia surgido algumas iniciativas voltadas para a educação profissional por meio de instituições que utilizavam uma metodologia de trabalho baseada na disciplina e hierarquia, tais como instituições militares e entidades filantrópicas.

Essas iniciativas tinham como público alvo os mais pobres e desprotegidos. Outra ação relevante na visão de Otranto (2015) refere-se a instituição do Decreto nº 439/1890, da primeira República, o qual estabeleceu as bases para a organização da assistência à infância desvalida. A educação profissional era vista como uma educação “voltada para os desvalidos de sorte, ou seja, crianças e jovens abandonados, órfãos, ou cujos pais fossem muito pobres, a ponto de não conseguir mantê-lo. Era destinada exclusivamente ao sexo masculino dos 6 até os 21 anos de idade” (OTRANTO, 2015, p.2).

Piletti e Piletti (1996) afirmam que no período imperial não foi feito praticamente nada no que se refere ao ensino técnico profissional. Na visão dos autores essa modalidade de ensino foi duplamente marginalizada:

Pelo próprio poder público, já que aos concluintes do ensino profissional não se facultava o ingresso ao ensino superior; pela clientela escolar, na medida em que aqueles que conseguiam estudar eram oriundos da elite e procuravam a escola como via de acesso ao ensino superior e as profissões liberais. (PILETTI E PILETTI, 1996, p.148).

De acordo com Moura (2007), a educação a profissional surge com uma lógica assistencialista, coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio da Holanda e recebeu influências de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, o que resultou em uma grande diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história, marcando as condições sociais dos descendentes de cada um destes seguimentos.

A educação profissional no Brasil tem, portanto, sua origem dentro de uma origem assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e demais desvalidos de sorte”, ou seja, de atender aqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes. (MOURA, 2007, p.6).

Nessa perspectiva histórica da educação profissional, ainda de acordo com Moura (2007), o século XX trouxe uma novidade quando houve um esforço público de organização da formação profissional, modificando a nítida preocupação assistencialista com os órfãos e menores abandonados, para a preparação de operários para exercerem atividade profissional. Dessa forma, o ensino profissional passou em 1906 a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, buscando a consolidação de uma política de incentivo à preparação de ofícios para essas áreas da economia.

Otranto (2015) faz um recorte interessante a partir de 1909, trazendo alguns momentos e marcos legais significativos no que se refere à questão da criação e desenvolvimento da rede federal da educação profissional, cujo embrião, ao seu entender está justamente nessa data. O organismo social do momento se constituía em algo bastante complexo. Havia um surto de industrialização, uma burguesia heterogênea e a distinção de vários grupos sociais que já podiam ser percebidos no dado momento. Percebemos na fala da autora que esse organismo social bem mais complexo, exigia outras opções de instituições para atender às novas configurações sociais. No contexto da referida década, o presidente da república Nilo Peçanha, instituiu por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, uma Escola de Aprendizes Artífices em cada uma das capitais dos Estados da República. Essas escolas eram

mantidas pelo governo federal por meio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e eram destinadas ao ensino profissional primário gratuito (BRASIL, 1909).

O Decreto assinado pelo referido presidente considera que:

[...] o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos desse trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. [sic] (BRASIL, 1909, p.1).

Além do exposto acima, ao analisarmos o Artigo 2º, do mesmo decreto, podemos perceber que as escolas de Aprendizes Artífices primavam por um ensino prático, ou seja, tinham como objetivo formar mão de obra dentro da classe proletária:

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais. [sic] (BRASIL, 1909).

As Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909 deram lugar aos Liceus Industriais da década de 1930 porque a partir dessa década ocorreram transformações marcantes na política e na economia brasileira, o que, de acordo com Moura (2007), implicou em consequências significativas na área da educação. O processo de desenvolvimento da industrialização marcante na década de 1930, acarretou mudanças no cenário das políticas públicas educacionais para a educação profissional, bem como na estrutura do estado brasileiro. A partir desse momento, a população começou a perceber de forma mais evidente a dualidade do sistema educacional, ou seja, começaram a atentar para o fato de a educação estar contribuindo para manter e, em algumas situações, aprofundar a dicotomia na sociedade brasileira. No final da década de 1930, as escolas de Aprendizes e Artífices deram lugar aos Liceus Industriais (OTRANTO, 2015).

Percebemos que o processo de industrialização que começa a ser desenvolvido no país foi um fator preponderante nas mudanças políticas, econômicas e sociais que ocorriam na

sociedade brasileira naquele momento. Muitas dessas mudanças foram ocasionadas pelo processo de industrialização que começava a ocorrer no país.

De acordo com Brum (1982), dois fatores criaram as condições para o rompimento com o passado colonial e a decolagem do processo de industrialização no Brasil, a saber, a Primeira Guerra Mundial e a crise econômica de 1929. A guerra porque funciona como um impulso da industrialização, ao romper as relações tradicionais de troca – exportação de produtos primários e importação de produtos elaborados e ao provocar a suspensão da entrada de capitais estrangeiros. Dessa forma, o autor informa que o mercado interno se torna livre e a iniciativa nacional e a demanda desse mercado interno impulsiona a industrialização.

Nesse momento, segundo Brum (1982), em virtude da exportação está dificultada, acontece uma relativa transferência de recursos financeiros do setor agroexportador para o setor urbano industrial. Quanto à crise de 1929, o autor vai dizer que com a falência da Bolsa de valores de 1929, a crise do café agrava bruscamente, o que comprova a vulnerabilidade e a inviabilidade da monocultura exportadora como sustentáculo da economia.

Segundo Leopoldi (2003), Getúlio Vargas, na primeira década de seu governo, procurou equilibrar a situação do café no mercado internacional e, simultaneamente, procura diminuir o predomínio agroexportador de modo a apoiar o crescimento industrial. Percebemos que esse é um momento importante na transição de uma sociedade com a base econômica agrária para uma sociedade que começa a caminhar rumo à industrialização.

Verificamos, de acordo com Brum (1982) que em 1930 a ideologia do nacionalismo – desenvolvimento autônomo com forte base industrial – torna-se vitoriosa. Assim, segundo o autor:

Apesar de tudo, com cerca de 150 anos de atraso em relação às nações pioneiras, com fraca base cultural e quase nenhuma base científica e tecnológica, e sem uma experiência manufatureira razoável, o Brasil opta pela diversificação da economia (até então essencialmente agrária) e decide ingressar na era industrial. A se desenvolve através do processo de substituição das importações: produzir no país o que era antes importado no exterior. (BRUM, 1982, p.53).

Ainda de acordo com Brum (1982), nesse processo de industrialização, três fases podem ser distinguidas: a produção de bens de consumo imediato (bens não duráveis), a produção de bens de consumo duráveis e a produção de bens de capital e de insumos básicos.

Conforme afirma Leopoldi (2003), no período de 1930 a 1945, o governo Vargas procurou tratar da questão do petróleo, da siderurgia e da energia elétrica, uma vez que

entendia essas, como questões fundamentais para o salto de desenvolvimento industrial que chegaria após a crise internacional e o término das reformas institucionais necessárias ao novo Estado e à sua relação com o mercado.

Um fato importante no processo de industrialização do Brasil é a questão do nacional-desenvolvimentismo. De acordo com Moreira (2003), foi durante a administração de Juscelino Kubtschek, na presidência da República, que o desenvolvimentismo ou nacional-desenvolvimentismo se consolidou como modo de governo e como um projeto social e político para o país, cujas características fundamentais eram o compromisso com a democracia e com a intensificação do desenvolvimento de tipo capitalista, sendo que o êxito na implementação do Plano de Metas do presidente, abrangeram as metas de energia, transporte, investimentos em infraestrutura as quais foram consideradas como fundamentais ao aprofundamento da industrialização, alcançando resultados consideráveis.

O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), instituição ligada ao Ministério da Educação, foi um dos setores mais próximos do presidente, desempenhando um papel importante para governo de JK, ao defender abertamente sua plataforma nacional desenvolvimentista e industrialização de tipo capitalista. Essa instituição reunia intelectuais de prestígio da época e era bastante ativa: publicava livros importantes, promovia seminários sobre temas polêmicos, servindo com espaço de socialização entre políticos, intelectuais e estudantes (MOREIRA, 2003).

A autora acima mencionada, evidencia que os isebianos defendiam industrialização do tipo capitalista, mas ela afirma que:

Eles viam, no entanto, enormes empecilhos à realização desse projeto social, a começar pela resistência das chamadas “classes sociais arcaicas” ao processo de modernização e industrialização. Os setores “arcaicos” eram definidos como um bloco heterogêneo, nascido e desenvolvido no contexto da economia agrário-exportadora que havia prevalecido no Brasil desde o período colonial até aproximadamente a década de 1930. Incluía, principalmente, os latifundiários, os setores ligados ao comércio e a classe média tradicional. E, na avaliação isebiana, esses grupos não tinha o menor interesse no novo e ainda frágil modelo de desenvolvimento nacional, baseado na indústria e no mercado interno. (MOREIRA, 2003, p.162).

Podemos perceber a importância dos isebianos no processo de divulgação do projeto nacional-desenvolvimentista de Jk. Para Moreira (2003), o ISEB advogava por uma “revolução democrático-burguesa no Brasil” e sabendo das dificuldades da democracia, em virtude do contexto político do Brasil, os isebianos viam a necessidade de produzir e divulgar

a chamada “ideologia do desenvolvimento nacional, com o objetivo de promover a aliança das chamadas “classes dinâmicas” contra os seguimentos políticos e sociais chamados “arcaicos”.

[...] o desenvolvimento industrial, sob a liderança política, social e econômica da burguesia, era um projeto apenas alcançável, na democracia brasileira, se fosse feita ampla propaganda ideológica, capaz de convencer proletariados, camponeses e classe média a apoiarem tal plataforma social e política. (MOREIRA, 2003, p.163).

Parece inegável que o projeto de “desenvolvimento nacional” de Jk, geraria mudanças na sociedade brasileira, de forma a promover alterações nas estruturas sociais e econômicas do país. Podemos perceber o alinhamento dos objetivos dos isebianos e de Jk. Na concepção de Moreira (2003):

O eufemismo “desenvolvimento nacional” definia o projeto de industrialização do IBEB e do governo JK, que era no entanto, liberal, burguês, capitalista. Mas a “ideologia do desenvolvimento nacional”, sobretudo na versão juscelinista, ocultava a dimensão de classe subjacente ao projeto nacional – desenvolvimentista. Ofertava o “desenvolvimento nacional” como algo de todos e para todos, cujo resultado final seria a transição do Brasil para o mundo das nações ricas, modernas e portadoras de bem-estar social. (MOREIRA, 2003, p.163).

A defesa da industrialização é algo marcante no “desenvolvimento nacional” de Juscelino. Conforme verificamos para implementação desse projeto, era necessário agregar adeptos. Dessa forma, a utilização da ideologia, sobretudo com o apoio do IBEB, fundamental para justificar esse processo como essencial para gerar a riqueza que transformaria a realidade do povo brasileiro. Entretanto, conforme podemos verificar, essa ideologia atenuava o caráter liberal, burguês, capitalista do projeto de industrialização.

Após realizarmos essa breve abordagem sobre o início do processo de industrialização no país, para entendermos melhor a educação profissional no contexto histórico brasileiro. Dentro do cenário da educação, Moura (2007) elenca alguns fatos importantes ocorridos a partir de 1930: a criação do primeiro ministério no âmbito da educação em 1930, a saber, o Ministério da Educação e Saúde Pública. A criação do Conselho Nacional de Educação e efetivação de uma reforma educacional em 1931.

Outro aspecto relevante ocorrido nesse período, segundo o autor, foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual se dizia assumir uma democrática que pudesse proporcionar oportunidades para todos com relação à cultura geral, bem como na

possibilidade de especializações. Contudo, ao ter sua proposta de educação em duas grandes categorias, a saber, atividades de humanidades e ciências – de natureza mais intelectuais – e cursos de caráter técnico – de natureza mecânica e manual – distinguiu novamente os que executam as atividades e aqueles que devem pensar. Ainda com relação a década de 30 do século XX, ressalta que em 1933 por meio de seus resultados na Assembleia Nacional Constituinte, a V Conferência Nacional de Educação refletiu-se e reforçou a ideia da responsabilidade do Estado com a educação.

Posteriormente, conforme informa Moura (2007), a Constituição Brasileira de 1934 inaugurou uma política de educação, estabelecendo competências da União em traçar diretrizes nacionais, bem como fixar o plano nacional de educação, sendo essa a primeira vez que uma constituição instituiu a vinculação de um recurso à educação. Entretanto, essa vinculação de recursos à educação foi eliminada na Constituição de 1937 do governo Vargas, o que representa na visão do autor, um retrocesso em relação à Constituição de 1934.

Segundo Otranto (2015), na década de 1940 a chamada reforma Capanema, por meio das chamadas Leis Orgânicas, deu uma atenção especial à educação profissional. A reforma Capanema, nome dado em virtude do ministro da educação naquele momento, se deu, segundo Moura (2007), no contexto em que o processo de industrialização desencadeado a partir de 1930 demandava uma quantidade de profissionais especializados para áreas como a indústria, o comércio e a prestação de serviços.

Com o advento da segunda guerra, Moura (2007) expõe que houve o fortalecimento da indústria nacional, pois com as grandes potências envolvidas na guerra, abriu-se espaço para que as economias emergentes avançassem no processo de industrialização, sendo que nesse contexto se fortalece no Brasil a nova burguesia industrial, em detrimento das oligarquias cafeeiras.

Foi esse processo de industrialização e modernização das relações de produção que demandou que as camadas dirigentes tivessem um posicionamento mais efetivo no que se refere à educação nacional. Diante dessa situação é que foram promulgados os diversos Decretos-lei para normatizar a estruturação da educação. O conjunto desses Decretos-lei ficou conhecido como Reforma Capanema. Esse foi o período no qual a educação regular brasileira fica em dois níveis, ou seja, a educação básica e a educação superior, sendo que a educação básica era dividida em curso primário e o secundário, o qual era subdividido em ginásial e colegial. Entretanto, a vertente profissionalizante, parte final do secundário, não dava habilitação para o ingresso no ensino superior (MOURA, 2007).

Segundo Otranto (2015), em 1942 os Liceus Industriais se transformaram em Escolas Industriais e Técnicas. Entretanto, o autor ressalta que os alunos oriundos dos cursos profissionalizantes encontravam bastante dificuldade de acesso ao ensino superior, o que resultava, na maior parte dos casos, em uma terminalidade antecipada da formação ao final do ensino médio. Somente com o advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei n. 4024, de dezembro de 1961, foi conquistada a equivalência que propiciou aos originários dos cursos profissionalizantes o direito a ingressar em qualquer curso superior. O autor apresenta que:

Na década de 1950, na tentativa de acalmar as pressões sociais, surgiram as "Leis de Equivalência", que visavam ampliar o acesso dos egressos da educação profissional ao ensino superior. No entanto, elas também limitavam esses acessos a alguns cursos superiores, a cada ano, e apresentavam exigências difíceis de serem cumpridas pelas camadas mais pobres da população, como, por exemplo, que os candidatos fizessem prova no Colégio Pedro II das disciplinas não cursadas do ginásio secundário. Como os cursos ginásiais eram compostos por disciplinas diferentes em cada uma das modalidades, esse se constituiu em mais um dos impedimentos de ascensão social. (OTRANTO, 2015, p.4).

Na concepção de Moura (2007), com o advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o fato de todos os estudantes, tanto do colegial quanto do ensino profissional poderem dar continuidade no ensino superior colocava um fim na dualidade do ensino. Entretanto, ele ressalta que:

É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esse conteúdo eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho. (MOURA, 2007, p.11).

Ao recorrermos mais uma vez a Otranto (2015), percebemos que as instituições de educação profissional passaram por transformações com o passar dos anos até consolidarem uma rede federal. Além das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, que deram lugar aos Liceus Industriais da década de 1930, o autor destaca outros acontecimentos relevantes dentro do cenário da educação profissionalizante, a saber, a evolução para as escolas industriais e técnicas, em 1942, para as Escolas Técnicas Federais e Agrotécnicas, em 1959 e para os

Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, em 1978. O mesmo autor informa que as mudanças produzidas pelo crescimento da rede provocaram a formação de uma identidade própria.

Dando sequência à construção histórica da educação profissional, a fim de chegarmos até o contexto da criação dos Institutos Federais, elencaremos a seguir, de acordo com Moura (2007), os acontecimentos importantes na área da educação ocorridos entre o início da década de 1970 até 2003, ano que se iniciam as ações que culminaram na criação dos Institutos.

Segundo o autor, em 1971 houve uma intensa reforma na educação básica por meio da Lei Nº 5.692/71 – Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, na qual institui-se o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau, sendo que essa compulsoriedade foi produzida por uma conjugação de fatores: um governo autoritário com grande aceitação popular, pressão das classe populares pelo aumento da vagas no ensino superior, o contexto da nova fase de industrialização, financiada por meio do endividamento externo no chamado milagre brasileiro. O autor esclarece que essa determinação do ensino de 2º grau profissionalizante seria tanto para as escolas públicas, como para escolas privadas.

Entretanto, como analisa Moura (2007), na prática a maioria das escolas privadas permaneceu com seus currículos voltados para as disciplinas propedêuticas, voltadas para o atendimento às elites e mantendo a compulsoriedade restrita aos setores públicos de ensino, mais especificamente aos sistemas estaduais e federais. Nas instituições estaduais, por falta de recursos, a profissionalização aconteceu em áreas que não demandava uma infra-estrutura, a exemplo de laboratórios e equipamentos. Já na rede federal, a realidade era bem diferente, pois contava com financiamento adequado e corpo docente especializado e com política de remuneração diferenciada em relação aos demais sistemas públicos de educação. Assim, as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) consolidaram sua atuação, sendo que aquelas voltadas para formação profissional com cursos voltados para área industrial, se tornam referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio, tendo grande parte dos alunos conseguido atuar em importantes empresas da época. Já as Escolas Agrotécnicas Federais voltam sua formação para o ramo agropecuário, ofertando cursos para essa área.

Com o empobrecimento das escolas estaduais em virtudes dos conteúdos profissionalizantes, há uma busca dos filhos da classe média em direção às escolas privadas a fim de garantirem o acesso ao ensino superior. Assim, a Lei N º 5.692/1971, foi aos poucos flexibilizada e a profissionalização obrigatória vai enfraquecendo. Ao final dos anos 1980 e a

primeira metade dos anos 1990, no contexto da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da entrada em vigor de uma nova LDB (Lei N ° 9394/1996), quase não existe mais no país o 2º grau profissionalizante. Nesse momento, essa modalidade de ensino existia apenas nas ETFs e EAFs e em alguns poucos sistemas estaduais. (MOURA, 2007).

Do período de 1993 a 2002, destacamos os seguintes acontecimentos na área da educação: a criação da Lei N ° 9394/1996 (LDB), o lançamento do Programa de expansão da educação profissional dentro do contexto da reforma educacional da proposta no governo Fernando Henrique Cardoso e O Plano Nacional de Educação em 1998, instituído nesse mesmo governo.

Com relação a essa nova LDB, Moura (2007) diz que ao estruturar a educação brasileira em dois níveis, ou seja, educação básica e educação superior, tratou a educação profissional com algo em paralelo, um apêndice, explicitando assim a dualidade existente entre a educação básica e a educação profissional. Podemos verificar que o Artigo 21 desta Lei vai trazer como níveis escolares a educação básica e a educação superior. Quanto à educação profissional, a legislação vai trazer como uma modalidade à parte que será desenvolvida em articulação com o ensino regular.

O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) foi lançado no contexto da reforma educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Ortigara (2014), o PROEP foi financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e tinha como objetivos primordiais estabelecidos pela sua guia de execução, a separação formal entre o ensino médio e a educação profissional e o ordenamento de currículo sob a forma de módulos.

Segundo Ortigara (2014), esse programa recebia financiamento somente para a infraestrutura, construção e reforma de prédios, montagem de laboratórios, capacitação de profissionais e consultorias. Algumas características a respeito do programa são destacadas pelo autor, a saber, a transferência de recursos para instituições privadas e controladas pelos grupos empresariais que ficam responsáveis pelas manutenções das instituições e a concentração regional dos projetos conveniados, sendo que uma parte significativa dos projetos financiados com recursos do programa estava localizado, justamente, em locais bastante industrializados, compostos por empresa que teriam condições de financiar seus programas de capacitação.

Outra característica em relação ao PROEP é que ele foi decisivo para a expansão dos cursos de nível básico nas instituições públicas. O termo “nível básico” foi introduzido pelo

Decreto Nº 2.208/1997 a fim de designar as qualificações e requalificações dos trabalhadores. Estes cursos não dependiam do nível de escolaridade e se aproximavam mais de um treinamento para um posto de trabalho do que para a formação integral em que fosse abordada a formação geral e propiciasse melhoria nas condições de exercício da cidadania. Percebe-se, então, que esses cursos não objetivavam a melhoria do nível de escolaridade dos trabalhadores, mas apenas se restringia a uma formação mínima para a possibilidade do ingresso do trabalhador no mercado de trabalho. (ORTIGARA, 2014).

Quanto ao Plano Nacional de Educação, Ortigara (2014) observa que foram apresentadas uma proposta da sociedade e outra do governo. Segundo o autor, a proposta da sociedade brasileira defendia a educação profissional como parte de um projeto educativo global que deveria ser integrado ao sistema regular de ensino, partindo do princípio de que a educação do trabalhador precisa contemplar uma sólida formação básica e uma estreita articulação entre cultura geral e profissional. O autor afirma também que a proposta do governo, a qual prevaleceu no PNE, aprovada pela Lei Federal Nº 10.172/2001, divergia da proposta da sociedade, pois procurava manter a política educacional que estava em vigor e nela previa a manutenção da educação profissional desvinculada do ensino regular.

Verificamos então, que a proposta de reforma do governo Fernando Henrique, não pensou a formação do profissional de forma integral, mas uma formação apenas para o ingresso no trabalho.

Nessa perspectiva, Ortigara (2014) conclui que as ações que definiram a política do governo Fernando Henrique Cardoso para a educação privilegiaram as demandas do mercado de trabalho, promovendo uma formação fragmentada e sem preocupação com o aumento do nível de escolaridade e com a formação integral do indivíduo. O autor assinala também que, ao ser separado do ensino técnico, o ensino médio passou a ter um sentido exclusivamente propedêutico. Por fim, aponta que a reforma conduzida por FHC foi alinhada com a lógica neoliberal das políticas de reforma do Estado, sendo que ficou evidente a influências dos organismos internacionais como o Banco Mundial e o BID, na definição das políticas do governo para o setor.

Ao recorrermos a essa construção histórica, percebemos que no século XIX não há registros de ações que poderiam ser caracterizadas hoje como pertencentes à educação profissional. No Brasil colônia, consta que os filhos dos colonizadores recebiam uma educação diferente dos que desempenhavam ofícios aprendidos na própria prática laboral. O trabalho manual era relacionado aos escravos e, portanto, não era digno ao homem branco e

livre fazê-lo. Esses ensinamentos eram transmitidos em espaços não formais de aprendizagem. No Brasil império, verificamos que surgiram algumas iniciativas voltadas para a educação profissional e realizadas por instituições como as militares e entidades filantrópicas e tinham como público alvo os mais pobres e desprotegidos.

Na primeira república, vimos que por meio da instituição do Decreto Nº 439/1980, a educação profissional foi tratada como algo voltado para “os desvalidos de sorte”. Esse tipo de educação era destinada a crianças e jovens abandonados, órfãos, ou cujos pais fossem muito pobres e somente para as pessoas do sexo masculino. Diante disso, percebemos que a origem da educação profissional se dá num contexto de assistencialismo.

Percebe-se ainda que o embrião da rede federal de educação se dá em 1909, pois, a partir desse momento surgiram novas configurações sociais. Inicia-se uma caminhada rumo à industrialização, já havia uma burguesia heterogênea e a distinção de vários grupos sociais. Nesse sentido, exigiam-se outras opções de instituições que desse conta de atender as demandas desses novos arranjos sociais. Foi nesse contexto que foram criadas as escolas de aprendizes artífices, em 1909, uma em cada capital dos estados da república.

Vimos que o processo de industrialização, que começa a se fortalecer a partir de 1930, início do governo Vargas, provoca mudanças significativas no contexto social, político e econômico. Esse processo vai provocar também, mudanças na área da educação. Nesse momento, verificamos a transição de uma sociedade baseada na agroexportação para uma sociedade que busca ter a indústria como sua base econômica. Isso pode ser percebido quando o governo diminui o apoio à agroexportação e passa a apoiar a indústria.

Observamos também que o nacional-desenvolvimentismo foi muito importante no contexto industrial brasileiro. Ele foi consolidado como projeto de governo e como projeto social e político para o país durante a presidência Juscelino Kubistchek.

Vimos que o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), defensor da industrialização do tipo capitalista, foi fundamental para a divulgação do projeto nacional desenvolvimentista de JK. A fim de conseguirem adeptos para apoiarem o desenvolvimento industrial sob a liderança política, social e econômica da burguesia, os isebianos viam a necessidade de produzir e divulgar a chamada ideologia do desenvolvimento nacional, objetivando promover a aliança das chamadas “classes dinâmicas” contra os segmentos políticos e sociais chamados “arcaicos”. (MOREIRA, 2003). Vimos também que a ideologia divulgada sobre o projeto nacional-desenvolvimentista de Kubistchek, que ofertava o

desenvolvimento nacional como algo de todos e para todos, atenuando o caráter liberal, burguês e capitalista do projeto de industrialização.

Após discutirmos sobre o processo de industrialização no país, apontamos importantes acontecimentos no cenário educacional brasileiro, destacando aqueles que fazem referência à educação profissional.

Evidenciamos que a reforma Capanema, promulgada no contexto em que o desencadeamento do processo de industrialização demandava uma quantidade de profissionais especializados para áreas como a indústria, o comércio e a prestação de serviços, deu uma atenção especial para a educação profissional. Nesse período a educação fica dividida em dois níveis, a educação básica e a educação superior.

Destacamos também que a equivalência que propiciou aos originários dos cursos profissionalizantes o direito a ingressar em qualquer curso superior, foi conquistada somente com o advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Nº 4024, de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961). Verificamos que essa equivalência trazida pela lei, do ponto de vista formal acabava com a dualidade do ensino, entretanto, o currículo se encarregava de fazer com que os conhecimentos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior fossem destinados à elite.

A evolução para as escolas industriais e técnicas em 1942, para as Escolas Técnicas Federais e Agrotécnicas em 1959 e, para os Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFETs em 1978, também foram acontecimentos que constatamos como relevantes dentro do cenário da educação profissionalizante.

Utilizamos como referência Moura (2007) para apontarmos os principais acontecimentos na área da educação entre os anos de 1970 a 1996, a fim de nos aproximarmos das ações que culminaram na criação dos Institutos Federais, as quais foram iniciadas em 2003.

Do período de 1996 a 2002, dentro do governo FHC, abordamos a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - a Lei N ° 9394/1996, o lançamento do Programa de expansão da educação profissional (PROEP) e O Plano Nacional de Educação em 1998, de forma a verificar como a educação profissional foi relacionada dentro dessas ações. Vimos que a LDB tratou o ensino profissionalizante como um apêndice da educação básica. Quanto ao PROEP, verificamos que os cursos oferecidos por ele não tinham um comprometimento com a formação integral que propiciasse melhoria de condições para o exercício da cidadania, mas restringia a uma formação mínima que possibilitasse o ingresso no mercado de trabalho.

Com relação ao Plano Nacional de Educação, evidenciamos que houve uma proposta da população e uma do governo. A proposta da população defendia a educação profissional como um projeto educativo global integrado ao sistema regular de ensino e a proposta do governo previa a manutenção da educação profissional desvinculada do ensino médio. A proposta do governo é que prevaleceu no PNE, aprovado pela Lei Federal Nº 10.172/2001.

Por meio dessa construção histórica foi possível verificar que a origem da educação profissional acontece com base no assistencialismo. Percebemos também que, ao longo da história da educação profissional houve uma dualidade entre o ensino básico e a educação profissional.

Verificou-se ainda que o processo de industrialização foi importantíssimo para a educação profissional, uma vez que ocasionou profundas mudanças na estrutura social, política e econômica do país e, em razão do desenvolvimento da indústria, houve a demanda por uma educação que preparasse as pessoas para atuarem no mercado de trabalho.

Passaremos agora a discorrer sobre a criação dos Institutos Federais, campo empírico de nossa pesquisa. No dia primeiro de janeiro de 2003 toma posse como Presidente da República, Luiz Inácio da Silva, popularmente conhecido com Lula. Nessa década, desde o início de seu mandato, foram realizadas ações significativas no contexto da educação profissionais do país, as quais culminariam com a criação dos Institutos Federais.

Dentre as ações governamentais direcionadas para a reforma, Otranto (2015) explica que duas foram emblemáticas, a saber: o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Decreto nº 6095

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007) apresentou 30 ações direcionadas à educação, dentre as quais constava o novo modelo de educação da rede de educação profissional federal – os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – que deveriam ser criados a partir da articulação das instituições já existentes e se constituir como centros de excelência na oferta do ensino de ciências e oferecer cursos para a formação de professores para a educação básica. Já o Decreto 6095/2007 (BRASIL, 2007a) estabeleceu as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação profissional e tecnológica, base da criação dos Institutos Federais. Traçou algumas normas sobre a regulação, avaliação e supervisão das instituições que, já neste instrumento legal seriam equiparadas às universidades federais e gozariam da mesma autonomia. (OTRANTO, 2015, p.7).

De fato os Institutos Federais se constituem em algo novo cenário educacional brasileiro, os quais foram criados no ano de 2008, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da

Silva com o intuito de reordenar a rede federal de educação profissional, conforme demonstra Amorim (2013):

As políticas de expansão da educação profissional no governo Lula figuram, dentre outros programas, no Brasil Profissionalizado¹ e no e-Tec Brasil², e na política de reordenamento da rede federal de educação profissional – mediante a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tal política, conforme evidencia o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³, constitui-se em iniciativa de relevo na gestão de Lula e tem, como ponto de partida, a crítica ao desmantelamento da educação profissional promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. (AMORIM, 2013, p.14-15).

É nesse contexto que nosso trabalho se insere, ou seja, a partir da realidade dos Institutos Federais no cenário educacional brasileiro. De forma mais específica, abordaremos as representações sociais de ser professor nos cursos superiores ofertados pelo Instituto Federal.

O contexto de criação dos Institutos Federais refere-se a três documentos importantes: O Decreto Nº 6095, de 24 de abril de 2007 que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. O projeto de lei 3775/2008 e a lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

¹ O Programa Brasil Profissionalizado foi instituído pelo Decreto Nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007, no âmbito do Ministério da Educação, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.

² O Decreto Nº 6.301 de 12 de dezembro de 2007 estabelece que fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil, com vistas ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País. (Revogado pelo Decreto Nº 7.589 de 26 de outubro de 2011). A Rede E-tec Brasil foi instituída no âmbito do Ministério da Educação, pelo Decreto Nº 7.589 de 26 de outubro de 2011 com a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País.

³ O PDE agrega uma série de programas organizados nos seguintes eixos: educação básica, educação profissional, educação superior e alfabetização foram estabelecido pelo Decreto Nº 6.094 de 24 de Abril de 2007, o qual dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Ao pesquisar em sua tese de doutorado a organização dos institutos de educação, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira, Amorim (2013) afirma que a política atual de organização dos Institutos Federais no Brasil, além de uma proposta de ampliação da oferta pública do ensino profissional do nível médio, representa a consolidação de uma rede de ensino designada, de forma específica, à educação profissional e organizada, em paralelo à escola do tipo “secundária” e acadêmica.

A pesquisadora, após análise de documento da SETEC traz também que:

[...] a nova instituição, diferente das existentes, é uma instituição singular porque vai ofertar educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino – mais que ofertar educação superior, básica e profissional – terá organização pluricurricular e multicampi e deverá firmar o “seu papel social visceralmente vinculado à oferta do ato educativo que elege como princípio a primazia do bem social”. (AMORIM, 2013, p.100).

Dentre outras instituições da rede federal de educação, a pesquisadora investigou, também, o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Segundo a autora (AMORIM, 2013), a fonte de financiamento e manutenção dos Institutos é o governo central, dessa forma, ser “federal” é uma de suas condições. Nessa direção, o “novo ente” tem a função de articular as diferentes – e atualmente dispersas – políticas públicas, bem como contribuir para fazer mediações entre o poder central e as comunidades. Nesse trabalho, ela formula a hipótese de que:

[...] a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia faz parte de uma política para consolidar uma rede de ensino, paralela à escola de tipo secundária e acadêmica, para a formação profissional. O que fundamenta o projeto em curso (esse “novo modelo”) seria a organização de uma instituição que ofereça a educação profissional em diferentes níveis e dê prioridade à oferta do ensino técnico, bem como enfatize o domínio do conhecimento técnico e tecnológico. Daí por que o termo Instituto – e não Universidade Tecnológica – traduziria melhor esse projeto. (AMORIM, 2013, p.22).

Embasada por documento do MEC, Amorim (2013) traz o entendimento de que, no que se refere à organização curricular, os Institutos federais possuem natureza ímpar. A possibilidade de múltipla formação colabora com um ambiente de inter-relação de saberes, o que concorre para um tratamento mais apropriado à natureza da ciência, à qual é multi e interdisciplinar. A proposição de uma formação contextualizada, permitindo agregar à formação acadêmica preparação para o trabalho. A construção da proposta pedagógica dos

Institutos Federais deve ser construída com atenção às exigências da sociedade, de modo a atender as demandas sociais, econômicas e culturais. (AMORIM, 2013).

Na visão de Pacheco (2011):

Inicia-se a construção de uma instituição inovadora, ousada, com um futuro em aberto e, articulada com as redes públicas de educação básica, capaz de ser um centro irradiador de boas práticas. Os centros federais de educação tecnológica (Cefets), as escolas agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades que aceitaram o desafio desaparecem enquanto tais, para se transformarem nos *campi* espalhados por todo o país, fiadores de um ensino público, gratuito, democrático e de excelência. Com os Institutos Federais iniciamos uma nova fase, abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades. (PACHECO, 2011, p.15).

Conforme observado na Lei 11892/2008, a criação dos IFs se deu por meio da transformação de uma ou da integração de duas ou mais instituições em instituto federal. O Decreto 6095/2008 em seu artigo Art. 3º já havia antecipado que o processo de integração terá início com a celebração de acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica, que formalizará a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado. O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais se constituiu por meio do processo de integração da Escola Federal Agrotécnica da cidade de Salinas e o CEFET da cidade de Januária.

Dentre outros, elencamos alguns incisos que esta Lei traz no seu artigo 6º, os quais abordam as finalidades características da instituição. O inciso I aponta que uma das finalidades ou características da instituição é:

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (BRASIL, 2008, p.5).

Com base nessa finalidade ou característica apontada acima, podemos perceber a preocupação com o desenvolvimento socioeconômico das regiões onde os IFs estão instalados. Observamos também a atenção dedicada a formação e qualificação dos cidadãos de uma maneira mais regionalizada, ou seja, por meio da verticalização do ensino os IF

possibilitam que os estudantes deem sequência em seus estudos do médio para o superior, sem a necessidade de se mudarem de suas regiões, o que em outros tempos não era possível. O inciso III, do artigo 6º, da mesma lei estabelece como finalidade ou característica da instituição: “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. (BRASIL, 2008, p.5).

Cabe considerar, portanto, que o Ensino Superior mesmo não sendo uma exclusividade, é parte importante na composição das vagas ofertadas pelos Institutos Federais, tanto nos bacharelados como nas licenciaturas e cursos de tecnologia, ampliando o acesso a esse nível de ensino em diversas regiões do país.

Adiante, ainda no artigo 6º, outros incisos descrevem a respeito das finalidades da instituição. Destacamos o inciso IV, o qual traz como uma das finalidades:

Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal. (BRASIL, 2008, p.5).

Considerando o inciso acima, percebemos uma preocupação com a oferta de curso que atenda aos interesses, arranjos sociais e os diferentes campos produtivos onde os IFs estão localizados. Para atender a essa diversidade de formação, necessita-se de um corpo docente também diversificado com relação às áreas de formação.

Outra finalidade que destacamos está elencada no inciso VI, do artigo 6º: “qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino”. (BRASIL, 2008, p.5). Essa finalidade demonstra que houve no contexto de criação do IFs uma atenção a questão da formação ou qualificação pedagógica, inclusive no sentido de oferecê-la como forma de atualização aos docentes da rede pública de ensino.

A respeito do ensino superior, a lei 11892/2008 traz que:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. (BRASIL, 2008, p.5).

Entretanto, é necessário evidenciar que mesmo com a equiparação feita no parágrafo da Lei acima descrito, os Institutos Federais não são universidades, trata-se de uma Instituição peculiar que oferece o Ensino Superior, mas que tem como objetivo, de acordo com o Artigo 8º da Lei supracitada, garantir no desenvolvimento de sua ação acadêmica, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de curso integrado. É interessante destacar ainda, que o Artigo 8º estabelece que a instituição deve garantir no mínimo vinte por cento das vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do *caput* do citado art. 7º, ou seja, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e para a educação. (BRASIL, 2008).

Ainda na tentativa de esmiuçar a lei com relação ao ensino superior, verificamos que no inciso VI, do artigo 7, com suas respectivas alíneas, são estabelecidos, dentre outros, como objetivos dessa nova institucionalidade:

Ministrar em nível de educação superior: cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008, p.6).

Podemos perceber que o ensino superior também é parte importante dentro dos Institutos Federais. As vagas ofertadas pelo ensino superior, conforme verificamos na legislação acima devem atender às demandas específicas. Nesse sentido, os IFs buscam oferecer formação em cursos que atendam aos interesses, arranjos sociais e aos diferentes campos produtivos da região onde atuam. Esse fato tem atraído para os Institutos Federais um corpo docente diversificado, composto por profissionais com múltiplas formações, configurando-se como um espaço de atuação de profissionais especializados para a docência em áreas específicas.

Sendo assim a representação do ser professor no ensino superior e sua relação com a prática pedagógica se faz bastante relevante, bem como a discussão sobre a formação dos professores para a docência para esse nível de ensino.

No Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) Isaia e Pivetta (2008) discutiram a questão da aprendizagem docente do ensino superior, a partir das concepções dos professores do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Nessa oportunidade, as autoras ressaltam que os profissionais que atuam como docentes do curso acima mencionado não possuem formação pedagógica e que “a atividade docente tem início por meio de diferentes caminhos, com diferentes histórias”. Assim, lançaram mão das narrativas, pretendendo identificar como os fisioterapeutas aprendem a ser professores a partir de suas concepções, tendo em vista um perfil formador calcado no ensino modular. Por meio das narrativas dos professores, as autoras identificaram os seguintes elementos que remetem a aprendizagem docente: aprendizagem na relação professor-aluno, aprendizagem na relação professor-professor, aprendizagem através da prática pedagógica. Após a análise dos dados, identificaram que para os sujeitos da pesquisa, o aprender a ser professor tem sido construído no próprio exercício da docência. Os professores sem formação pedagógica procuram sua profissionalização no projeto formativo do curso, na troca de saberes com os colegas e alunos, mediados pelo espaço de trabalho.

É importante lembrar que o contexto da formação de professores para a docência no Ensino Superior, de forma geral, tem acontecido de forma lacunar. De acordo com Cunha (2004):

Causa espécie que o grau superior é o único para o qual não há previsão legal de formação específica para o magistério. Para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, o curso normal ou superior de pedagogia; para as quatro últimas do fundamental e para o ensino médio, as licenciaturas. Para o ensino superior, basta a graduação, que, formalmente, pode ter sido feita em qualquer especialidade. (CUNHA, 2003, p.3).

A própria legislação define que para atuar no ensino superior, o docente será selecionado pelo seu grau de formação científica. Isso pode ser verificado por meio da referência bastante genérica que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação faz sobre a questão. Conforme pode ser observado no inciso II, artigo 52º da lei 9394/96:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e

cultivo do saber humano, que se caracterizam por: um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. (BRASIL, 1996, p. 20).

É comum o entendimento de que o professor do nível superior é qualificado para atuar por meio de sua formação científica, sendo mais comuns os títulos de mestrado e doutorado. Autores como Campos (2012) e Silva e Aguiar (2015), que se prepueram a estudar sobre esse tema, defendem que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* nos moldes atuais, não são voltados para formação docente. Quanto à atuação na docência no Ensino Superior, a exigência é bastante genérica: formação em mestrado ou doutorado.

No capítulo 2, abordaremos questões com a prática docente e faremos uma discussão sobre a questão da formação de professores para a docência no ensino superior, enfatizando sobretudo, as lacunas existentes inclusive do ponto de vista da regulamentação na formação de professores para esse nível de ensino. Nesse momento, empregamos parte do nosso estado da arte para verificarmos o que tem sido discutido atualmente a respeito da educação de nível superior. Faremos uma discussão sobre a questão da didática no contexto da educação superior. Além disso, abordaremos ainda a questão da identidade e a formação do professor do ensino superior, ressaltando a importância dos saberes de áreas específicas, mas compreendendo também que há outros saberes que precisam ser considerados na formação de professores para esse nível de ensino.

CAPÍTULO 2: DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ABORDAGEM SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este capítulo tem como objetivo discutir o tema da docência no ensino superior e sua relação com a prática pedagógica. A questão da docência no ensino superior, é bastante tratada dentro da perspectiva da docência universitária. Sem perder de vista que nossa discussão acontece a partir da realidade dos Institutos Federais, não deixamos de aproveitar as observações e contribuições do que foi discutido na docência universitária, afinal são contribuições significativas no que tange à docência para o nível superior de ensino.

Na Enciclopédia da docência universitária, prática pedagógica é definida por Fernandes (2006) da seguinte forma:

Prática intencional de ensino e de aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. Notas: articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 2006, p.447).

Freire (2011) sobre a prática docente, a entende como uma prática educativo-crítica que envolve alguns saberes fundamentais: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento e a assunção da identidade cultura.

Na concepção de Zabala (1998) a melhoria da atividade profissional dos docentes passa pela análise do que os professores fazem de sua prática. Segundo o autor, em outras profissões, a exemplo da medicina e da engenharia, somente a experiência não dá validação à prática ou explicação das respostas. Entretanto, ao arguir se temos referenciais teóricos validados na prática que podem descrevê-la e explicá-la e, além disso, possam ajudar a compreender os processos que dela produzem, o autor vai dizer que certamente a resposta é afirmativa, mas com certas características diferentes, uma vez que na educação não há marcos teóricos e comparados empiricamente como em outras profissões.

Ainda de acordo com Zabala (1998), alguns teóricos da educação afirmam a dificuldade de controlar essa prática de maneira consciente, devido a verificação da complexidade das variáveis que intervêm no processo educativo e as inter-relações existentes

entres elas. Ele afirma que as coisas na sala de aula acontecem ao mesmo tempo, de forma rápida e imprevista, o que faz considerar difícil tentar encontrar referências que racionalizem a prática educativa. No entanto o autor confirma a importância pela busca de referências dentro do contexto da docência:

Se entendemos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que o processo de ensino/aprendizagem seja extremamente complexo – certamente mais do que em qualquer outra profissão – não impede, mas sim torna mais necessário que, nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajude a interpretar o que acontecer em aula. Se dispomos de conhecimento desse tipo, nós os utilizaremos previamente, ao planejar, no próprio processo educativo, e, posteriormente, ao realizar uma avaliação do que aconteceu. (ZABALA, 1998, p.15).

A formação de professores para o ensino superior necessita uma atenção mais específica. Faz-se necessário pensar uma formação que considere as características peculiares a esse nível de ensino. Segundo Pimenta (2005)

[...] há um certo consenso de que o exercício da docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para esta seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. Nesse conceito, o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos; se estes aprendem, ou não, não é problema do professor, especialmente do universitário, que muitas vezes está ali como uma concessão, como um favor, como uma forma de complementar salário, como um abnegado que vê no ensino uma forma de ajudar os outros, como um ‘bico’, etc. (PIMENTA, 2005, p.16).

Verificamos que nessa mesma direção, Pimenta e Anastasiou (2002) ao tratarem da questão das exigências atuais da profissão de professor, vão falar sobre a identidade do professor universitário. Elas afirmam que muitos professores do ensino superior ao serem solicitados a preencher uma ficha na qual conste a identificação profissional, seguramente se identificarão como físicos, advogados, médicos em detrimento de professor.

Portanto, entendendo a importância de pensar a prática docente a partir da valorização profissional e das teorias voltadas para as práticas educativas, as quais são importantes para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, concordamos com o pensamento de Freire (2011) de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2011, p.47).

Na 35ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Rocha e Aguiar (2012) discutiram a questão do ensino na universidade a partir da construção da identidade e da profissionalidade docente. As autoras revelam que procuraram elementos indicadores da profissionalidade docente no contexto do ensino universitário por meio de saberes necessários à prática docente, organização da sala de aula, desafios encontrados na prática da profissão e como procuram superá-los. Esta pesquisa revelou:

Lacunas existentes em sua formação e o reconhecimento da necessidade de formação contínua que possibilitem e o distanciamento dos modelos produzidos por seus professores e proporcione ressignificação de suas práticas, construção de identidade e de saberes da profissionalidade docente. A docência é uma atividade complexa, que exige dos professores ações imediatas diante de fatos imprevisíveis que ocorrem na sala de aula. Além da condição de saber justificar as ações realizadas, fundamentadas numa base de conhecimentos teoricamente sustentados Ela se constitui de elementos da própria história de vida, trajetória profissional, na reflexão da e sobre a prática, e na relação docente/discente. (ROCHA e AGUIAR, 2012, p.1).

Ao analisarmos a pesquisa de Rocha e Aguiar (2012), destacamos, dentre outros relatos trazidos na pesquisa, que um informante concebe que para ser professor no ensino superior é preciso dialogar com outras áreas do conhecimento e, além disso, questiona sobre o processo de formação de professores para esse nível de ensino. Para as autoras, esse informante destaca um aspecto cada vez mais necessário: acolher e dialogar e simultaneamente, questiona como os professores em sua formação aprendem esse saber, onde e em que momento isso ocorre, sendo que as pesquisadoras percebem na fala do professor, a busca por uma formação para ensinar na universidade.

Podemos inferir que muitos professores conduzem seus processos formativos para ser professor no ensino superior por meio das aprendizagens formativas na própria trajetória profissional. Rocha e Aguiar (2012) expõem que os professores, mesmo sem formação pedagógica para ensinar na universidade, constroem aulas que promovem aprendizagem, entretanto, os processos formativos são orientados por uma prática docente baseado na experiência.

Não há como negar que a ação docente desde muito cedo nos acompanha e que a atuação do professor pode ser carregada de referências das vivências dele enquanto aluno, podendo muitas vezes fazer de sua prática um espaço de reprodução didática, ou seja, significar sua ação docente por meio de imitação de antigos mestres. (TARDIF, 2013). Não

podemos desconsiderar que por meio de experiências adquiridas no dia-a-dia escolar, o professor pode construir saberes significativos para sua prática docente. Nesse sentido, Tardif (2013) argumenta que:

[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. (TARDIF, 2013, p.228.).

Entretanto, ainda que contribua de forma significativa para a prática docente, apenas a formação prática ao longo da carreira, não garante aos professores subsídios para responder aos desafios de uma prática pedagógica em um ambiente tão complexo com é a sala de aula do ensino superior.

Entendemos que a formação do professor do ensino superior deve ser considerada numa perspectiva profissional, ou seja, que além dos saberes adquiridos pelas vivências, o professor do ensino superior domine os conhecimentos específicos de sua área de formação e adquira também, os conhecimentos da área pedagógica.

Cabe enfatizar aqui a utilização em nossa pesquisa da Teoria das Representações Sociais. Consideramos que há um conhecimento socialmente produzido no que se refere, de forma geral, a ser professor e, de forma mais específica, a ser professor no ensino superior. Embora a profissão de professor exija formação específica em determinada área de conhecimento, a formação do conceito de muitos docentes se dá pelas experiências ao longo da vida, bem como de forma prática, ao longo da carreira.

Também na 35ª ANPED, Campos (2012) discutiu a questão da docência para o ensino superior a partir dos questionamentos sobre a formação ou a preparação. Distante de sugerir a opção por uma ou outra, a autora por meio dessa interrogante, se propõe a confrontar essas duas ações. Assim compreende que:

A opção por uma ou outra ação definirá o exercício do magistério no ensino superior, pois no contexto de amplas discussões sobre a formação do professor que atua no ensino superior, bem como sobre as condições pelas quais esses profissionais ingressam no magistério, destacam-se significativas reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos a importância (ou não) dos conhecimentos pedagógicos e epistemológicos que definem e caracterizam a docência. (CAMPOS, 2012, p.1).

Para o desenvolvimento de seu trabalho, Campos (2012) analisou as representações discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições federais de ensino superior de diversas áreas de conhecimento e de regiões geográficas no Brasil, objetivando aprender por meio dessas representações os sentidos e os significados da formação para a docência no ensino superior. Sua pesquisa revelou:

[...] o vivido pelos pós-graduandos em relação à docência, tanto os que têm experiência como docentes no ensino superior como aqueles que ainda não são professores. Os mestrandos e doutorandos admitiram que não “dominam” conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente, apesar de considerá-los importantes à docência. Seus depoimentos revelaram uma “naturalização” da formação para a docência, ou seja, a docência é “aprendida” a partir da experiência discente, inspirada em antigos professores. (CAMPOS, 2012, p.2).

Diante do exposto, Campos (2012) entende que não é possível pensar sobre a docência vivida e concebida sem considerar a formação pedagógica específica como sendo indispensável à profissão docente. A autora aponta que a formação para a docência no ensino superior foi substituída pela preparação. Aponta também que essa preparação oferecida em alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu* é insuficiente para que o professor atue de forma eficaz nesse nível de ensino. Diz ainda que ser bacharel, licenciado, especialista, mestre, doutor e pós-doutor não garantem a assunção da profissão docente.

Em relação à docência para o ensino superior, a regulamentação é bastante genérica. Além do artigo 52, inciso II da LDB, relativo ao magistério no ensino superior, a referida lei traz em seu artigo 66 que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). No artigo 65 da mesma lei podemos verificar que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996), no qual percebe-se em sua redação a exclusão da obrigatoriedade da prática de ensino, com carga horária considerável para a formação docente para o ensino superior.

No entendimento de Oliveira e Silva (2012), a falta de referência da LDB para a questão da formação para docência tanto no ensino superior, quanto no ensino profissionalizante pode ser entendido como um “silêncio” no que tange à questão legal da formação do professor para essas modalidades de ensino.

Percebemos que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010, a qual aprova o novo

Regulamento do Programa de Demanda Social, deu certa atenção a questão da preparação para a docência no ensino superior. Esta portaria determinou que os bolsistas de mestrado e doutorado passassem a fazer, obrigatoriamente o estágio supervisionado na docência no ensino superior.

Ações como essas são importantes, mas ainda distantes de ser uma solução definitiva para a questão da formação docente no país. Mesmo porque, apesar de entendermos com uma iniciativa importante, verifica-se que a Portaria ao fazer algumas ressalvas, limitou a obrigatoriedade ao estágio.

Por exemplo, o inciso I do artigo 18 diz que “para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado” (BRASIL, 2010). Vamos supor que um acadêmico bolsista tenha concluído o mestrado em um programa que tenha os dois níveis, mestrado e doutorado. Após a conclusão, o agora mestre, passou a lecionar no ensino superior.

No caso da suposição acima, esse professor mestre do ensino superior perdeu a oportunidade de enquanto acadêmico do mestrado, ter um contato com a docência no ensino superior, supervisionado por um professor com mais experiência. Neste caso, como o programa tinha os dois níveis de ensino, a obrigatoriedade de estágio recaía apenas sobre os doutorandos.

Destacamos também o inciso VII, também do artigo 18, o qual determina “que o docente de ensino superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência” (BRASIL, 2010). Acreditamos que essa ressalva evita que alguns professores tenham interessantes experiências dentro da docência no ensino superior, por meio do estágio na pós-graduação *stricto sensu*.

Vamos pensar, por exemplo, em uma pessoa de determinada área que não seja da educação. Vamos supor que essa pessoa faça um mestrado na sua área de atuação, sem passar por estágio de docência. Após o mestrado esse profissional consiga lecionar no ensino superior. Posteriormente, essa pessoa, agora professor do ensino superior, passa em um doutorado em educação. Então, pelo que percebemos, ainda que esse doutorando seja bolsista, não haverá obrigatoriedade de fazer o estágio na docência no ensino superior, pois já está atuando como docente no ensino superior.

Em uma situação como essa que imaginamos, poderíamos pensar que esse professor talvez tenha se formado de forma estritamente prática. Ao participar de um programa de doutorado na área de educação, esse professor poderia, por meio do estágio supervisionado,

refletir sua prática, agregar conhecimentos da área pedagógica, a fim de que pudesse talvez melhorar ainda mais a sua atuação como docente.

Com o objetivo de compreender como a formação continuada pedagógica da docência universitária vem sendo tratada nos últimos anos nos trabalhos de Teses e Dissertações da CAPES, Silva e Aguiar (2015) fizeram um levantamento das pesquisas realizadas nos últimos 11 anos, publicadas no período de 2003 a 2013 em teses e dissertações na referida instituição. Procurando realizar um levantamento dos estudos atuais que fazem referência à temática Docência Universitária, mais especificamente, a formação continuada pedagógica do docente universitário, as autoras listaram 22 publicações, sendo 15 Teses de Doutorado e 07 Dissertações de Mestrado. Diante dos dados coletados, as autoras inferiram que há uma maior preocupação em pesquisar, entender e debater a respeito da formação de caráter pedagógico, direcionando o olhar para o docente tanto em início de carreira, como aqueles que já possuem experiência na profissão.

A temática da Docência Universitária possibilita, ainda que de maneira tímida, a abertura para a discussão com outras questões problemáticas que permeiam esses espaços, por exemplo, a saúde dos docentes, suas atuações com movimentos sociais, a avaliação desenvolvida por esses profissionais, programas de qualidade dessa docência. Entretanto, as autoras percebem que, dos trabalhos listados com o descritor Docência Universitária, 07 relacionavam-se à formação continuada pedagógica dos professores, dos quais 06 eram teses e 01 era dissertação, ou seja, ainda que a temática apresente uma correlação com os demais assuntos pesquisados, percebemos, dizem as autoras, que nos trabalhos contabilizados, o tema relacionado à formação pedagógica universitária é tratado nas pesquisas como essencial para a atuação do professor em sala de aula, uma vez que este carrega conhecimentos específicos de sua profissão e os conhecimentos pedagógicos passam a proporcionar subsídios para auxiliar na construção do conhecimento pelo estudante.

As autoras fazem uma análise dos trabalhos encontrados. Relatam que no trabalho intitulado “Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina”, cujo objetivo foi analisar os aspectos institucionais da docência universitária e sua formação pedagógica presentes na referida Universidade – dissertação de Camargo (2012) foi verificado que a formação pedagógica universitária trata-se de uma formação essencial para o exercício dessa docência com a finalidade de promover a qualidade do ensino na instituição. Entretanto, a autora da pesquisa chama a atenção para o fato de que

ainda não existe uma efetivação das ações de formação continuada pedagógicas, chamando, para tanto, a necessidade de valorizá-las. (SILVA; AGUIAR, 2015)

Os demais trabalhos listados são teses de Cóssio (2008), Maraschin (2012), Broilo (2004), Rabelo (2011), Ponce (2010), Souza (2010). As autoras trazem que Cóssio (2008) e, posteriormente, Maraschin (2012) pesquisaram sobre a implementação e importância de políticas de formação pedagógica para a docência universitária, uma vez que diante das atuais demandas sociais e mercadológicas, o conhecimento pedagógico irá fundamentar e auxiliar a ação de professores para com a aprendizagem dos estudantes, de forma a atendê-los de acordo com suas realidades e necessidades, promovendo uma educação superior de qualidade.

Com relação às pesquisas de Broilo (2004) e Rabelo (2011) que tratam, respectivamente, da formação docente a partir de seu caráter pedagógico e de compreender a ação pedagógica dos docentes nas engenharias, houve a afirmação de que a construção do conhecimento pedagógico se dá a partir do momento em que os docentes param para refletir sobre suas práticas, sendo que nesse sentido, as ações de formação continuada pedagógica ganham importância fundamental na constituição e transformação do exercício da docência.

Ao analisarem os trabalhos de Ponce (2010), que pesquisou sobre professores que atuam no ensino superior das ciências médicas e não possuem formação pedagógica para o exercício da docência e de Souza (2010), cujo objetivo foi discutir a respeito da ação formativa do docente do ensino superior no contexto dos núcleos de formação pedagógica, Silva e Aguiar (2015) entendem que Ponce (2010) e Souza (2010) concordam no sentido de que a implementação e valorização das formações pedagógicas são importantes, uma vez que proporcionam suporte para a construção e efetivação de conhecimentos próprios da docência universitária e que no momento em que os professores entram no universo da docência sem o conhecimento pedagógico, recorrem a experiências vivenciadas enquanto estudantes do ensino básico e da graduação, o que resulta, na maioria dos casos, na reprodução de práticas, ou seja, técnicas de ensino. Diante disso, as autoras vão confirmar que:

Uma vez que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* não proporcionam essa formação, cabe a instituição de ensino superior promovê-las e efetivá-las institucionalmente a fim de alcançar a qualidade desejada do ensino. Contudo, ainda é importante frisar que tal formação não pode estar desarticulada às realidades, ao cotidiano, às deficiências e possibilidades enfrentadas por esses profissionais. Nessa perspectiva, mostram a importância do caráter pedagógico nas formações a fim de fundamentar o exercício da docência, uma vez que contribuem na construção e apropriação dos saberes necessários para a prática e profissionalização docente. (SILVA; AGUIAR, 2015, p.10).

Ainda na perspectiva de Silva e Aguiar (2015), a formação continuada de caráter pedagógico é um momento de formação e reflexão importante no contexto da docência universitária, pois possibilitam aos professores, independente da fase em que se encontram na carreira, se no início, se no desenvolvimento ou na consolidação, pensar e repensar a docência e a instituição de ensino nas nuances que compõem a construção e socialização de conhecimentos acadêmicos e sociais. De forma conclusiva, de acordo com observações das pesquisas sobre aspectos que constituem a docência, as autoras ressaltam que a docência é formada por aspectos internos no que se refere às experiências vividas pelos sujeitos durante a sua formação profissional e pessoal, as quais são socializadas pelos docentes. A docência é formada, também, por aspectos externos que se referem às políticas voltadas à atuação docente diante da realidade social, política e econômica, as quais influenciam os processos de construção e efetivação da prática docente.

Por fim, as pesquisadoras trazem a compreensão de que a presença de trabalhos elaborados no contexto da docência universitária, visam contribuir para repensar a docência em sua dinamicidade e contemporaneidade, sem deixar de considerar o caráter crítico e reflexivo na construção e produção de conhecimentos, uma vez que a universidade se constitui em um local próprio para isso, entretanto, para a obtenção de uma docência de qualidade, cabe compreender que tais processos estão permeados por desafios que precisam ser rompidos. (SILVA; AGUIAR, 2015).

Para Alarcão (2003):

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional feito de factos, noções e teorias, como não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação. (ALARCÃO, 2003, p.104).

No IX Congresso Nacional de educação (EDUCERE) e III Encontro Brasileiro de Psicopedagoga, Isaia e Pivetta (2009) se debruçam sobre a questão da aprendizagem docente no ensino superior a partir da reflexão grupal, tendo como foco de estudo o docente do ensino superior que reflete a prática docente de forma coletiva em encontros denominados de grupos de prática reflexiva. Segundo as autoras a docência no ensino superior é um desafio para os professores que não possuem formação pedagógica, sendo que estes fazem do próprio

exercício o caminho para a profissionalização docente. Assim, os encontros de prática reflexiva se tornam relevantes no cenário de formação dos docentes.

De acordo com Isaia e Pivetta (2009):

A reflexão sobre o fazer docente surge como um lócus do trabalho docente e da aprendizagem docente, entendida como o pensar sobre a prática, sobre o cotidiano, como ponto de partida para aprender a ser professor, não de forma passiva e transmitida, mas de maneira participativa, compartilhada e dialogada. A reflexão sobre a ação constitui-se, então, em fator peculiar para o desenvolvimento profissional docente. (ISAIA; PIVETTA, 2009, p.3).

A proposta do trabalho das autoras, está respaldada por três eixos fundamentais, são eles: a formação docente, a prática reflexiva e a aprendizagem docente. Esses norteiam as discussões nos grupos.

A partir da análise dos dados, Isaia e Pivetta (2009) puderam inferir que a reflexão a respeito do saber docente, por meio da abordagem de grupo e das situações vivenciadas pelo professor, pode ser estabelecida como espaços privilegiados de aprendizagem e formação de professores. As relações estabelecidas entre os colegas criam possibilidades de aprendizagem reflexiva. Assim, apontam que as reflexões permitiram perceber como o grupo de professores foi se constituindo e demarcando suas expectativas em relação ao aprender a ser professor e constituir a docência de forma consciente e reflexiva.

No Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Bolzan, Santos e Basso (2008) discutem a questão da formação do professor para atuação dentro de uma perspectiva da docência orientada. Para as autoras, a docência orientada – por meio da interação entre a teoria e prática – pode contribuir com o processo de aprendizagem dos acadêmicos da pós-graduação *stricto sensu* e com profissionalização docente.

Nesse sentido, as pesquisadoras entendem que:

[...] a Docência Orientada pode contribuir na aprendizagem dos alunos dos Cursos de Mestrado e/ou Doutorado em formação, possibilitando-lhes o desenvolvimento de um profissional que atua em diferentes tempos e espaços, visto que é uma oportunidade para aprender a docência do ensino superior. Mas, o que se tem visto no espaço da pós-graduação é que nem sempre essa atividade é concebida como lócus de formação, ao contrário, o curso enfatiza mais especificamente a preparação de pesquisadores. (BOLZAN; SANTOS; BASSO, 2008, p.6).

Segundo as autoras, por muito tempo a formação docente segue pelo viés da técnica, pelo aprender os procedimentos, conteúdos específicos, os métodos, ou seja, treinar para

aprender a ser professor, sem considerar a complexidade que envolve a profissão no contexto da sociedade. Sendo assim, entendem que há uma necessidade de mudança dessas concepções. Diante disso, argumentam que:

[...] a formação dos professores precisa ser entendida pelos educadores como um processo dinâmico, inacabado, que se desenvolve ao longo do tempo, no qual os professores não são apenas consumidores de saberes, mas produtores de sua própria formação, sendo as suas representações, competências e conhecimentos, o ponto de partida para seu desenvolvimento profissional. (BOLZAN; SANTOS; BASSO, 2008, p.2).

Ainda nesse trabalho, foi discutida a necessidade para de uma construção do entendimento coletivo do que é ser professor no ensino superior na sociedade atual. No caso de nosso trabalho faremos, com base na legislação, uma breve consideração sobre o professor dos Institutos Federais.

O texto do parágrafo 2º do artigo 2º da Lei Nº 12772 de 28 de dezembro de 2012, diz que:

A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica, conforme disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (BRASIL, 2012).

Conforme já verificamos por meio da Lei 11.892, os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi com especialidade de ofertar educação profissional e tecnológica em diversas modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. (BRASIL, 2008, p.5).

Essas características mostram mais uma peculiaridade dos Institutos Federais e refletem na forma de ingresso do docente na instituição. Ao recorrermos à Lei 9394/96,

verificamos que ela estabelece, por meio do Artigo 62, que a formação para atuar na educação básica, deve ser realizada em nível superior nos cursos de licenciatura. Com relação ao ensino superior, a lei traz em seu Artigo 66, conforme já falamos anteriormente, que a preparação se dará por meio da pós-graduação, preferencialmente, mestrado e doutorado.

Observamos que os requisitos para o ingresso na carreira docente do ensino básico, técnico e tecnológico não são tão específicos quanto o da carreira do ensino básico e superior. Isso ocorre devido as amplas formações que os Institutos oferecem e ao fato de que os muitos professores atuam em diferentes modalidades de ensino. Dessa forma, não poderíamos falar em um ingresso que exigisse a formação em licenciatura, como no caso da educação básica ou das pós-graduações, como caso do ensino superior, a exemplo do que acontece nos editais de ingresso das universidades.

No caso dos editais de ingresso dos Institutos Federais do Norte de Minas Gerais, nas pós-graduações são utilizados os títulos pelos quais os pontos são atribuídos aos candidatos de acordo com seu grau de formação. Cabe ressaltar que no contexto atual, o IFNMG recebe por meio de concursos um corpo docente altamente qualificado do ponto de grau de formação científica, sendo a maioria dos ingressantes mestres ou doutores.

É possível considerar que esse percurso pelo viés da técnica que Bolzan, Santos e Basso (2008) citam, guarda relação com os percursos da didática, talvez dentro de uma perspectiva inclusive da origem do campo de estudo, ou seja, numa perspectiva Comeniana em que buscava a técnica ou modo único para ensinar as pessoas. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a didática implícita na ação de ensinar, começa a se definir como campo específico e autônomo no século XVII, com João Amós Comênio (1562-1670), um monge luterano que escreve a obra “Didática Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”, entre 1627 e 1657.

Vale lembrar que com o passar dos anos, o campo da didática passou por mudanças, no entanto, muitos, inclusive no universo docente, ainda fazem referência a ela de forma restrita a técnica ou método de ensinar a todos, desconsiderando os contextos diferentes dos seres humanos.

Ao tratarem da docência no Ensino Superior, Pimenta e Anastasiou (2002) defendem, em detrimento da didática na perspectiva de Comênio, um método único de ensinar tudo a todos, que o ensino é um fenômeno complexo que enquanto prática social realizada com e por seres humanos, é modificado pela ação e relação dos sujeitos, ou seja, alunos e professores que, situados historicamente, são modificados nesse processo. Defendem então que não há

possibilidade de dissecá-lo, a fim de identificar suas regularidades para assim almejar criar regras, técnicas e modos únicos de operá-lo. Dessa forma, dentro desta concepção do ensino como fenômeno complexo, bem como do ensinar como prática social, as autoras afirmam que:

A tarefa da didática é compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar); pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção e em construção numa perspectiva multi e interdisciplinar, por que o ensino não se resolve com um único olhar; proceder constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante de novas necessidades que as situações de ensinar produzem. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.48-49).

Diante de exposto, percebemos a importância dessa discussão dentro do contexto do ensino superior, pela própria especificidade dos docentes atuantes nesse nível de ensino. Já mencionamos que ensinar vai muito além da transmissão de conteúdos. É comum, por exemplo, ouvir muitos estudantes dizerem que encontram dificuldade em aprender pela maneira que alguns ensinam, ainda que considerem que esses professores tenham muito conhecimento em suas áreas específicas

É possível considerar que alguns professores encontrem dificuldade em realizar a transposição didática dos conteúdos, considerando a diversidade dos seres humanos. Quando isso acontece, prevalece a transmissão dos conteúdos para as diversas turmas da mesma maneira que tem feito ao longo da carreira.

Ao analisarem pesquisas no campo da didática, Pimenta e Anastasiou (2002) dizem que elas revelam a compreensão do ensino enquanto fenômeno complexo, o que tem direcionado as necessidades de investigação e as abordagens metodológicas na perspectiva da epistemologia da prática, a qual investiga o ensino em situação.

Na concepção das autoras, a didática foi introduzida no Brasil como uma disciplina dos cursos de formação de professores, ainda com uma perspectiva normativa e prescritiva do método de ensinar, o que continua até hoje arraigada ao imaginário de muitos professores. De acordo com as autoras, ao serem indagados a respeito do que esperam da didática, muitos professores universitários vão afirmar que esperam técnica de ensinar, mesmo por que, dizem

as autoras, de uma maneira ou de outra aprenderam a ensinar com sua experiência e tomando como referência seus próprios professores.

No entendimento de Pimenta e Anastasiou (2012) o campo do didático é o ensino, atividade que transforma a educação difusa que acontece na sociedade em conteúdos formativos por meio da pesquisa dos fundamentos, condições e modos de realizá-lo. Dessa forma, as autoras defendem que sendo o ensino uma ação historicamente estabelecida, a didática vai se constituindo como uma teoria desse campo, não com o objetivo de criar métodos que se apliquem a qualquer situação, mas para expandir nossa compreensão no que diz respeito às demandas produzidas pela atividade de ensinar.

Nessa direção, argumentam que a didática trata das finalidades de ensinar dos pontos de vista político-ideológicos, éticos e os propriamente didáticos, sendo que os pontos de vista político-ideológicos dizem respeito à relação entre conhecimento e poder, conhecimento e formação das sociedades, os éticos estão relacionados a relação entre conhecimento e formação humana, direito, igualdade, felicidade, cidadania. Já os propriamente didáticos dizem respeito à organização dos sistemas de ensino, de formação, as instituições escolares, a seleção de conteúdos, aos currículos, à organização dos percursos formativos, as aulas, aos modos de ensinar, à avaliação, bem como, à construção de conhecimentos.

Entendendo a educação dentro de uma perspectiva epistemológica, ou seja, que há um campo de estudo nessa área, percebemos como importante que os diversos profissionais que atuam na educação, busquem apropriar-se das discussões a respeito desse campo específico do saber, uma vez que na nossa visão, isso só tem a agregar a prática dos docentes.

Essa perspectiva é bastante interessante com relação à nossa pesquisa, pois ao lançarmos mão da Teoria das Representações Sociais, a qual leve em consideração os conhecimentos do senso comum, poderemos a partir das representações de nossos sujeitos perceberem o que pensam sobre o ser professor no ensino superior, assim como relacionarmos com a prática que desenvolvem e inserirmos discussões sobre a prática formativa em educação profissional de áreas específicas.

Nessa visão ampla das possibilidades para o ensino de saberes acumulados em áreas específicas:

A didática possibilita que os professores das áreas específicas “pedagogizem” as ciências, as artes, a filosofia. Isto é, convertem-nas matéria de ensino, instituindo os parâmetros pedagógicos (teoria da educação) e didáticos (teoria do ensino) na docência das disciplinas e articulando-os os elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios

de cada área. Ai será possível configurar e compreender o campo das didáticas específicas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.67).

Apreendemos aqui a importância dos saberes específicos dos professores no contexto do ensino, ou seja, o conhecimento técnico ou específico do professor sobre a disciplina a ser ministrada é muito importante, pois de fato ele precisa ter esse conteúdo para ensinar aos alunos. Entretanto, defendemos que esses conteúdos precisam ser contextualizados, buscando maneiras de ensinar que sejam significativas as realidades do grupo a que se pretende ensinar.

Pimenta e Anastasiou (2002) mencionam que diversos saberes devem ser considerados no processo de formação de professores: os saberes das áreas do conhecimento, os saberes pedagógicos, os saberes didáticos e os saberes da experiência do sujeito professor. Afirmam que esses saberes se dirigem as situações de ensinar, bem como dialogam com elas, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. Elas destacam a importância desses saberes: os saberes das áreas de conhecimento, pelo fato de que ninguém ensina o que não sabe, os saberes pedagógicos, por considerar o ato de ensinar uma prática educativa composta por diferentes e diversas direções de sentido na formação dos seres humanos, os saberes didáticos, por que dizem respeito a articulação ente as teorias da educação e do ensino para que o ensino aconteça em situações contextualizadas e o saberes da experiência, o quais estão relacionados a maneira como o docente se apropriou do ser professor em sua vida.

Portanto, a concepção da docência do ensino superior precisa superar a ideia, mesmo considerando que são importantes, apenas do saber técnico ou conhecimento em áreas específicas como suficientes para conduzir a ação docente. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), deve-se desenvolver o entendimento de que a função da instituição escolar é promover a mediação reflexiva entre as transformações que estão ocorrendo na sociedade como um todo e os indivíduos.

Essa ação reflexiva é um trabalho de investigação com o conhecimento, consistindo em relacionar a atividade de aprender dos estudantes aos conhecimentos que permeiam a sociedade, que a constituem e que foram nela produzidos. Ao acentuar a relevância do conhecimento em instituições educativas, é preciso compreender que os seres humanos conhecem diferentes maneiras, ou seja, conhecem por meio das teorias, por meio do conhecimento elaborado e por meio da experiência, mas conhecem também, por meio das emoções, do olhar instrumental, da sensibilidade, da cognição e do afeto, sendo que conhecer mobiliza os seres humanos de forma integral. As autoras afirmam que por ser uma tarefa

complexa, essa mediação reflexiva é algo que demanda conhecimento. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Nessa ótica, defendem que:

Por isso a identidade de professores constitui também um processo epistemológico que reconhece a docência como campo de saberes específicos configurados em quatro grandes conjuntos: os conteúdos das diversas áreas do saber (das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes) e do ensino; os conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da atividade profissional; os conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional, os conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual com sensibilidade pessoal e social. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.78-79.).

Para as autoras na construção da identidade docente, os saberes da experiência obtidas ao longo de suas vidas como aluno ou por meio das vivências de parentes ou colegas de profissão, bem como as experiências socialmente acumuladas sobre as agruras da profissão, não bastam para a construção da identidade do professor universitário. Dizem as autoras que domínio de sua área específica de conhecimento é importante para o professor universitário, mas que ensinar não se restringe a uma apropriação enciclopédica.

Os especialistas, para o serem, precisam se indagar sobre o significado que esse conhecimentos têm para si próprios, o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea, a diferença entre conhecimento e informações, conhecimento e poder, qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho, qual a relação entre ciência e produção material, entre ciência e produção existencial, entre ciência e sociedade informática: Como inserem aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicas, das ciências sociais e geográficas, da educação física. Qual a relação entre esses conhecimentos. Para que ensiná-lo e que significados têm na vida dos jovens alunos dos quais serão professores. Como as instituições trabalham o conhecimento. Que resultados conseguem. Que condições existem nelas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.80).

As autoras discorrem que as questões mencionadas acima, evidenciam a dimensão da educabilidade do conhecimento. Assim interrogam: como o conhecimento pode ser trabalhado na formação do jovem? Que significado tem o trabalho do professor nesse processo?

Pensamos que essa abordagem sobre “ser professor no ensino superior” a partir das representações sociais dos docentes dos cursos superiores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) é bastante relevante, uma vez que os Institutos Federais, além de algo

novo no cenário educacional, é um espaço de formação profissional que podemos considerar como multifacetado.

Chamamos espaço “novo” em razão do seu pouco tempo de existência enquanto Institutos Federais de fato e também por se constituir de algo que é único no cenário educacional do país. Conforme discutimos, a criação dos Institutos Federais ocorreu por meio da transformação de uma ou da integração de duas ou mais instituições em instituto federal, ou seja, antes da transformação ou da integração essas já ofereciam formações em diversas áreas, de acordo com a especificidade de cada uma. Portanto a criação dos Institutos Federais aconteceu em 2008 por meio da Lei 11.892. Nessa oportunidade, além das estruturas físicas, os Institutos Federais receberam das recém instituições transformadas ou integradas, o corpo técnico e o corpo docente.

Chamamos de espaço de multifacetado, justamente pelas características singulares da instituição. Nesse espaço de formação, alunos do ensino médio integrado ao técnico e do ensino superior dividem o mesmo espaço físico do campus, alimentam-se no mesmo refeitório, utilizam a mesma biblioteca. Como já mencionamos, muitos professores lecionam tanto no nível médio integrado ao técnico quanto nos cursos superiores, sendo que isso, em muitos casos ocorre no mesmo turno ou no mesmo dia.

Outra característica relevante é a diversidade de cursos oferecidos. Como já falamos, em regra os cursos buscam atender os arranjos sociais de cada região. Geralmente, são escolhidos após a elaboração de uma consulta pública, na qual a população indica quais as necessidades formativas da região. Além das diversas áreas dos cursos de nível médio integrado ao técnico, dos cursos de tecnologia, dos cursos de bacharelados e das licenciaturas, os Institutos também oferecem os cursos técnicos na modalidade subsequente/concomitante, para alunos que já terminaram o ensino médio e para alunos que fazem o ensino médio em outras escolas. Além disso, oferecem ainda os cursos técnicos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cursos na modalidade de Educação Inicial e Continuada (FIC) em várias áreas do conhecimento.

Acreditamos que não é interessante pensar a formação dentro do contexto dos Institutos Federais fora da perspectiva da integração. Pelas próprias características dessa instituição, entendemos como pertinente uma formação que considere o ser humano de uma forma mais ampla, que o prepare para a atuação na sociedade, considerando as especificidades, inclusive locais das pessoas que estamos formando. Para cumprir com êxito essa missão de formar o ser humano de maneira integral, faz-se necessário pensar além dos

conteúdos técnicos e específicos. Essa questão é de fato um desafio, uma vez que exige do professor uma contextualização dos conhecimentos ensinados ou construídos em sala de aula. Moura (2014), no contexto da formação docente na educação profissional na perspectiva do ensino integrado, diz que o professor de uma determinada disciplina tem que dominar profundamente os conceitos de tal ciência, uma vez que ninguém ensina o que não sabe. Além disso, precisa dominar os saberes didático-pedagógicos a fim de mediar o processo de apropriação por parte dos estudantes. Entretanto, segundo o autor, somente o domínio desses dois campos, científico e didático-pedagógico, não bastam se tivermos como referencial a formação humana integral e emancipatória.

Usando como referência a disciplina de biologia, o autor vai dizer que se o referencial for a formação humana integral emancipatória, o professor da disciplina precisará compreender a quem interessa os conhecimentos produzidos, as implicações decorrentes, quem vai se apropriar deles, quais as contribuições para a humanidade, em que medida são submetidos aos interesses privados do capital e como transformar isso de forma a contribuir com os interesses sociais e coletivos. Ao defender a necessidade de um compromisso ético-político, o autor afirma que:

Portanto, para atuar na perspectiva da transformação social, o professor deve ser, necessariamente, um intelectual que domine seu campo científico específico, os saberes inerentes ao ato de ensinar e tenha compromisso ético-político com a classe trabalhadora a qual ele pertence. (MOURA, 2014, p.36).

Nessa perspectiva entendemos que o contexto da formação e da formação continuada torna-se extremamente importante. É possível considerar que dentre as múltiplas formações e áreas de atuação dos nossos docentes, muitos podem ficar mais a vontade apenas trabalhando os conteúdos estabelecidos nas ementas. É possível considerar ainda que em muitos casos isso ocorre, não por comodismo ou falta de vontade, é por que muitos de fato não tiveram na sua formação conhecimentos que lhes possibilite fazer as transposições interdisciplinares ou estabelecer as relações sociológicas, filosóficas ou históricas com os conteúdos que ministram. Cabe considerar que isso não é tarefa fácil, inclusive para os profissionais que tiveram formação específica para a docência.

Nessa direção, Moura (2014) defende duas possibilidades de formação didático-político-pedagógico para os professores da educação profissional, a saber, cursos de licenciaturas voltados especificamente para a educação profissional e a pós-graduação. Ele

considera que tanto para essas formações, como para qualquer outra possibilidade de formação inicial e continuada, a área de conhecimentos específicos, a formação didático-político-pedagógica e o diálogo constante entre ambas e dessas com a sociedade e com o mundo do trabalho, sejam núcleos estruturantes dessas formações. O autor diz ainda que esse diálogo precisa estar presente constantemente, uma vez que sua ausência nos processos formativos se configura em uma barreira nos trabalhos coletivos dos professores. Apesar dos discursos sobre a multi e interdisciplinaridade, os docentes são formados por meio dessa racionalidade disciplinar, cada disciplina restringe-se ao seu espaço, uma vez que não há disciplina que propicie o diálogo.

Não se trata, ainda na visão de Moura (2014), de desconhecer as especificidades de cada disciplina ou ciência, mas deve-se considerar que no mundo real elas não se encontram isoladas, pois fazem parte de uma totalidade que é separada por razão didática, mas deve-se buscar também por razões didáticas a recomposição da totalidade.

Nesse capítulo discutimos a docência no contexto do ensino superior. Para tanto lançamos mão de diversos trabalhos sobre as temáticas, publicados em grandes eventos no Brasil, bem como, de um referencial teórico a respeito do ensino superior. Com base nessas referências, percebemos que no que tange à formação docente para docência no ensino superior, esta tem acontecido ainda de forma lacunar, uma vez que não há uma formação específica para esse nível de ensino, como acontece com a educação básica. Nesse sentido, depreendemos que a formação profissional para a docência do ensino superior tem acontecido pelo viés da preparação, a qual ocorre nos cursos *stricto sensu*. Percebemos também, a partir das leituras da base teórica, que diante da complexidade do contexto da sala de aula, ensinar requer muito mais do que conhecimentos técnicos e específicos de sua área de formação.

No próximo capítulo, falaremos sobre a Teoria das Representações Sociais. Discorreremos sobre a teoria, de maneira a justificar sua utilização como aporte teórico-metodológico do nosso trabalho. Para isso traremos as contribuições dessa teoria para nossa pesquisa. Utilizaremos autores como Moscovici, Abric e Jodelet, dentre outros importantes pesquisadores que falam sobre o tema, para explicar as bases da Teoria das Representações Sociais, a fim de mostrar sua relevância nas pesquisas na área das ciências humanas. Dentro da Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici, abordaremos também a Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, desenvolvida por Abric. A utilização dessa teoria é importante, pois, de acordo com Abric, ao definirmos o núcleo

central, podemos verificar o que orienta a prática dos sujeitos. Apresentaremos também, o local de estudo, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e procedimentos.

CAPÍTULO 3: SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Ao analisarmos nosso objeto de estudo “ser professor no ensino superior e sua relação com a prática pedagógica”, percebemos a Teoria das Representações Sociais como pertinente porque entendemos que a representação guia a ação dos sujeitos sendo assim um elemento fundamental para se compreender determinantes dos comportamentos e das práticas sociais.

Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais traz contribuições para nossa pesquisa. Contribui principalmente na sua função de orientação das condutas, uma vez que ao determinarmos o núcleo central poderemos verificar o que tem orientado a prática dos sujeitos da pesquisa. O fato de essa teoria situar-se entre a psicologia e a sociologia, ou seja, ganhar uma teorização na psicologia social contribui no sentido de ampliar o nosso olhar sobre o trabalho docente, considerando que diversos aspectos podem influenciar na prática dos sujeitos. Outra contribuição significativa da Teoria das Representações Sociais para nossa pesquisa foi no sentido de ampliar nossa visão com relação ao preconceito com o conhecimento do senso comum que, segundo a Teoria das Representações Sociais, é atravessado pelo conhecimento científico. O senso comum das representações guia a ação dos sujeitos, é igualmente verdadeiro e válido para os sujeitos.

Como essa teoria considera as relações entre esses dois conhecimentos, houve a possibilidade de comparar ou verificar as inter-relações das produções científicas da área da educação com os conhecimentos do senso comum que estão estabelecidos nas práticas docentes. Vale lembrar mais uma vez que falamos de um senso comum qualificado, uma vez que ainda que muitos professores do ensino superior não tenham aprofundamento no tange a epistemologia da área da educação, possuem formação e conhecimentos específicos de suas respectivas áreas de formação.

De acordo com Arruda (2012), embora seja oriunda da sociologia de Durkheim, a representação social – desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet – ganha uma teorização na psicologia social, sendo que essa teorização passa a servir de ferramenta para outras áreas como a educação, saúde, a didática, o meio ambiente. Na perspectiva de Almeida (2001) o estudo em Representação Social pressupõe averiguar o que pensam os sujeitos sobre um determinado objeto, a natureza ou o próprio conteúdo da representação e porque pensam que papéis o conteúdo de uma representação desempenha no universo cognitivo e social dos indivíduos. No nosso entendimento a prática pedagógica dos

sujeitos de nossa pesquisa pode ser permeada por uma prática baseada em entendimentos pré-determinados que pretendemos conhecer a sua natureza e tentar explicar porque pensam de determinada maneira. De acordo com Jodelet (1989), na caracterização da representação social, há um certo consenso na comunidade científica de que:

É uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, tendo uma visão prática e concorrente para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como “saber do senso comum” ou ainda “saber ingênuo”, “natural”, essa forma de conhecimento é distinta, entre outras, do conhecimento científico. Mas ela é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto essa última em razão de sua importância na vida social, do esclarecimento que ela traz sobre os processos cognitivos e as interações sociais. (JODELET, 1989, s/p).

É possível considerar que muitos docentes, mesmo que tenham contatos com um aparato científico no que se refere à educação, podem na sua prática utilizar-se de conceitos e atitudes adquiridos socialmente durante sua vida enquanto estudante ou de sua própria prática enquanto docente. Devidos às suas funções, a saber, justificadoras, adaptadoras e de diferenciação social, a representação social depende de circunstâncias exteriores e das práticas, sendo ela modular ou induzida, justamente pelas práticas, revelando, dessa forma, um duplo sistema de determinação entre representações sociais e práticas.

Na concepção de Gilly (1989) a importância da representação social para a compreensão dos fatos referentes à educação é que ela orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais nos processos educativos. A teoria favorece as articulações entre psicossociologia e sociologia da educação, sendo que essa articulação não diz respeito à compreensão de fenômenos macroscópicos: relações entre pertinência a certo grupo social e seus comportamentos junto à escola, a maneira com que o professor concebe seu papel, dentre outros. Ela também diz respeito a níveis de análise mais finos que se referem à comunicação pedagógica no seio da sala de aula e a construção de saberes. De acordo com Abric (1989), é justamente para responder a articulação entre a psicologia e o social que se desenvolve uma abordagem das representações sociais. Entendemos que a classe docente faz parte de um grupo social que compõe o universo da escola, da universidade, do instituto técnico federal, entre outros, sendo que lecionar é uma prática social.

Jodelet (1989) entende que as representações sociais são importantes na vida corrente, uma vez que elas nos guiam no modo de dominar e definir juntos os diferentes aspectos de

nossa realidade, na maneira de interpretá-las, de estatuir sobre elas e tomar posição em relação a elas.

Reconhecemos geralmente que as representações sociais, enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e os outros, orientam e organização as condutas e as comunicações sociais. Do mesmo modo, elas intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (JODELET, 1989, s/p).

Segundo Abric (1994b), a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que dirige as relações dos sujeitos com seu meio físico e social, determinando seu comportamento e suas práticas, ou seja, é um guia para a ação que orienta as ações e as relações sociais. Para Gilly (1989), os trabalhos em representação social no campo educativo, além da importância para a educação, contribuem com estudos gerais que dizem respeito à construção e às funções das representações sociais.

Devido à importância das questões sociais que estão à ele ligadas, o sistema escolar sempre foi mais ou menos objeto de traços emanantes de grupos sociais no seio de grupos sociais que ocupam diferentes posições em relação à ele: discurso dos políticos e dos administradores, discursos dos agentes institucionais nos diferentes níveis de hierarquia, discurso dos usuários. Mesmo se alguns desses traços são insuficientes e parcelados, o campo educativo aparece como um campo de grupos sociais, e nos esclarece sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. (GILLY, 1989, p.1).

Como o corpo docente é, no nosso entendimento, um dos grupos sociais que atuam de forma significativa dentro desse universo educacional, conhecer a representação de um determinado objeto por meio desse grupo torna-se relevante e pode determinar a prática desses sujeitos.

Nas palavras de Abric (1994b), a categoria dos professores apresenta uma característica importante, pois é composta de indivíduos que tem inserções sociais múltiplas, podendo eventualmente se contradizer. O autor cita como exemplo os professores que também são pais, argumentando que a identidade do grupo pode ser considerada como multidimensional, neste caso, o duplo estatuto de professor e pai pode gerar conflito de identidades.

Alves Mazzotti (2000) traz o entendimento de que é necessário compreender como e porque as percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas. A

autora advoga que a Teoria das Representações Sociais parece um meio propício para alcançar esse objetivo, uma vez que busca relacionar processos cognitivos e práticas sociais, recorrendo aos sistemas de significação socialmente compartilhados que as justificam e orientam.

Ainda para justificar a utilização da Teoria das Representações Sociais em nosso trabalho, cabe considerar, de acordo com Abric (1994b), sua importância no contexto da análise dos fenômenos sociais, porque a teoria ratifica, justamente, a renovação do interesse dado aos fenômenos coletivos e mais precisamente as regras que conduzem o pensamento social.

Diante do exposto, ao desejar pesquisar sobre o “ser professor no Ensino Superior e sua relação com a prática pedagógica” por meio da representação social da classe docente, entendemos como pertinente lançar mão da Teoria das Representações Sociais, uma vez que, ao lidarmos com os professores, estamos adentrando em um universo de sujeitos históricos e sociais carregados de múltiplas culturas e que estes fatos determinam suas práticas pedagógicas entendidas aqui como uma ação dotada de sentido, possuidora de crenças e valores, pautada no diálogo entre os saberes compartilhados pelos sujeitos na e pela interação social. (CRUSOÉ, 2009).

Para Abric (1989):

A representação é então um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações que se referem a um objeto dado ou a uma situação, ela está determinada por sua vez pelo sujeito ele mesmo (sua história, sua vida) pelo sistema social e ideológico no qual esse sujeito se insere, e pela natureza das ligações que o sujeito tem com o sistema social. (ABRIC, 1989, p.1-2).

Na visão de Almeida (2001), as representações sociais possibilitam aos sujeitos compreender e explicar a realidade estabelecendo novos conhecimentos. Ao integrar um novo conhecimento aos saberes anteriores, transforma o novo em algo assimilável e compreensível (função de saber). As representações têm o papel, também, de situar os indivíduos e os grupos no campo social de forma a permitir a criação de uma identidade social e pessoal gratificante (função identitária). A autora diz ainda que as representações orientam os comportamentos e as práticas, intervindo na definição da finalidade da situação, produzindo um sistema de antecipação e expectativas, sendo prescritivas de comportamentos ou de práticas obrigatórias, na medida em que definem o que é aceitável em certo contexto social (função de orientação).

De acordo com Maia (2000), ao considerar que o conhecimento popular é um conhecimento verdadeiro e um modo de evolução do conhecimento científico, a Teoria das Representações Sociais abre uma perspectiva para que tal conhecimento tenha lugar nas instituições formais produtoras e reprodutoras de conhecimento, como o sistema educativo. Segundo essa autora:

O professor, o aluno, como atores de uma sociedade em movimento, carregam consigo um saber que se constrói no dia a dia, tanto social, familiar quanto profissional. E este conhecimento eles trazem para a escola. Identificar elementos desse conhecimento e estabelecer relações com o conhecimento científico, objeto específico de “transmissão” escolar, nos parece ser um importante passo para a compreensão de entraves e desvios que observamos no dia a dia escolar. (MAIA, 2000, p.2).

No nosso trabalho queremos conhecer as representações sociais sobre “ser professor no Ensino Superior e sua relação com a prática pedagógica” pelos docentes do IFNMG – campus Salinas, considerando suas experiências e os contextos sociais que os circundam. Para Crusoé (2004), representação social é um fenômeno produzido e partilhado de forma coletiva que contribui para a construção social da realidade, orienta comportamentos, comunicações e permite interpretar os acontecimentos do cotidiano.

Segundo Moscovici (1978), foi Durkheim o primeiro a propor a expressão “representação coletiva”, objetivando designar a especificidade do pensamento social frente ao pensamento individual. Maia (2000) diz que Moscovici ao vivificar a noção de representação coletiva de Durkheim por meio da representação social, contribui de forma essencial com a compreensão do processo de conhecimento. Ela argumenta ainda que Moscovici rompe com a dicotomia entre conhecimento do senso comum e o conhecimento popular, ao estabelecer uma teoria do senso comum, na qual aponta a interdependência entre os dois tipos de conhecimento. Na concepção da autora:

A noção de representação social vai levar em consideração, ao mesmo tempo, a atividade do sujeito sobre o mundo e, reciprocamente, da ação do meio, empírico e social, sobre o indivíduo. O produto dessa interação é um conhecimento particular que corresponde ao que Moscovici chamou de representação social. (MAIA, 2000, p.7).

Crusoé (2009) argumenta que não podemos tratar, segundo Durkheim, as representações coletivas numa perspectiva individual, pois as representações coletivas, por serem fruto dos acontecimentos sociais, se constituem como fato social, resultado de uma

consciência coletiva e não individual. Para a autora, a discussão sobre representação coletiva estabelecida por Durkheim foi fundamental para Moscovici procurar na sociologia um contraponto para a perspectiva social.

Compreendemos que a representação social de Moscovici é dinâmica, uma vez que considera a atividade do sujeito em relação ao mundo e ao mesmo tempo a ação do meio empírico e social sobre o indivíduo, diferente da representação coletiva de Durkheim que é estática.

Arruda (2012), informa que:

Como vários outros conceitos que surgem numa área e ganham uma teoria em outra, embora oriundos da sociologia de Durkheim, é na psicologia social que a representação social ganha uma teorização, desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet. Essa teorização passa a servir de ferramenta para outros campos, como a saúde, a educação, a didática, o meio ambiente, e faz escola, apresentando inclusive propostas teóricas diversificadas. (ARRUDA, 2012, p.128).

De acordo com Crusoé (2009), cabe considerar que a Teoria das Representações Sociais preocupa-se com a inter-relação entre o sujeito e o objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento tanto individual quanto coletivo na construção das relações sociais, um conhecimento de senso comum. Na compreensão de Alves Mazzotti (2000), a representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado que nos ajuda a apreender os fatos do cotidiano a dominar nosso ambiente, facilitando a comunicação de fatos e ideias. Nos ajuda também a nos situar diante dos grupos e das pessoas, orientando e justificando nosso comportamento. Esse conhecimento é socialmente elaborado, pois, mesmo que se constitua a partir de nossas experiências pessoais, servem de informações, crenças, modelos de pensamento que recebemos e transmitimos por meio da tradição, da educação e da comunicação social.

Consideramos que um determinado grupo possa, por meio das vivências na sociedade, produzir conhecimentos ou representar de alguma forma um meio para exercer determinada atividade, ou seja, da inter-relação do sujeito com objeto por meio do convívio social, o indivíduo pode criar uma imagem de uma situação a partir de outra referência, inclusive do passado.

Para Abric (1994b) a realidade objetiva *a priori*, não existe. Toda realidade é representada, ou seja, apropriada pelo indivíduo ou grupo, reconstruída em seu sistema cognitivo, integrada em seu sistema de valores, dependendo do contexto histórico, social e

ideológico que o circunda. O conhecimento coletivo do senso comum construído por meio das vivências é utilizado para interpretar o mundo e utilizado para nortear as ações dos sujeitos no mundo. Para Abric (1994b) a concepção da visão de mundo que os indivíduos ou grupos trazem dentro de si, a qual é utilizada em suas ações ou tomadas de posições é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e assim esclarecer os determinantes das práticas sociais.

No entendimento de Moscovici (1978):

Podemos supor que essas imagens são espécies de “sensações mentais”, de impressões que os objetos e as pessoas deixam em nosso cérebro. Ao mesmo tempo elas mantêm vivos os traços do passado, ocupam os espaços de nossa memória para protegê-los contra a barafunda da mudança e reforçam o sentimento de continuidade do meio ambiente e das experiências individuais e coletivas. Pode-se para esse efeito, revocá-las, reanimá-las no espírito, do mesmo modo que comemoramos um evento, evocamos uma paisagem ou contamos um encontro que teve em outro lugar. (MOSCOVICI, 1978, p.47).

Ao relacionar-se com determinado objeto, o conhecimento do senso comum pode ser representado socialmente para responder a diversas situações a que o sujeito se depara. De acordo com Jodelet (2001):

Reconhece-se, geralmente, que as representações sociais, como sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais. (JODELET, 2001 p.5).

Nosso trabalho tem como objeto “representações do ser professor no Ensino Superior e sua relação com a prática pedagógica”, de acordo com Abric(1994b) a representação é sempre de alguma coisa para alguém, ou seja, um objeto não tem existência própria, ele existe para um indivíduo ou um grupo e em relação a eles. A representação reestrutura a realidade de forma a permitir uma integração simultânea das características objetivas do objeto, das experiências anteriores dos sujeitos e de seu sistema de atitudes e normas, permitindo definir a representação como uma visão funcional do mundo ao indivíduo ou ao grupo e dar sentido às suas condutas, compreender a realidade e adaptar a ela e nela definir um lugar para si. (ABRIC, 1994b).

No que tange às representações sociais, cabe ressaltar que no entendimento de Abric (1994b), sua análise e seu funcionamento devem sempre supor uma dupla visão: social e cognitiva, ou seja, sócio-cognitiva e que integra os dois componentes de uma representação, sendo que no componente cognitivo a representação supõe um sujeito ativo e está submetida às regras que regem os processos cognitivos; o início desses processos é diretamente determinado pelas condições sociais nas quais se elabora ou se transmite uma representação, ou seja, o componente social. Na compreensão do autor a representação é um conjunto organizado e coerente com regras de funcionamento específicas que precisam ser descobertas e que ficam na interseção dos processos cognitivos e da lógica social.

Abric (1994b) estabelece quatro funções essenciais das representações sociais, a saber: funções de saber, funções de identidade, funções de orientação e funções justificadora. Na concepção do autor, as funções de saber fazem compreender e explicar a realidade. Nesse sentido, o saber da prática do senso comum faz com que os atores sociais adquiram conhecimentos, integrando-os num contexto assimilável e compreensível para eles, de maneira coerente com seu funcionamento e valores aos quais eles fazem adesão.

De acordo com o autor, às funções de identidade permitem salvaguardar a especificidade dos grupos e definir sua identidade, aspectos importantes para o exercício de controle social exercido pela coletividade em relação aos seus membros. As funções de orientação guiam os comportamentos e as práticas dos sujeitos. No caso do nosso estudo, apreenderemos via representação social dos docentes sobre ser professor no ensino superior, a função de saber no que se refere a forma como explicam a prática que realizam, a função de identidade porque a representação é social e não coletiva, portanto atrelada ao contexto em que se desenvolve, no caso, referindo-se à identidade do grupo de professores do IFNMG – Campus Salinas. A função de orientação da representação dos docentes nos permitirá perceber elementos que guiam a sua prática pedagógica.

Abric (1994b) diz que a representação intervém na finalidade da situação, de forma a determinar o tipo de relações pertinentes aos sujeitos e, às vezes, ao tipo de atitude cognitiva que será adotada. Para ele, a representação traduz uma ação sobre a realidade – seleção e filtragem das informações, interpretações com o objetivo de fazer com que a realidade seja de acordo com a representação. Por fim, a função justificadora, possibilita justificar, *a posteriori*, os comportamentos e as decisões tomadas de forma a respaldar suas condutas em determinada ação ou na relação entre os grupos. (ABRIC, 1994b). Nesse sentido, a representação dos

docentes sujeitos da nossa pesquisa, é prescritível do comportamento ou de práticas definidas de acordo com um contexto, sobre o que é lícito, o que é tolerável ou o que não é aceitável

A Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici pode ser abordada em termos de produto e em termos de processo, pois a representação é, de forma simultânea, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real, confrontando e atribuindo uma significação específica (ABRIC, 1994 *apud* CRUSOÉ 2009).

De acordo com Crusoé (2009):

Tal teoria, abordada em termos de produto, volta-se para o conteúdo das representações, para o conhecimento do senso comum, que permite aos sujeitos interpretarem o mundo e orientarem a comunicação entre ele, na medida em que, ao entrarem em contato com um determinado objeto, o representam e, em certo sentido, criam uma teoria que vai orientar suas ações e comportamento. (CRUSOÉ, 2009, p.59).

A autora diz também que a abordagem em termos de processo da Teoria das Representações Sociais implica em saber como as representações são construídas, como se dá a incorporação do novo, do não familiar aos universos consensuais. Nesse sentido, a autora relata que “para Moscovici, a construção das representações envolve dois processos formadores: a ancoragem e a objetivação”. (CRUSOÉ, 2009, p.60).

A objetivação, conforme concepção de Moscovici (1978), faz com que se torne real um esquema conceitual com que se dê a uma imagem uma correspondência material. Objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as e adotando certa distância a seu respeito. É também passar para o nível de observação do que era somente inferência ou símbolo. No entendimento de Crusoé (2009), a objetivação permite atribuir concretude a um conceito. De acordo com a contribuição de Doise (2001, p.190) “a objetivação torna concreto o que é abstrato, muda o relacional de um saber científico em imagem de uma coisa”.

No que se refere ao processo de ancoragem, Crusoé (2009) diz que é por meio dele que tornamos o conceito ou objeto representado familiar. Doise (2001) nos traz que o processo de ancoragem implica a incorporação do estranho numa rede de categorias mais familiares.

Ao abordar as representações sociais, Abric (1994b) define a representação como um conjunto de elementos organizados e estruturados, sendo que sua análise e a compreensão de seu funcionamento exigem uma visão do seu conteúdo e de sua estrutura. Nesse sentido,

Abric (1994b) avança para a hipótese do ponto central que é a Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais. Para o autor:

A organização de uma representação apresenta uma modalidade particular, específica: não somente os elementos da representação hierarquizados, mas toda representação está organizada em torno de um ponto central constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação sua significação. (ABRIC, 1994b, s/p).

Na concepção de Alves Mazzotti (2000), o núcleo central é diretamente determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, sendo dessa forma intensamente marcado pela memória coletiva do grupo e pelas normas ao qual ele se refere, portanto, uma base comum compartilhada coletivamente da representação, sendo imprescindível a sua identificação para que a homogeneidade do grupo possa ser avaliada. Abric (1994b) explica que o ponto central é o elemento fundamental da representação, podendo, de certa maneira, ir além do simples quadro do objeto da representação para encontrar sua origem em valores que lhe são superiores e que não precisam de aspectos figurativos nem de esquematização.

A Teoria do Núcleo Central das Representações se articula em torno da hipótese geral de que toda representação se organiza em volta de um núcleo central, o qual é o elemento fundamental da representação e determina ao mesmo tempo sua significação e organização. Para o autor, o núcleo é determinado de um lado pela natureza do objeto apresentado, e de outro pela relação mantida pelo sujeito com o objeto. Nesse sentido, vale lembrar que além da questão da estabilidade, o núcleo central exerce uma função organizadora da representação. (ABRIC, 2001).

O núcleo central possui duas funções essenciais: uma função geradora, que é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação (dá sentido aos elementos) e uma função organizadora, é o núcleo central a natureza dos vínculos que unem entre si os elementos da representação. É o elemento unificador e estabilizador da representação. (ABRIC, 2001). O núcleo central é o elemento mais estável da representação, o mais resistente a mudanças. Ele consiste em um subconjunto que composto por elementos cuja ausência desestruturaria ou mudaria radicalmente o significado da representação em seu conjunto.

Abric (1994b) diz que:

Ele será na representação o elemento que mais resistirá à mudança. Com efeito, toda modificação do ponto central acarreta uma modificação

completa da representação. Nós estabeleceremos então que é a retenção desse ponto central que possibilita o estudo comparativo da representação. Para que duas representações sejam diferentes elas têm que se organizar em torno de dois pontos centrais diferentes. (ABRIC, 1994b, s/p).

Assim, na concepção de Abric (2001), uma representação pode evoluir e transformar-se superficialmente devido à mudança de sentido ou da natureza de seus elementos periféricos, conforme teoria completada por C. Flament, ao mostrar como os elementos periféricos podem ser considerados como esquemas que exercem um papel decisivo no funcionamento do sistema de representação. Entretanto, a representação só se transforma radicalmente, ou seja, muda de significação quando o próprio núcleo central é posto em questão. Flament (1989) defende que:

Os esquemas periféricos garantem o funcionamento quase instantâneo da representação como quadro de decodificação de uma situação: eles indicam, de forma às vezes muito específica, o que é normal, (e por contraste, o que não é normal), e logo que é preciso compreender, memorizar...Esses esquemas normais permitem que a representação funcione economicamente, sem que haja necessidade, a cada instante de analisar a situação em relação ao princípio organizador que é o núcleo central. (FLAMENT,1989, s/p).

Segundo Abric (1994b), os elementos periféricos estão organizados em volta do ponto central com o qual guardam relação direta, sendo que os elementos periféricos constituem o fundamental conteúdo da representação, a parte acessível, mas também a mais viva e mais concreta, carregando informações retidas, selecionadas e interpretadas, julgamentos, estereótipos e crenças. Os elementos periféricos são hierarquizados, sendo que, estando perto do ponto central, eles têm uma função importante na concretização do significado da representação, localizando mais afastado, ilustram, explicam ou justificam o significado. Para o autor, se os elementos centrais constituem a chave da representação, os elementos periféricos têm uma função essencial na representação, sendo eles, uma interface entre o ponto central e a situação concreta na qual se elabora a representação.

Para Flament (2001) a periferia da representação serve de para-choque entre uma realidade que questiona e núcleo central que não deve mudar facilmente. Como acontece como o veículo, os para-choques protegem as partes essenciais, mas os veículos podem ser amassados. Segundo o autor, uma representação social comporta esquemas periféricos estruturalmente organizados por um núcleo central que é a identidade da representação.

Desacordos entre a realidade e a representação modificam, a princípio, os esquemas periféricos, posteriormente, eventualmente, o núcleo central, ou seja, a própria representação.

Diante de toda a discussão sobre as representações sociais faz-se necessário ressaltar que a coletividade também institui conhecimentos, cria culturas e estabelece normas. Dessa forma, podemos considerar que as ações dos indivíduos podem ser norteadas por concepções estabelecidas no seu ciclo social, sendo essas concepções bastante intensas, uma vez que os sujeitos estão imersos no seio da sociedade. Para Amado, Crusoé e Vaz-Rebelo (2013), o sujeito que participa de uma sociedade e uma cultura, ao construir e expressar o objeto o faz segundo os valores de sua cultura.

Observa-se que esse conhecimento do senso comum representado pelos sujeitos pode ou não guardar uma relação de proximidade com o conhecimento científico. Nesse caso, a proximidade, ou a falta dela, só pode ser verificada por pesquisas que retratem cada caso de forma específica.

3.1 METODOLOGIA

Mostraremos a seguir os caminhos metodológicos percorridos na nossa pesquisa, a fim de apreendermos representações sociais sobre “ser professor no ensino”, pelos professores do IFNMG – Campus Salinas e sua relação com a prática pedagógica. De acordo com Abric (2001), o estudo das representações sociais necessita da utilização de métodos que visam resgatar e fazer emergir os elementos constitutivos da representação, além de conhecer a organização desses elementos e resgatar o núcleo central da representação. Diante disso, utilizamos um método associativo, o Questionário de Associação Livre (QAL). Para Abric (1994b), o método das associações livres possibilita reduzir as dificuldades ou limites da expressão discursiva.

De acordo com Sá (1996):

A associação ou evocação livre é considerada por Abric (2014d) como “uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos de uma representação” (p.66), consiste em se pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor (normalmente, o próprio rótulo verbal que designa a representação) apresentado pelo pesquisador, digam as palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança. (SÁ, 1996, p.115).

Abric (1994d *apud* SÁ, 1996) menciona algumas vantagens em se trabalhar com o método de associação livre:

O caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam, portanto permitir o acesso, muito mais facilmente e rapidamente do que uma entrevista, os elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de objetos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas. (ABRIC, 1994d *apud* SÁ, 1996, p.115).

Ao considerarmos as informações acima mencionadas, compreendemos que o Questionário de Associação Livre é um método de coleta de dados pertinente para a realização de nossa pesquisa.

3.1.1 Local de estudo

Os IFNMG atuam na região do Vale do Jequitinhonha e Norte de Minas Gerais, estando presente hoje em 10 cidades, Montes Claros, Janaúba, Januária, Poteirinha, Pirapora, Salinas, diamantina, Araçuaí, Teófilo Otoni e Almenara, de forma a atender as necessidades formativas de acordo os arranjos produtivos da região. A reitoria fica em Montes Claros, maior cidade da região com cerca de 400.000 habitantes. A unidade do IFNMG na qual realizaremos a pesquisa fica em Salinas, cidade de cerca de 40 mil habitantes. Entretanto, vale lembrar que essa unidade do Instituto recebe discentes de várias cidades vizinhas.

O Campus Salinas tem uma importância fundamental na estrutura do IFNMG, pois fez parte do processo de criação do mesmo, uma vez que o referido Instituto teve origem a partir da integração do CEFET de Januária com a Escola Federal Agrotécnica de Salinas. O Campus Salinas oferece os seguintes cursos: ensino médio integrado ao técnico em agropecuária, agroindústria e informática, as licenciaturas em ciências biológicas, física, matemática e química, os bacharelados em engenharia de alimentos, engenharia florestal e medicina e o curso de tecnologia em produção de cachaça.

O número de docentes que atuam no IF de Salinas é de 105 efetivos e 14 substitutos, sendo que desse número cerca de 90 trabalham com os cursos superiores. Portanto, como esse é o público alvo, fizemos a aplicamos nossa pesquisa aos docentes presentes na reunião

pedagógica para os docentes do ensino superior. Esse é o Campus onde atuei como pedagogo, lidando diretamente com o ensino superior.

3.1.2 Sujeitos da pesquisa

Como nossa pesquisa está inserida no contexto da docência no ensino superior, não nos interessa pesquisar os professores do nível médio/técnico. Sendo assim, os sujeitos foco dessa pesquisa fazem parte do corpo docente dos cursos de bacharelado, licenciatura e o Tecnólogo em produção de cachaça.

Submetemos o QAL aos docentes do ensino superior que se dispuseram a contribuir com nossa pesquisa. Para caracterizar os docentes, utilizamos seguintes variáveis: disciplinas que lecionam, formação inicial, tempo de serviço como docente e último nível de formação aos quais atribuímos um código (APENDICE C).

A fim de evidenciarmos as características dos sujeitos da pesquisa, elaboramos as tabelas a seguir, as quais mostram as quantidades e porcentagens dos sujeitos participantes, de acordo com as características.

| Formação | Quantidade | % |
|----------------------------------|-------------------|----------|
| Licenciatura (1) | 21 | 35% |
| Bacharelado (2) | 32 | 53,33% |
| Licenciatura e bacharelado (3) | 07 | 11,66 % |
| Total | 60 | 100 % |

Quadro 1: Área de formação dos participantes
Fonte: Elaborado pelo autor.

| Disciplinas que leciona (De acordo com as áreas da CAPES) | Quantidade | % |
|---|-------------------|----------|
| Ciências exatas e da terra (1) | 22 | 36,66% |
| Ciências biológicas (2) | 06 | 10% |
| Engenharias (3) | 0 | 0% |
| Ciências da saúde (4) | 0 | 0% |

| | | |
|-----------------------------------|----|--------|
| Ciências Agrárias (5) | 25 | 41,66% |
| Ciências sociais aplicadas (6) | 0 | 0% |
| Ciências humanas (7) | 3 | 5% |
| Linguística, letras e artes (8) | 2 | 3,33% |
| Total | 60 | 100% |

Quadro 2: Disciplinas que os participantes lecionam

Fonte: Elaborado pelo autor.

| Tempo de profissão | Quantidade | % |
|--------------------------------|-------------------|----------|
| Menos de 1 ano (1) | 9 | 15% |
| De 1 a menos 10 anos (2) | 31 | 51,66% |
| De 10 a menos de 20 anos (3) | 15 | 25% |
| De 20 a menos de 30 anos (4) | 02 | 3,33% |
| De 30 anos acima (5) | 01 | 1,66% |
| Não respondeu (0) | 02 | 3,33% |
| Total | 60 | 100 % |

Quadro 3: Tempo de profissão

Fonte: Elaborado pelo autor.

| Último nível de formação | Quantidade | % |
|---------------------------------|-------------------|----------|
| Pós-graduação lato Sensu (1) | 5 | 8,33% |
| Mestrado (2) | 30 | 50% |
| Doutorado (3) | 20 | 33,33% |
| Pós-doutorado (4) | 04 | 6,66% |
| Não respondeu (0) | 1 | 1,66% |
| Total | 60 | 100 % |

Quadro 4: Último nível de formação

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.1.3 Instrumentos e procedimentos

Inicialmente, realizamos um questionário piloto com objetivo de verificarmos preliminarmente como se daria a aplicação do instrumento de coleta de dados de nossa pesquisa e nos orientar na escolha da expressão indutora do QAL. Conversamos pessoalmente com alguns professores que lecionam nos cursos superiores da instituição no sentido de responderem ao questionário.

Cabe ressaltar que todos deram retorno positivo, dizendo que responderiam com prazer. Entretanto, alguns, mesmo os que se mostraram dispostos a responder não apareceram com tempo livre para fazê-lo. A partir dessa experiência, verificamos que precisaríamos aplicar a pesquisa em um evento em que os professores que atuam no ensino superior estivessem presentes. Outra contribuição significativa do piloto foi com relação a nossa expressão indutora. A princípio utilizamos a expressão “o que a docência no ensino superior lhe faz pensar”. Verificamos por meio dos questionamentos dos docentes na hora de aplicação do questionário piloto, que a expressão suscitava respostas menos pessoais dos interlocutores e, por isso, optamos pela expressão “ser professor do ensino superior”, uma vez que, ao nosso entender, tal expressão pode captar melhor o sentimento pessoal do professor em relação a sua atuação no ensino superior, ou seja, que o “eu professor” pensa a respeito do que é ser professor do ensino superior.

Feito isso, nos preparamos para a aplicação do QAL (Apêndice A) para todos os docentes que atuam no Ensino Superior, ou seja, os que atuam nos bacharelados, nas licenciaturas e no curso de tecnólogo. Dessa forma, solicitamos a devida autorização da direção geral da instituição, bem como conversamos com a direção de ensino e com a coordenação para que pudéssemos aplicar nossa pesquisa em um evento no qual estivessem presentes o maior número de docentes possível.

Conseguimos que a aplicação de nossa pesquisa fizesse parte da pauta do evento com os docentes. Assim, solicitamos que os professores presentes na reunião respondessem no questionário, explicando previamente como deveriam proceder para respondê-lo, bem como nos colocamos a disposição para sanar as possíveis dúvidas que surgissem durante o procedimento. Tivemos um resultado satisfatório, pois o grupo atendeu gentilmente ao nosso pedido. Não estipulamos um limite de tempo para que o questionário fosse respondido. À medida que os professores iam concluindo, eles vinham entregando os questionários os quais eram arquivados de forma aleatória para não permitir nenhum tipo de identificação.

O questionário é composto por três partes, sendo que a primeira trata da identificação do sujeito, contendo a formação inicial, se licenciado ou bacharel, as disciplinas que leciona, o tempo de profissão como docente e o último nível de formação, de forma a nos possibilitar traçar um perfil de nossos entrevistados. Na segunda etapa do questionário, pedimos aos sujeitos que expressassem o significado que eles atribuem a expressão indutora “ser professor no ensino superior”, escrevendo cinco palavras ou expressões que a referida expressão lhes fizesse lembrar. Posteriormente, na terceira e última etapa do questionário, solicitamos que os sujeitos identificassem dentre as cinco palavras ou expressões elencadas por eles, as duas que julgassem mais importantes no que se refere à expressão indutora, colocando o número um (1) ao lado da palavra ou expressão mais importante e dois (2) ao lado da segunda mais importante.

De posse dos dados coletados, realizamos a análise e tratamento da seguinte maneira: Primeiramente, devido às múltiplas especificidades de áreas de formação dos docentes do IFNMG, fizemos a organização da área de formação, bem como da relação com as disciplinas ministradas de acordo com a classificação das grandes áreas estabelecidas pela Capes, a saber: as ciências exatas e da terra, as ciências biológicas, as engenharias, as ciências da saúde, as ciências agrárias, as ciências sociais aplicadas, as ciências humana e, por fim, área de linguística, letras e artes.

Organizamos os dados da pesquisa, fazendo uma relação das características dos sujeitos com as palavras que eles expressaram, iniciando pela primeira e segunda palavras indicadas por eles como mais importantes. Posteriormente, submetemos os dados ao software *tri-deux-mots*⁴, que organizou os dados em termos de frequência, o que permitiu identificar o campo semântico das representações. Posteriormente, utilizando o programa realizamos as análises fatoriais de correspondência, cruzando as palavras associadas e as variáveis de identificação dos sujeitos de forma a identificar as diferenças entre as representações e suas relações com as variáveis que caracterizam os sujeitos da pesquisa. Por fim, verificamos os elementos organizadores da representação, ou seja, o núcleo central e os elementos periféricos, colocando os dados no programa e fazendo um recorte na quantidade de palavras ou expressões, utilizando apenas as duas consideradas mais importantes. Dessa forma, com os

⁴ *Trideux* é um *software* livre. Ele roda em Windows (98 até o XP, Vista, Sete). Foi criado por Phillipe Cibois e está disponível em <http://cibois.pagespersoorange>. O programa é usado para o tratamento de dados empíricos. Pode ser utilizado em questões abertas ou palavras associadas. O objetivo desse programa é proporcionar aos pesquisadores, professores, estudantes e qualquer pessoa uma ferramenta simples e gratuita para retirar investigações usando técnicas simples, como cruzamento de palavras ou mais complexas como análise fatorial.

dados organizados em termos da frequência, identificamos os candidatos a elementos do núcleo central.

Conforme verificamos, na concepção de Abric (2001) a representação é organizada em torno de um núcleo central, o qual se constitui em parte fundamental da representação de forma a organizá-la e ao mesmo tempo atribuir sentido. Dada a importância do núcleo central no contexto da representação, procuramos então identificar os elementos candidatos ao núcleo central de nossa pesquisa. Para tanto, ao aplicar nosso Questionário de Associação Livre (QAL), solicitamos aos sujeitos que dentre as palavras ou expressões que eles elencaram como mais importante com relação “ao ser professor no ensino superior” que eles numerassem a primeira e a segunda mais significativas em suas concepções. De posse desses dados, com o auxílio do software *tri-deux-mots*, criamos uma tabela levando em consideração apenas as duas palavras ou expressões mais significativas elencadas pelos sujeitos, por meio da qual nos permitiu analisar o campo semântico do núcleo central. Verificamos que, em conformidade com a teoria os elementos candidatos ao núcleo central, ou seja, os considerados mais importantes foram elencados, respectivamente, na mesma ordem de importância na análise do campo semântico geral.

No próximo capítulo apresentaremos a análise dos dados de nossa pesquisa. Após lançarmos os dados no software *tri-deux-mots*, obtivemos as tabelas a partir das quais realizamos a análise do campo semântico. Encontramos nas representações dos sujeitos de nossa pesquisa a dimensão humana, a dimensão técnica e a dimensão político-social. Fizemos a discussão sobre essas dimensões a partir da perspectiva de Candau (2012). Relacionamos as representações encontradas na nossa pesquisa com as dimensões acima mencionadas. Obtivemos também, a partir dos dados lançados no *tri-deux-mots*, os planos fatorais por meio dos quais foi possível estabelecer as aproximações e distanciamentos de acordo com as características dos sujeitos, a saber, o tempo de profissão, a formação inicial (licenciado ou bacharel), a disciplina que leciona e o nível científico.

CAPÍTULO 4: CAMPO SEMÂNTICO DE REPRESENTAÇÕES SOBRE “SER PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR”

Verificamos na tabela abaixo, obtida por meio do lançamento dos dados no software *Tri-deux-mots*, que 301 palavras ou expressões foram associadas a expressão indutora “ser docente no ensino superior”. Dessas 301 palavras ou expressões, 169 são diferentes. Vale explicar que para lançamento dos dados no software *Tri-deux-mots*, as palavras ou expressões devem possuir somente até o limite de 10 caracteres. Dessa forma, tivemos que elaborar um glossário com as palavras ou expressões que continham mais que o limite estabelecido para leitura do software.

Por exemplo, a expressão “a formar profissionais”, criamos a palavra “formarprof”. A palavra “comprometimento” foi definida como “comprometi”. No quadro abaixo, as palavras constam exatamente com lançamos no programa. Portanto, para o seu entendimento, elaboramos uma tabela com o glossário que formulamos (APÊNDICE B).

| | |
|---------------|--------------|
| 21 responsabi | 5 conhecimen |
| 17 dedicação | 5 ensino |
| 16 pesquisa | 5 extensão |
| 7 comprometi | 4 aprendizad |
| 7 formação | 4 aprimoramt |
| 6 compromiss | 4 formarcid |
| 6 formarprof | 4 atualizaç |
| 6 profission | |
| 6 realização | |

Quadro 5: Lista de palavras associadas à expressão “ser professor no ensino superior” com frequência maior ou igual a quatro⁵

Fonte: Elaborado pelo autor.

As palavras *responsabilidade*, *dedicação*, *comprometimento*, *compromisso* e *realização*, estão relacionadas à dimensão humana da prática dos professores. Com base em

⁵ Palavras com frequência maior ou igual a quatro são quantidades consideradas representativas para análise no campo das representações.

Candau (2012), “A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica, se exigem reciprocamente”. (CANDAU, 2012, p.23). Entretanto, na concepção da autora, essa implicação mútua não acontece de forma automática e espontânea. Precisa então ser trabalhada de maneira consciente.

Nessa direção a autora defende uma didática fundamental que considere a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, bem como, coloque no centro configurador de sua temática a articulação entre as três dimensões, humana, técnica e política. Além disso, deve procurar partir da análise da prática pedagógica e de seus determinantes, contextualizá-la, repensar e situar as dimensões técnica e humana.

De acordo com Candau (2012), a abordagem humanística direciona para uma perspectiva subjetiva, individualista e afetiva do processo de ensino-aprendizagem. Nesse ponto de vista, diz a autora, o centro do processo são as relações interpessoais, mais do que a questão técnica, a aquisição de atitudes como calor, empatia, consideração positiva incondicional, devem compor a centralidade do processo. Para a autora, ainda que no fazer da dimensão humana o único centro configurador do processo de ensino aprendizagem seja a abordagem humanista unilateral e reducionista, ela mostra a importância dessa dimensão no processo de ensino-aprendizagem. Diz ainda que o componente afetivo perpassa e impregna todo o processo de ensino-aprendizagem, portanto, não pode ser ignorado.

Destacamos as palavras *responsabilidade, dedicação e comprometimento*, as quais foram altamente evocadas pelos professores, sendo respectivamente, a primeira e a segunda, as mais evocadas. Baseado nessa informação, acreditamos que as palavras acima mencionadas, são significativas no que se refere a representação social do ser professor no ensino superior pelos sujeitos de nossa pesquisa.

Percebemos que o senso de *responsabilidade, dedicação e comprometimento* são bastante fortes na representação dos professores. Essa acentuação forte da responsabilidade pode ser influenciada pela pressão que a sociedade exerce sobre a profissão de professor. De acordo com Perrenoud (2001), a imagem pública de uma profissão tende a defender e a ilustrar a profissão, assim nunca deixa de mencionar o professor como “digno desse nome”. Para o autor o estado e outros poderes da escola contribuem para criação de uma imagem pública positiva da profissão.

Colocam-se em evidência os profissionais mais admiráveis, salientando-se suas competências, sua dedicação, seu trabalho entusiasta, sua retidão e seu

espírito inovador. Minimiza-se a informação sobre os que não possuem as qualificações requeridas, não respeitam as regras éticas e não investem em sua formação. (PERRENOUD, 2001, p.76).

Situações como essas ajudam a criar uma imagem pública do professor. Nesse caso, ao professor é atribuída uma imagem de alguém que tem o total domínio de tudo que ocorre na sala de aula.

Perrenoud (2011, p.76) faz o seguinte questionamento: “Por que os professores teriam que ser mais perfeitos que os médicos, os policiais, os jornalistas ou os contadores?” O mesmo autor discorre sobre os não-ditos da profissão. Entre eles, fala sobre o medo. Para ele, o professor teme encontrar o carro com os pneus furados, ser agredido, não “estar por cima” dentro sala de aula. Por mais estranhas que essas condições possam parecer à essência da profissão de professor, o autor entende que as raízes da relação e das práticas pedagógicas são reveladas por elas. Nessa perspectiva, ensinar é sobretudo:

Pretender saber mais do que os alunos e seus pais, mesmo pressentido que essa superioridade possa ter suas falhas[...] pensar muitas vezes em seu próprios limites, incertezas ou crises de identidade; ser exposto todos os dias ao olhar dos alunos e, através deles, ao dos pais e, portanto ser julgado sem poder sempre se explicar; ser, de vez em quando, desestabilizado por acontecimentos imprevisíveis e ser desnudado por seus colegas ou alunos[...]ser julgado pelos colegas e pela hierarquia, muitas vezes sem indulgência com base em indicadores bastante fragmentários. (PERRENOUD, 2001, p.78).

Dentro desse contexto da pressão que a sociedade imprime sobre a profissão de professor, achamos interessante a seguinte afirmação de Perrenoud:

Quando um ator começa a improvisar a partir de frases ou palavras dos espectadores, admira-se sua performance e alguns de seus “deslizes” menos convincentes são perdoados. Com o professor, o contrato não é o mesmo: pais, alunos, colegas e *inspetores sempre lhe atribuem a imagem de alguém que supostamente sabe o que faz.* (PERRENOUD, 2001, p.82).

Diante dessa discussão a respeito da imagem pública criada sobre a profissão de professor, não é estranho que o senso de *responsabilidade, dedicação e compromisso* estejam tão presentes na representação social do ser professor no ensino superior pelos professores de nossa pesquisa. Percebemos que essa representação guarda uma relação direta com as dificuldades encontradas no exercício da profissão. Diante de toda pressão exercida pela sociedade sobre esses profissionais, a representação social dos professores pode refletir que o

exercício da profissão não é algo fácil, muito pelo contrário, demonstra o reflexo da atuação em uma profissão bastante penosa.

As que se referem ao *conhecimento, formação, profissionalismo, aprimoramento, atualização, ensino, aprendizagem, pesquisa e extensão* relacionamos à dimensão técnica.

Sobre a dimensão técnica, Candau (2012, p.15) diz que “ela se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Segundo a autora, o núcleo de preocupações dessa dimensão é constituído por objetivos instrucionais, a exemplo da seleção de conteúdos, estratégias de ensino, avaliação, dentre outros. Para a autora, essa dimensão refere-se ao aspecto objetivo e racional do processo. Na sua concepção, quando a dimensão técnica é separada das demais dimensões, configura-se o tecnicismo. Nessa concepção tecnicista, segunda a autora:

A dimensão técnica é privilegiada, analisada de forma dissociada de suas raízes político-sociais e ideológicas, e vista como algo “neutro” e meramente instrumental. A questão do “fazer” da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre o “por que fazer” e o “para que fazer” e analisada de forma, muitas vezes, abstrata e não contextualizada. (CANDAUI, 2012, p.15).

Entretanto, mesmo que o tecnicismo parta de uma perspectiva unilateral, configurado exclusivamente pela dimensão técnica, a autora ressalta a importância dessa dimensão para a adequada compreensão e mobilização do processo de ensino-aprendizagem. Para ela, o domínio de conteúdo e a aquisição de habilidades básicas, bem como as estratégias que propiciem aprendizagem, são essenciais para toda proposta pedagógica. Entretanto, conforme defende a autora, o significado pleno quando a análise da problemática é contextualizada e as variáveis processuais e contextuais são tratadas em íntima interação.

Dentre as palavras que atribuímos à dimensão técnica, destacam-se pelo número de vezes relacionadas pelos professores, as palavras *pesquisa e formação*. Entretanto, há uma diferença muito grande entre elas com relação a quantidade de vezes que foram citadas. Enquanto a *pesquisa* foi citada por 16 professores, a *formação* foi relacionada por apenas 7. Diante disso, percebemos que a *pesquisa* é um elemento importante na representação do ser professor no ensino superior, pelos docentes informantes da nossa pesquisa.

Cabe evidenciar que o corpo docente do IFNMG – Campus Salinas é composto por uma grande parte de mestres e doutores. Considerando que grande parte dos informantes de nossa pesquisa teve um vínculo longo com as universidades em virtude de suas formações em

mestrados e doutorados, podemos inferir que essa seja a razão da pesquisa ter uma boa frequência na representação social dos professores.

Acreditamos que essa referência a pesquisa guarde relação como o famoso tripé pesquisa, ensino e extensão. Cabe evidenciar que embora essas sejam características comumente atribuídas às universidades, o desenvolvimento das atividades de pesquisa, ensino e extensão também fazem parte das finalidades dos Institutos Federais.

O *ensino e a extensão* também foram citados pelos informantes de nossa pesquisa, entretanto com frequência menor do que a palavra *pesquisa*. No nosso entendimento, isso ocorreu porque há influência da formação científica dos professores participantes do nosso trabalho.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), as instituições de ensino superior já possuem um contingente significativo de docentes com experiência sistemática de pesquisa, advindas das vivências nos cursos de especializações, mais especificamente, dos mestrados e doutorados. A autora diz que se pode considerar um avanço na formação de docentes quanto ao método de pesquisa, pois a prática de pesquisa é justamente o objetivo da pós-graduação.

Entretanto, segundo a autora, “ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos não é garantia da excelência no desempenho pedagógico”. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.190). A forte evocação da palavra *pesquisa* confirma o que falamos no capítulo 3 de nosso trabalho: que as pós-graduações *stricto sensu* valorizam fortemente a *pesquisa*.

Cunha (2010) diz que mesmo na universidade, a *pesquisa* ficou com vinculação quase que exclusiva com a pós-graduação, os programas de qualificação para docência têm se esforçado para que a relação de *ensino e pesquisa* se concretize. Entretanto, ao seu entender, isso tem partido de um pressuposto equivocado de que a relação *ensino e pesquisa* acontece quando um professor que se torna um pesquisador traz os resultados de seus estudos para a sala de aula.

Na concepção da autora, possivelmente uma das maiores dificuldades de se relacionar o ensino e a pesquisa está no fato de o ensino tradicional e a pesquisa serem realizados por meio de lógicas diferentes. Segundo Cunha (2010):

O ensino tradicional é construído de certezas e estas valorizadas, tanto no comportamento do professor quanto no do aluno. Ele é também, normativo, prescritivo, e acompanha a lógica positiva da organização d ciência, em especial protegendo a ideia de que a teoria vem antes da prática. O professor, para ser “seguro”, tem de ter respostas para ter respostas para todas as

questões e não deve nunca vacilar. [...] se autogratiﬁca com a resposta única do aluno, aquela que ele considera correta. [...] distribuir punições simbólicas (nota, estímulos, oportunidades) para aqueles que não apresentam o comportamento esperado. Sua principal função é transmitir conhecimentos historicamente produzidos. (CUNHA, 2010, p.122).

Já a pesquisa, ainda na concepção de Cunha (2010), admite outra lógica. A dúvida está sempre presente e o erro é tido como importante no processo de construção do conhecimento, o qual é sempre provisório e um processo que se refaz a cada momento. Segundo a autora, ao se realizar a qualiﬁcação do professor, é equivocado pensar que há uma transferência automática do exercício do processo de *pesquisa* para o *ensino*.

A prática tem mostrado que o professor em formação não relaciona esses dois campos de atividade docente nem os cursos de pós-graduação preocupam-se com isso. [...] Para o ensino não há formação adequada e os professores retomam o seu referencial histórico, ensinando da mesma forma que aprenderam, procurando ser “seguros”, deﬁnindo o conhecimento válido e os rituais prescritivos do ensino tradicional. (CUNHA, 2010, p.122).

Outra palavra dentro da dimensão técnica evocada pelos informantes da nossa pesquisa, refere-se ao *conhecimento*. No nosso entendimento o *conhecimento* também guarda relação direta com *pesquisa*, uma vez que ela, mesmo não sendo única, é uma das formas de produção de *conhecimento*.

Pimenta e Anastasiou (2002) dizem que ao destacar a importância do conhecimento nas instituições educativas, é necessário afirmar as diferentes formas que o ser humano conhece. Na sua concepção, além de conhecermos com as teorias, com o conhecimento elaborado, com a nossa experiência, conhecemos também por meio das emoções, do olhar instrumental, da sensibilidade, da cognição e do afeto, ou seja, conhecer mobiliza o ser humano inteiramente.

Conforme citamos no Capítulo 3, Pimenta e Anastasiou (2002) vão defender que a identidade do professor constitui um processo que reconhece a docência como campo de *conhecimentos* especíﬁcos, distinguidos em quatro grandes conjuntos: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, conteúdos didático-pedagógicos, conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional e conteúdos ligados a existência humana.

De acordo com Masetto (2015), na atualidade, o *conhecimento* se dá por uma multiplicidade muito grande de fontes de produção, diferente de outros tempos atrás em que

as universidades eram o grande e privilegiado lócus de pesquisa e produção de conhecimento. Na sua concepção, existe produção de conhecimento em outros espaços também, a exemplo de institutos de pesquisa, laboratórios industriais, empresas, organismos (públicos e privados) e, graças aos computadores, até em bancas domiciliares e escritórios de atividades profissionais.

Ao mesmo tempo que as fontes de produção de conhecimento se multiplicaram, o ingresso a ele também se transformou: acesso imediato em tempo real às pesquisas, a periódicos, artigos e livros, paletas, conferências e sites e ao próprio pesquisador e especialista que publica. (MASETTO, 2015, p.16).

Diante da evidência da aproximação das áreas de ciência em virtude do desenvolvimento do conhecimento e de sua produção, Masetto (2015) afirma que para a explicação e compreensão dos fenômenos, necessita-se mais do que uma abordagem, um especialista. Defende que para o desenvolvimento do mundo e da comunidade humana, a interação entre as ciências exatas e humanas torna-se fundamental.

Dentre as palavras citadas na dimensão técnica, achamos importante estabelecer uma discussão sobre o *ensino* e a *aprendizagem*. Entendemos que o *ensino* e a *aprendizagem* são características importantes dentro do contexto da prática docente. Ao observarmos os resultados, verificamos que não tivemos um número grande de evocações dessas palavras. Ainda assim, mesmo que não haja uma diferença grande em relação a essas palavras, cabe evidenciar que o *ensino* foi citado mais vezes que a *aprendizagem*.

Podemos assim dizer, que na representação social dos professores, *ensinar* está mais presente que a *aprendizagem*. A partir disso, é possível inferir que há uma preocupação maior com o ato de ensinar do que com o aprender dos acadêmicos.

Masetto (2015) sobre o *ensino* e a *aprendizagem*, afirma-os como ponto de partida da prática comum dos professores do ensino superior, embora reconheça que na atuação docente, o que prevalece é processo de ensino, no qual o professor “ensina” aos alunos que “não sabem”, e estes, afim de serem aprovados, reproduzem nas provas as informações recebidas. O autor argumenta que há o entendimento de que o professor ao ensinar deseja que o aluno aprenda, ou seja, estabelece uma relação entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem. Na concepção de Masetto (2015) as duas dimensões, ensino e aprendizagem, são complementares e se integram, mas não são idênticas. Dessa forma, ele defende a necessidade de se compreender cada processo, afim de entender como estabelecer a

correlação, a complementaridade e integração dos processos, de forma a transformá-los em apenas um. Com relação ao ensinar, Masseto (2015):

Ao se pensar em *ensinar*, as ideias associativas levam a instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir. São ações próprias de um professor, que aparece como agente principal e responsável pelo ensino. As atividades centram-se nele, na sua pessoa, nas suas qualidades e habilidades. Ele é o centro do processo. Neste, o professor costuma se perguntar: o que acho importante perguntar? Como vou ensinar? Como aprecio ou prefiro ensinar? Como me é mais fácil ensinar? (MASETTO, 2015, p.44).

Com relação ao aprender:

Quando, porém, se fala em aprender, entende-se buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir o significado nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos. Todas as atividades que apontam para o aprendiz como agente principal e responsável pela sua aprendizagem. Elas estão centradas no aprendiz (aluno), em capacidades, possibilidades, necessidades, oportunidade e condições para que aprenda. [...] as perguntas que o professor se faz também são outras: o que o aluno precisa para se formar como um bom profissional-cidadão? Como o aluno aprenderá melhor? Que técnica favorecerão melhor a aprendizagem do aluno? Como será feita a avaliação de forma que o incentive a aprender? (MASETTO, 2015, p.44).

A discussão acima reforça nossa concepção de que o *ensino* e a *aprendizagem* vêm a ser elementos significativos no que se refere a prática do professor do ensino superior. No entendimento de Masetto (2015), até o momento, a ênfase da docência universitária foi colocada no processo de ensino. Por esse motivo, a organização curricular mantém-se fechada e estanque, as disciplinas são conteudistas e são oferecidas referentes aos assuntos técnicos e profissionalizantes dos cursos, com pouca abertura para outras áreas do conhecimento. Na percepção do autor, as consequências da docência universitária serão bem diferentes quando a ênfase for dada ao processo de *aprendizagem*.

As palavras *formar cidadãos, formação humana e formar profissionais* podem ser atribuídas, no nosso entendimento, à dimensão político- social dos professores.

De acordo com Candau (2012, p.15) “se todo processo de ensino-aprendizagem é “situado”, a dimensão político-social lhe é inerente. Na visão da autora, ele ocorre sempre numa cultura específica e trata com pessoas concretas que possuem posição de classe definida

na sociedade. Segundo Candau (2012), essa dimensão impregna toda a prática pedagógica, a qual tem em si uma dimensão político-social.

Masetto (2015) afirma que a dimensão política é fundamental para a docência universitária. Para o autor, o professor ao ministrar uma disciplina dentro do universo da sala de aula, não deixa de ser um cidadão, ou seja, alguém que pertencente à sociedade, alguém que está contextualizado em um processo histórico e dialético que participa da construção da vida e da história do seu povo.

Ele tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura, de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um “político”, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se despreza de sua pele no instante em que entra na sala de aula. Pode até querer omitir tal aspecto em nome da ciência que ele deve transmitir. Talvez, ingenuamente, entenda que possa fazê-lo de forma neutra. Mas o professor continua cidadão e político, e como profissional da docência não poderá deixar de sê-lo. (MASETTO, 2015, p.39).

Acreditamos que o caráter político que o autor defender ser inerente à profissão, guarda relação direta com as expressões *formar cidadãos*, *formação humana* e *formar profissionais* evocadas pelos informantes de nossa pesquisa. Freire (2011) argumenta que formar vai muito além do que treinar o educando para desempenhar destrezas. Para o autor:

[...] transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de humano no exercício educativo: seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar. (FREIRE, 2011, p.16).

Na compreensão de Pimenta e Anastasiou (2002), a educação enquanto reflexo, retrata e reflete a própria sociedade, no entanto ela também projeta a sociedade que se objetiva ter. Para elas, a educação é um processo de humanização o qual acontece na sociedade como o objetivo de fazer os indivíduos participarem do processo civilizatório e torná-los responsáveis por levar esse processo adiante. Afirmam que enquanto prática social, a educação ocorre em todas as instituições da sociedade, porém, como em processo sistemático e intencional, ocorre apenas em algumas instituições, dentre as quais, a escola se destaca.

Ainda nessa perspectiva da formação para a atuação na sociedade, Pimenta e Anastasiou (2002) dizem que:

[...] educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que ai atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos ir construindo a noção de “cidadania mundial”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.81).

Nesse sentido, entendemos que a formação profissional, a formação humana e cidadã está intimamente ligada, uma vez que, independente da especificidade técnica da área de formação, o educando deve ser formado para a atuação na sociedade. Masetto (2015) argumenta que é necessário pensar no planejamento de aprendizagem como atividade educacional e política. Para tal é indispensável que o sentido do termo planejamento seja resgatado, como uma reflexão sobre a formação profissional, que objetive que os estudantes possam se desenvolver no sentido de uma atividade social competente e cidadã, dentro das necessidades e carências da sociedade. O autor diz também que:

A reflexão crítica e sua adaptação ao novo, de forma criteriosa, são fundamentais para o professor compreender como se pratica e vive a cidadania nos tempos atuais, buscando meios de inserir esses aspectos em suas aulas, tratando diversos temas, selecionando textos de leitura, escolhendo estratégias que, ao mesmo tempo, permitam ao aluno adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater aspectos cidadãos que envolvam o assunto e manifestar opiniões a respeito disso. Conciliar o técnico com o ético na vida profissional é fundamental tanto para o professor quanto para o aluno. (MASETTO, 2015, p.40).

No caso específico no IFNMG, sentimos no contato cotidiano com os docentes, uma preocupação grande, principalmente dos professores das áreas mais técnicas com o nível de conhecimento do profissional que estamos certificando para o mercado de trabalho.

Levando em consideração às evocações dos informantes da pesquisa, além da atenção à formação profissional, percebemos que os professores também denotam uma preocupação com a formação para a cidadania. Uma formação de profissionais que compreendam o contexto da sociedade em que exercerão suas profissões.

Após a análise do campo semântico das representações, faremos a análise dos elementos de diferenciação das representações considerando as variáveis: disciplinas que

lecionam, formação inicial, tempo de serviço como docente e último nível de formação aos quais atribuímos um código (APÊNDICE C).

4.1 ELEMENTOS DE DIFERENCIAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES E RELAÇÕES COM AS CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS

A seguir faremos a análise fatorial de correspondência, a qual de acordo com Bona (2014, p.136) é “considerada como um método de análise exploratório, permite descrever as relações existentes entre diferentes variáveis qualitativas que caracterizam os sujeitos e as representações sociais estudadas”. Procuramos então as correspondências entre as representações sociais e a característica dos informantes de nossa pesquisa. Por meio do plano fatorial será possível identificar as diferenças entre as representações sociais. O plano fatorial resultou da análise fatorial de correspondência realizada com a utilização do software *tri-deux-mots*.

Faremos a análise considerando as oposições dentro do plano fatorial. Primeiramente analisaremos a oposição no eixo 1 (principal fator). Nesse caso, verificaremos a oposição entre as palavras localizadas nas extremidades laterais, ou seja, a oposição das palavras da esquerda em oposição às palavras localizadas à direita.

Posteriormente, passaremos a verificar as oposições dente do eixo 2. Neste caso analisaremos as palavras localizadas na parte inferior e na parte superior do plano fatorial.

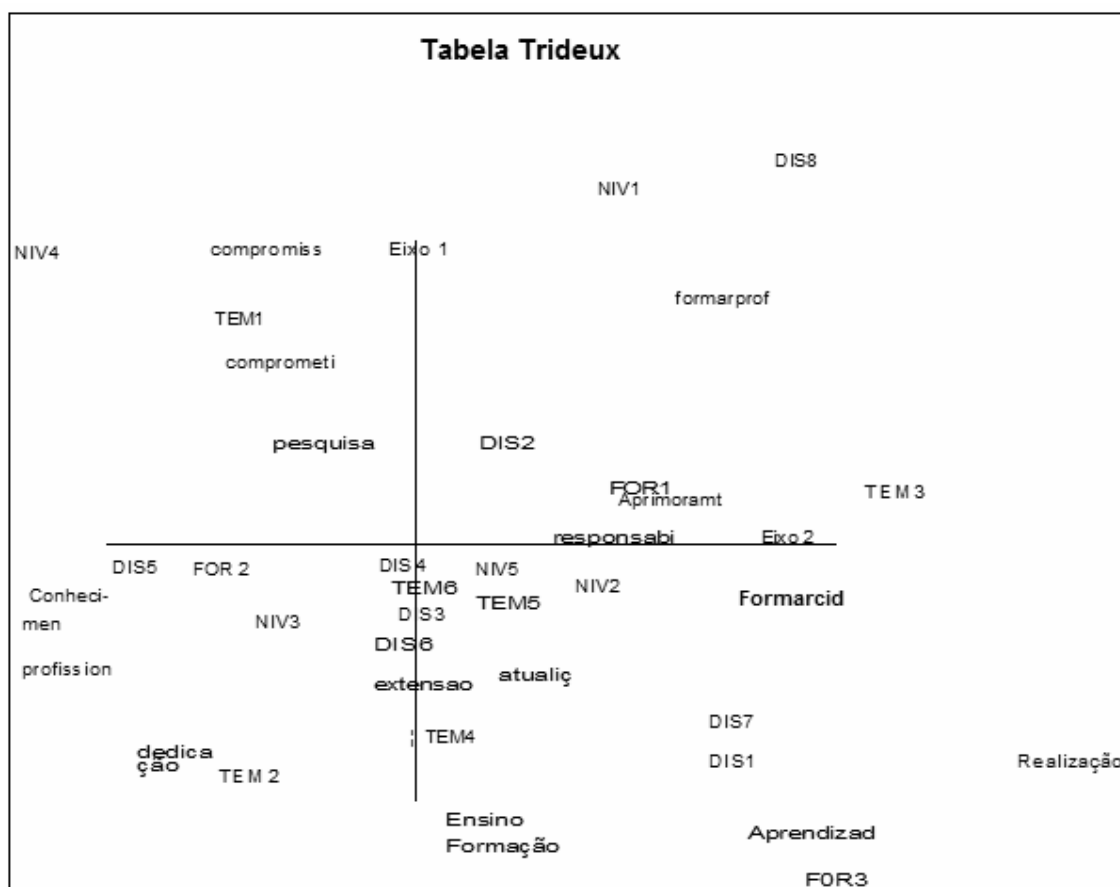


FIGURA 1: Plano fatorial das palavras associadas a “ser professor no ensino superior”, levando em consideração todas as variáveis

Fonte: Elaborado do autor (gerado pelo software *tri-deux-mots*).

Ao analisarmos o plano fatorial, verificamos no eixo 1 uma oposição entre as palavras *conhecimento*, *profissionalismo*, *dedicação*, *comprometimento* e as palavras *realização*, *formar cidadão* e *formar profissionais*. Podemos considerar que essa oposição pode indicar diferenças nas representações dos docentes no que se refere “a ser professor no ensino superior”.

Enquanto as palavras *compromisso*, *comprometimento* e *dedicação* podem indicar a representação do “ser professor no ensino superior” numa perspectiva da dimensão humana,

as palavras *formar profissionais* e *formar cidadãos* encontram-se na perspectiva da dimensão político-social.

Sobre as palavras acima, podemos verificar que as que se referem a dimensão humana, estão muito próximas a variável tempo de serviço 1 e 2. Já as palavras que se referem à dimensão político-social, estão mais próximas aos professores com tempo 3 e 5.

Os tempos 1 e 2 referem-se respectivamente aos profissionais com menos de 1 ano de profissão e de 01 a menos de 10 anos de profissão. Já os tempos 3 e 5, referem-se respectivamente aos profissionais que tem de 10 a menos de 20 anos de profissão e acima de 30 anos de profissão.

De posse dessas informações podemos inferir que os profissionais mais no início de carreira sentem ainda mais o peso da carreira docente. Podemos considerar que a pressão social em torno da profissão de professor, conforme discorremos anteriormente, pode ser sentida de maneira mais intensa pelos professores que ainda não percorreram um tempo considerável dentro da profissão.

Huberman (1992) ao tratar sobre a fase de entrada na carreira docente, fala sobre a questão da sobrevivência e da descoberta. Segundo o autor, a sobrevivência está relacionada ao “choque do real”, ou seja:

[...] “ a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“ estou-me a agüentar?”): a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldade com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc”. [sic] (HUBERMAN,1992, p.39).

Quanto a questão da descoberta, o autor diz que revela o entusiasmo inicial relacionado à experiência e exaltação por estar em uma situação de responsabilidade, ou seja, ter sua própria turma, seus próprios alunos e por fazer parte de um corpo profissional.

Vale ressaltar que os profissionais que se enquadram no tempo 2, conforme pode ser verificado na tabela de dados sobre os sujeitos e variáveis da nossa pesquisa, correspondem a 51,66% dos professores que responderam nosso questionário e os professores que se encontram no tempo 1 correspondem a 15% dos professores que responderam ao questionário.

Isso nos permite dizer que parte significativa dos professores do IFNMG – Campus Salinas, que atuam no ensino superior não tem um período muito longo de experiência com relação à docência.

Poderíamos considerar ainda que os professores com mais tempo de profissão têm uma representação diferente, em virtude de já terem encontrado uma estabilidade dentro da profissão, ou seja, por já terem passado e convivido com as angústias da sala de aula ao longo da carreira, sua representação se volta para a perspectiva da formação do cidadão ou do profissional que formará para a atuação na sociedade.

Ainda no eixo 1, podemos considerar uma oposição em relação às variáveis disciplinas que leciona e formação. Os professores que lecionam disciplinas nas áreas das ciências agrárias (Dis5) e os de formação em bacharelado (For2) encontram-se em lado oposto aos professores que lecionam disciplinas na área das ciências humanas (Dis7) e dos com dupla formação, ou seja, licenciatura e bacharelado (For3).

De acordo com a proximidade no plano fatorial, podemos inferir que os docentes referentes às variáveis Dis5 e For2, representam o “ser professor no ensino superior” na perspectiva do *conhecimento e do profissionalismo*, revelando a dimensão técnica da docência.

A Dis5 refere-se a professores que lecionam disciplinas nas áreas das ciências agrárias e conforme análise anterior, é uma área que em termos de representação, tem forte relação com a pesquisa. A palavra *pesquisa* guarda uma relação próxima com a questão do *conhecimento*. Cabe evidenciar que essas palavras estão fortemente indicadas na representação social dos professores que lecionam disciplinas nas áreas das ciências agrárias.

Já os professores que lecionam disciplinas nas áreas das ciências humanas (Dis7), nas ciências exatas e da terra (Dis1) e os professores com dupla formação (licenciatura e bacharelado) (For 3), de acordo com plano fatorial, guarda relação próxima com a questão do *aprendizado*. Percebemos então uma aproximação na representação dessas duas áreas.

Falamos anteriormente da relação de ensino-aprendizagem. De acordo com Masetto (2015), o ensino está relacionado ao professor, já a aprendizagem está relacionada ao aluno. O autor defende que nosso foco deve estar sempre na aprendizagem do aluno.

Cabe evidenciar também que os professores que lecionam na área das ciências humanas correspondem somente a 5% dos informantes da pesquisa. Poderíamos pensar que os professores das ciências humanas tenham uma relação próxima com o aprendizado do aluno.

Na variável For1 – ciências exatas e da terra – temos, dentre outros profissionais, os professores das áreas de física e matemática, os quais em regra têm formação em licenciaturas.

Quanto aos professores que se enquadram na formação 3 (licenciatura e bacharelado), poderíamos dizer que essa dupla formação é bastante interessante, uma vez que esse profissional pode possuir a capacidade técnica dentro de área de conhecimento, também, por meio da formação em licenciatura, teve o contato com as disciplinas da área da educação. Pensamos que esse profissional pode ter adquirido ao longo das formações saberes importantes que os subsidiem pensar não só em transmitir os conhecimentos, mas tenham foco na aprendizagem dos alunos.

Verificamos também que a palavra *responsabilidade* está localizada no centro do plano fatorial, sendo portanto um elemento hegemônico da representação.

No eixo 2 verificamos que as *palavras formação, ensino, extensão e atualização* – da dimensão técnica – se opõem às palavras *pesquisa e aprimoramento*, também da dimensão técnica.

Nesse eixo destacamos a oposição entre *a pesquisa e o ensino e extensão*. Conforme discorremos a respeito, essas são as modalidades que compõem o tripé do ensino superior.

É interessante evidenciar que dentro desse tripé do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão) em nosso trabalho, a pesquisa teve uma evocação muito superior às outras duas. Enquanto pesquisa foi evocada por 16 participantes, tanto ensino quanto extensão foram evocadas por 5 participantes.

Conforme podemos verificar no Quadro 1, no qual apresentamos a lista de palavras associadas à expressão “ser professor no ensino superior”, a palavra *pesquisa* foi a terceira mais evocada pelos informantes do nosso trabalho. No entanto, em virtude da relação com as demais variáveis que aparecem na nossa pesquisa, não conseguimos estabelecer por meio do plano fatorial, a proximidade da palavra com as variáveis de nível de formação e disciplina que leciona.

Entendemos que a relação do termo *pesquisa* com as variáveis “último nível de formação” e também com a variável “disciplinas que leciona” é bastante relevante para nossa pesquisa. Então, recorreremos manualmente aos nossos dados, a fim de verificarmos de acordo com essas variáveis, quais as características dos sujeitos que se referiram à palavra *pesquisa*, como representação do ser professor no ensino superior.

| Último nível de formação | Quantidade de vezes que citou Pesquisa | % |
|------------------------------|--|---------|
| Pós-graduação lato sensu (1) | 2 | 12,5 % |
| Mestrado (2) | 6 | 37,5 % |
| Doutorado (3) | 5 | 31,25 % |
| Pós-doutorado(4) | 3 | 18,75 % |
| Total | 16 | 100 % |

Quadro 6: Último nível de formação – relacionado à palavra “pesquisa”

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o quadro acima, verificamos que dos 16 sujeitos que evocaram o termo *pesquisa*, 37,5% tem como último nível de formação o mestrado. 31,25% tem como último nível de formação o doutorado.

Essas informações reforçam nosso entendimento de que o grau científico dos professores do IFNMG propiciam esta relação próxima da pesquisa com o ser professor do ensino superior. Entendemos que essa relação vem do longo contato dos professores com as universidades durante suas formações dos mestrados e doutorados.

Lembramos que o termo *pesquisa*, dentre os três mais evocados pelos informantes da pesquisa é o único que associamos à dimensão técnica. A fim de explorarmos um pouco mais esse termo, realizamos também uma tabela, relacionando esse termo às variáveis disciplinas que leciona.

| Disciplinas que leciona | Quantidade de vezes que citou Pesquisa | % |
|-----------------------------------|--|---------|
| Ciências exatas e da terra (1) | 4 | 25 % |
| Ciências biológicas (2) | 2 | 12,5 % |
| Ciências Agrárias (5) | 7 | 43,75 % |
| Ciências humanas (7) | 2 | 12,5 % |
| Linguística, letras e artes (8) | 1 | 6,25 % |
| Total | 16 | 100 % |

Quadro 7: Disciplinas que leciona – relacionado a palavra “pesquisa”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos verificar, por meio da tabela, que os informantes que associaram a palavra *pesquisa* ao termo “ser professor no ensino superior”, em sua maioria lecionam disciplinas nas áreas das ciências agrárias. Podemos perceber que dos 16 informantes que se referiram à pesquisa, 43,75% lecionam disciplinas nas áreas das ciências agrárias. Cabe evidenciar a forte tradição da pesquisa na área das ciências agrárias.

As palavras *ensino* e *extensão* estão próximas aos profissionais com tempo 4, entre 20 e 30 anos de profissão. Poderíamos pensar que esses professores que já possuem um bom tempo na profissão, passaram por diversas experiências e construíram bastante conhecimento por meio do ensino e da pesquisa, possam nesta fase, buscar por meio da extensão uma forma de passar para a sociedade os conhecimentos adquiridos. Podemos destacar ainda que a palavra *extensão* encontra-se no plano fatorial próxima à variável Dis6, disciplinas nas áreas das ciências sociais aplicadas, o que pode reforçar essa ideia de levar para a sociedade os conhecimentos adquiridos.

Por meio do software *Trideux*, obtivemos também plano fatorial considerando apenas algumas características dos sujeitos. A seguir, analisaremos o plano fatorial em que foram consideradas as características formação e disciplinas que leciona.

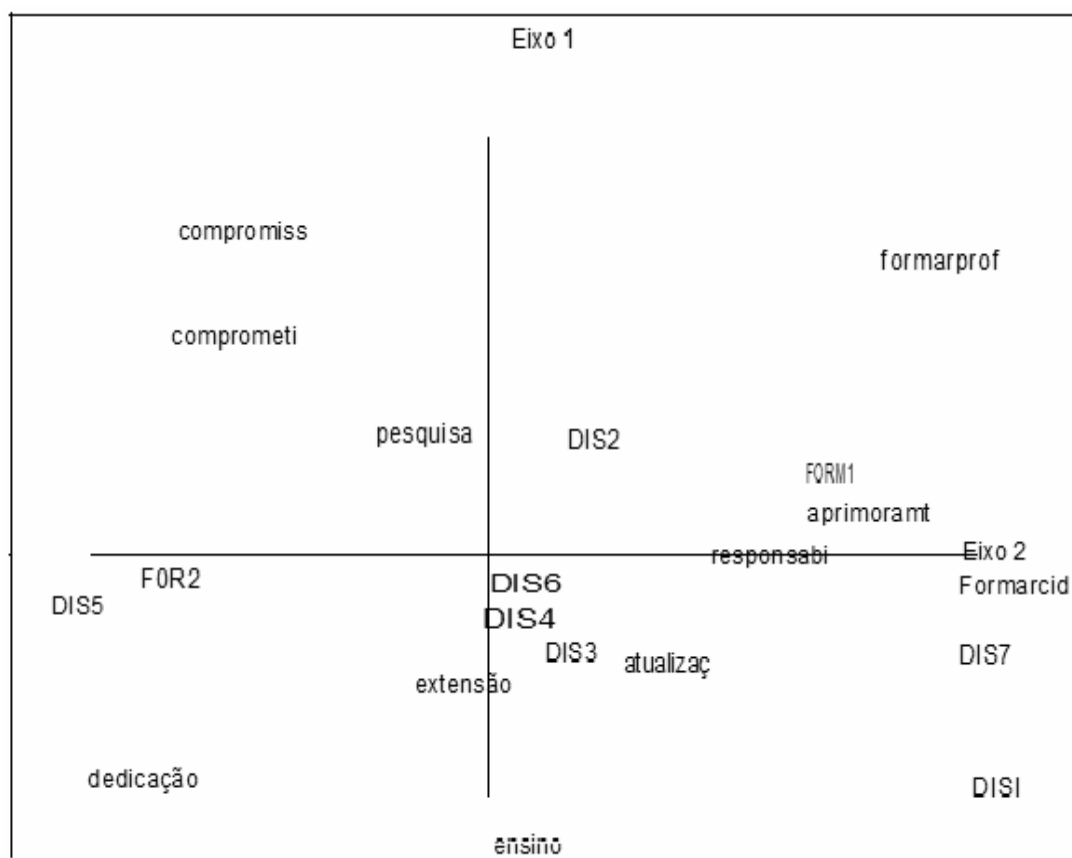


FIGURA 2: Plano fatorial das palavras associadas a “ser professor no ensino superior”, levando em consideração as variáveis formação e disciplina que leciona

Fonte: Elaborado pelo autor.

A palavra *responsabilidade* aparece como elemento hegemônico da representação. Depreendemos que entre os grupos de professores organizados de acordo com as variáveis formação e disciplinas que lecionam. A palavra *responsabilidade* também apareceu na pesquisa de Sales (2012) que discutiu a docência no ensino superior a partir dos licenciandos. Inferimos que o senso de responsabilidade é algo transmitido social e historicamente aos professores.

Nessa análise fatorial (Figura 2) percebemos uma aproximação entre a Dis5, disciplinas nas áreas das ciências agrárias, e a formação em bacharelado (For2). Achamos essa aproximação coerente, uma vez que a maioria dos cursos nas áreas das ciências agrárias é justamente com formação em bacharelado. Percebemos também, um distanciamento entre a Dis5, a For 2 e a Dis7, disciplina na área das ciências humanas. Em regra as disciplinas nas áreas das ciências humanas têm formação em licenciaturas. Entendemos que esse distanciamento reflete a diferenciação entre os percursos formativos dos profissionais com formação em bacharelado e os profissionais com formação em licenciatura.

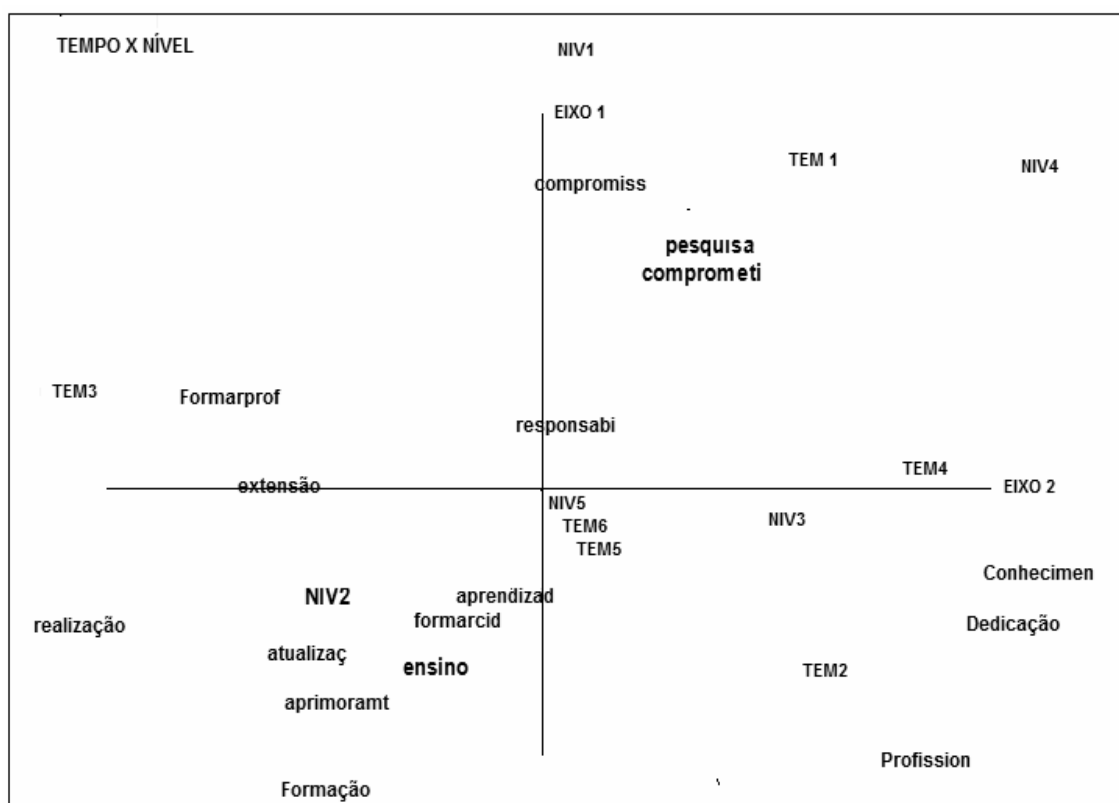


FIGURA 3: Plano fatorial das palavras associadas a “ser professor no ensino superior”, levando em consideração as variáveis tempo de serviço e nível de formação

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando o plano fatorial, verificamos que no eixo 1 as palavras *formar profissionais, realização, atualização, aprimoramento e formação*, opõem-se às palavras conhecimento, dedicação e profissionalismo.

No eixo 2 percebemos a oposição entre as palavras *compromisso, pesquisa, comprometimento, responsabilidade* e as palavras *ensino, formar cidadãos e aprendizado*

Verificamos também, que a palavra *extensão* está localizada no centro do plano fatorial, sendo portanto um elemento hegemônico da representação. Isso significa dizer que ela é importante na representação dos professores com relação às variáveis tempo de serviço e nível de formação. Ela está próxima ao niv2 (mestrado) e ao Tem3 (de 10 a menos de 20 anos de serviço). É possível compreender que os docentes ao chegarem a um dado momento de suas carreiras, adquiriram muito conhecimento por meio do tempo e da formação continuada. Pensamos que a relação com a *extensão* segue no sentido de repassar ou retribuir à sociedade os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, pela experiência e pela formação continuada.

Segundo Abric (1994b), a representação é um conjunto de elementos estruturados e organizados, portanto, a visão de seu conteúdo e de sua estrutura é fundamental para sua análise e a compreensão de seu funcionamento. Em consonância com esse entendimento e com o intuito de identificar os possíveis candidatos a Núcleo Central, indicaremos a seguir o conjunto de palavras que os informantes de nossa pesquisa apontaram como mais importantes (APÊNDICE D), as palavras com frequência maior ou igual a quatro, quantidade considerada representativa para análise no campo das representações.

4.2 NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE “SER PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR”.

Nas palavras evocadas como mais importantes, verificamos que a repetição de algumas palavras que tiveram uma forte representação na análise do campo semântico geral, ou seja, essas palavras permanecem forte no núcleo central, exatamente na mesma ordem de classificação. Assim, as palavras *responsabilidade, dedicação, pesquisa, comprometimento e formação* que foram relacionadas como mais importantes, respectivamente, 10, 08, 06, 04 e 04 vezes na tabela das palavras relacionadas como mais importantes, foram citadas respectivamente, 21, 17, 16, 06 e 06 no campo semântico. Entendemos que a repetição dessas

palavras no núcleo central significa que a prática dos docentes no ensino superior, do IFNMG campos Salinas, é norteadas *responsabilidade, dedicação, pesquisa, comprometimento e formação*, portanto, pela dimensão humana.

| Palavras | Quantidade de vezes relacionada como mais importante |
|------------|--|
| Responsabi | 10 |
| Dedicação | 8 |
| pesquisa | 6 |
| comprometi | 4 |
| formação | 4 |

Quadro 8: Lista de palavras consideradas mais importantes com frequência maior ou igual a quatro
Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisarmos nossa lista de palavras elencadas como mais importantes no que se refere a “ser professor no ensino superior”, percebemos que as palavras *responsabilidade e dedicação*, as duas mais evocadas como mais importantes, estão relacionadas, conforme discorremos anteriormente, à dimensão humana. A essas palavras associamos o peso que a sociedade, de uma forma geral exerce sobre a profissão de professor. Além dessas palavras, o *comprometimento*, quarta palavra referida como mais importante, também compõe a dimensão humana e reforça a ideia de que a profissão é bastante árdua.

Dessa forma, podemos considerar que as palavras *responsabilidade, dedicação e comprometimento*, todas ligadas a dimensão humana e bem próximas com relação a conotação, são o núcleo central das representações sociais do “ser professor no ensino superior” pelos professores do IFNMG – Campus Salinas e direcionam a sua conduta.

É possível afirmar que esse senso *de responsabilidade, compromisso e dedicação* seja inerente à profissão docente. Todas as profissões exigem certo grau de responsabilidade, mas acreditamos que no caso da docência, senso de responsabilidade é perpassado social e historicamente. Conforme vimos em Alvess-Mazzotti (2000), o núcleo central é definido pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas.

Na pesquisa de Sales (2012) sobre representação social de docência no ensino superior sob o olhar dos licenciando, as palavras *responsabilidade*, *compromisso* e *dedicação*, não só aparecem na representação dos estudantes, como estão localizadas dentro do possível núcleo central. A autora ainda evidencia que dentre essas e outras palavras citadas como mais importantes, a palavra *responsabilidade* foi a mais evocada pelos estudantes, num total de 50 vezes.

Diante disso, podemos afirmar que esse senso de *responsabilidade* não é algo inerente somente ao informante de nossa pesquisa. Se considerarmos que a pesquisa de Sales (2012), com sujeitos ainda em formação, ou seja, pessoas, que em regra, ainda não assumiram a sala de aula enquanto professores encontrou uma representação social da docência no ensino superior que guarda relação com a representação do “ser professor do ensino superior” que encontramos na nossa pesquisa, na qual os sujeitos pesquisados já possuem a experiência de gerir a sala de aula.

Depreendemos então que o senso de responsabilidade da profissão é algo que é passado para os professores, sócio e historicamente, ao longo da vida, inclusive ao durante suas trajetórias enquanto alunos.

Já dissemos que, segundo concebe Abric (2001), toda representação se organiza em volta de um núcleo central, o qual determina sua significação e organização. De acordo com o autor, o núcleo central é determinado pela natureza do objeto apresentado e pela relação mantida pelo sujeito com o objeto.

No caso do nosso trabalho, considerando as palavras evocadas pelos sujeitos, entendemos que as palavras *responsabilidade*, *compromisso* e *dedicação*, localizadas na dimensão humana, e a palavra *pesquisa* da dimensão técnica, são candidatas a composição do núcleo central do “ser professor no ensino superior” pelos professores do IFNMG – Campus Salinas. Com relação a palavra *pesquisa*, já discorremos que ela pode estar relacionada ao grau de formação dos informantes de nossa pesquisa.

Como mencionamos anteriormente, de acordo com Abric (2004b) o núcleo central compõe a parte mais importante e estável da representação social. É ele que orienta e guia as ações dos sujeitos. Dessa forma, podemos inferir que a prática dos professores do IFNMG – Campus Salinas é conduzida por um forte senso de responsabilidade e também pela pesquisa.

Poderíamos pensar que a *responsabilidade* vai nortear a prática dos professores, vai influenciar na forma de gerir a sala de aula, de atingir os objetivos propostos para cada aula

ministrada, vai fazer o planejamento e elaborar as estratégias para que os alunos consigam alcançar esses objetivos.

A construção do conhecimento é algo que deve ser realizado coletivamente pelos alunos e pelo professor, é um ato que deve acontecer de forma intencional, de forma planejada. Neste caso, a responsabilidade do professor é fundamental para a condução do processo. A responsabilidade pela articulação do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula recai justamente sobre o professor. Por essa razão, tanto se exige do profissional que atua na docência.

Freire (2011) diz que ensinar exige segurança e competência profissional. Entendemos que essas características estão ligadas diretamente com a responsabilidade da carreira docente. Nesta perspectiva, este autor salienta que:

A competência com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém que a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que eu quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 2011, p.89-90).

Compreendemos que a *responsabilidade* evocada pelo professores no nosso trabalho, pode guardar relação direta com toda a complexidade que envolve a prática docente no ensino superior: O planejamento, a gestão da sala de aula, a condução dos alunos na construção do conhecimento, o domínio do conteúdo, a dificuldade de aprendizagem dos alunos, a dificuldade em lidar com os alunos com necessidades específicas, os procedimentos avaliativos, a preocupação com a formação do profissional que será entregue ao mercado de trabalho, dentre outras questões que contribuam com o senso de *responsabilidade* dos professores.

Se a representação social é constituída em torno de um núcleo central responsável por sua estabilidade e pela orientação da prática dos sujeitos, podemos dizer que como a prática dos professores é conduzida pelo senso de *responsabilidade*, é por meio dela que eles vão buscar subsídios para atuar em situações como essas que mencionamos.

Lembramos que o núcleo central da representação do “ser professor do ensino superior” pelos professores do IFNMG – Campus Salinas, também é composto pela palavra

pesquisa. Então, podemos dizer que a prática dos sujeitos do nosso trabalho é orientada também pela *pesquisa*.

Lembramos novamente a relação da *pesquisa* com a produção de conhecimento. Como a *pesquisa* também é um elemento que conduz a prática dos professores, entendemos que ela deve estar vinculada a questão do ensino, ou seja, o ensino pela *pesquisa*.

Para Freire (2011), ensinar exige *pesquisa*:

Não há ensino sem *pesquisa* e *pesquisa* sem ensino. Esse que-fazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2011, p.14).

Percebemos que a construção do *conhecimento* é intermediada pela relação *ensino* e *pesquisa*. A atividade de ensino pressupõe a busca por informações, saberes que são obtidos por meio da *pesquisa*. Já na *pesquisa* os conhecimentos são construídos e podem ser trabalhados com os alunos por meio do ensino.

Demo (2011) vai dizer que:

A redução da educação a ensino transparece em atividades centrais coma a aula reprodutiva, a prova colada, a avaliação pela restituição copiada. O tempo é gasto, essencialmente, em aula e prova. Transmutadas em sistema recorrente, semestre a semestre, produzem os efeitos colimados profissionalizantes, culminando num diploma que atesta tal condição. Por ser um tirocínio marcado pelo mero treinamento, ou pela simples instrução, ou pela reles transmissão copiada de conhecimento também copiado, não se ultrapassar o ambiente da domesticação, por mais elegante que se possa ser. Dificilmente aparece o compromisso formativo, que está na base da competência de saber pensar, aprender a aprender e de intervir de modo inovador e ético. (DEMO, 2011, p.72).

Ao discorrer sobre educar pela *pesquisa*, Demo (2011) vai defender que o profissional da educação seja um pesquisador. Não se busca, no seu entender, um profissional da *pesquisa*, mas um profissional da educação na *pesquisa* que a tenha na sua prática cotidiana como princípio educativo.

Também na concepção de Demo (2011), dois disparates são típicos: a redução da educação ao ensino no contexto das salas de aula e a não inclusão da face educativa na *pesquisa*. No contexto da universidade, o autor relata que:

[...] o pesquisador, por sua vez ignora comumente sua importância educativa, porque se vê como produtor de conhecimento, cercado de questões metodológicas, teóricas, empíricas, práticas, terminando sua tarefa na conclusão do relatório de pesquisa. Geralmente entende-se como professor especial, tão especial que já não que mais o contato com os alunos, e passa a formar uma espécie de elite acadêmica, compensada muitas vezes por apoios financeiros específicos, contatos nacionais e internacionais instigantes, prestígio e ocupação de espaços. (DEMO, 2011, p.73).

O autor argumenta que dessa forma, a instituição perde uma oportunidade incrível de se colocar no centro do desenvolvimento humano e ocupar o papel de matriz essencial da competência humana histórica.

Mantendo como instrumentação crucial a reconstrução do conhecimento inovador, tem por objetivo cultivar o tipo mais consciente, crítico, reconstrutivo e humanizador de cidadania, levando à intervenção inovadora e ética na sociedade e na economia. (DEMO, 2011, p.73).

Ainda de acordo com Demo (2011), no processo de pesquisa encontra-se o genuíno contato pedagógico transformado em ambiente de trabalho conjunto, de forma a propiciar na mesma matriz a qualificação do e pelo conhecimento, bem como, sua humanização constante e radical.

No capítulo 3, com base em Abric (1994b) discorremos sobre funções das representações sociais. Com relação às representações que discutimos aqui, relacionamos a duas funções: a função justificadora e a função de identidade.

Poderíamos pensar que pelo senso de *responsabilidade*, alguns professores possam justificar ações como comportamento rígido no que se refere à disciplina, rigidez quanto aos procedimentos avaliativos, dentre outras situações que possam ocorrer em sala de aula.

Quanto a *pesquisa*, poderíamos dizer que está relacionada à função de identidade, uma vez que, conforme mencionamos, ela pode estar ligada ao nível formação científica dos professores do IFNMG – Campus Salinas.

Diante dessas informações, ao contrário do que poderia se imaginar, em virtude do caráter mais técnico dos cursos oferecidos pelo IFNMG – Campus Salinas, a prática dos professores, conforme observamos no núcleo central, é mais guiada pela dimensão humana, em detrimento da dimensão técnica.

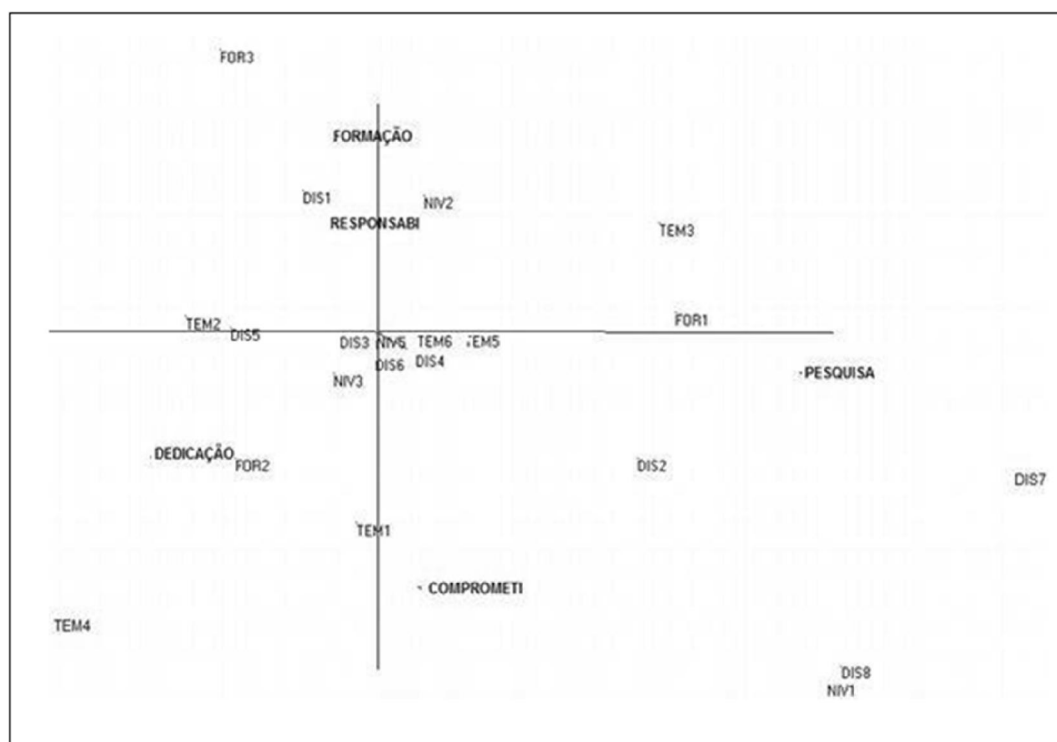


FIGURA 4: Plano fatorial das palavras associadas a “ser professor no ensino superior”, levando em consideração as todas as variáveis e as palavras candidatas ao núcleo central
Fonte: Elaborado pelo autor (gerado pelo *software* Trideux).

No plano fatorial somente com as palavras candidatas ao núcleo central, chamamos a atenção para a aproximação entre *responsabilidade* (*Responsabi* – Vide glossário que

criamos) e *formação*. Devido ao forte senso de responsabilidade de nossos professores, a contínua formação dos professores é fundamental para que os professores tenham cada vez mais segurança para desenvolverem seu trabalho na sala de aula.

Conforme verificamos em Pimenta e Anastasiou (2002), a identidade do professor constitui um processo que reconhece a docência como campo de *conhecimentos* específicos, distinguidos em quatro grandes conjuntos: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, conteúdos didático-pedagógicos, conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos dos campos teóricos da prática educacional e conteúdos ligados a existência humana. Dessa forma, compreendemos que uma sólida formação e a atualização constante do professor, por meio da formação continuada são fundamentais para que o docente logre êxito em sua atuação profissional e encontre subsídios para responder às angústias referentes ao tão complexo universo da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa objetivamos analisar representações sociais de ser docente no ensino superior, pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e sua relação com a prática pedagógica.

Para alcançarmos esse objetivo, utilizamos a Teoria das Representações Sociais. Esse aporte teórico-metodológico permitiu conhecer elementos que tem orientado a prática docente dos professores do IFNMG, Campus Salinas.

As representações sociais dos professores indicaram três dimensões da prática: a humana, a técnica e a político-social. Com relação à dimensão humana, destacamos na representação dos professores, as palavras *responsabilidade*, *dedicação* e *comprometimento*. Percebemos que o senso de responsabilidade é bastante forte na representação do “ser professor no ensino superior pelos professores de nossa pesquisa. Defendemos que a palavra *responsabilidade* na representação dos professores guarda relação com a imagem pública da formação docente, ou seja, de um profissional que tem que ter sempre o domínio de tudo que acontece na sala de aula, com a formação cidadã.

Ao analisarmos o plano fatorial, verificamos que as palavras *dedicação* e *comprometimento* referentes à dimensão humana, estão muito próximas a variável tempo de serviço 1 e 2, ou seja, profissionais com menos de 1 ano de profissão e de 01 a menos de 10 anos de profissão. A partir dessa informação inferimos que os profissionais no início de carreira sentem ainda mais o peso da carreira docente. Apareceram no nosso trabalho palavras que atribuímos à dimensão técnica, *pesquisa* e *formação*. Entretanto, a palavra *pesquisa* foi a mais evidenciada.

Atribuímos a alta evocação da palavra *pesquisa* na representação do “ser professor do ensino superior, pelos professores dos Institutos Federal do Norte de Minas Gerais – (IFNMG) ao fato de os informantes de nossa pesquisa serem em sua maioria, mestres e doutores. Entendemos que esse tom acentuado com relação à pesquisa esteja ligado ao longo vínculo que os professores tiveram com as universidades durante suas formações em mestrado e doutorados.

Relacionamos também, a *pesquisa* ao *ensino* e ao *conhecimento*. Compreendemos que a pesquisa e o ensino estão diretamente ligados à produção de conhecimento. A atividade de ensino pressupõe a busca por informações, saberes que são obtidos por meio da pesquisa. Já

na pesquisa os conhecimentos são construídos e podem ser trabalhados com os alunos por meio do ensino.

Verificamos, por meio da base teórica, que na prática comum dos professores do ensino superior o processo de ensino é que prevalece, ou seja, o professor “ensina” aos alunos que “não sabem” e esses com o intuito de serem aprovados, reproduzem nas provas as informações que receberam. Que no ensinar as ações são próprias de um professor, o qual é o centro do processo e aparece como agente principal e responsável pelo ensino. Quanto ao aprender, está relacionada a busca de informações, adquirir habilidades. Nestes processos as atividades estão centradas no aprendiz, elas apontam para ele como agente principal e responsável pela sua aprendizagem.

Analisamos também as palavras *formar cidadãos, formação humana e formar profissionais* as quais atribuímos à dimensão político-social, ou seja, que pertence a uma sociedade e participa da construção história de seu povo.

Acreditamos que as palavras acima mencionadas, evocadas pelos professores, demonstram o comprometimento desses profissionais não apenas com a formação técnica dos acadêmicos, mas também com uma formação mais ampla, ou seja, a formação de um profissional que, por mais específica que seja sua área de formação, vai atuar dentro de uma sociedade contextualizada a formação de um cidadão.

Os professores que lecionam disciplinas nas áreas das ciências agrárias e os de formação em bacharelado encontram-se em lado oposto aos professores que lecionam disciplinas nas áreas das ciências humanas e dos com dupla formação, ou seja, licenciatura e bacharelado.

Os professores que lecionam disciplinas nas áreas das ciências humanas, nas ciências exatas e da terra e os professores com dupla formação – licenciatura e bacharelado – tem a representação mais próxima com a questão do aprendizado.

Outra observação que julgamos interessante é a palavra responsabilidade como elemento hegemônico da representação. Parece-nos uma característica que não é atribuída a um grupo específico dentro das variáveis que utilizamos, mas de que foi mencionada por professores das diversas variáveis constantes nesse trabalho.

Por fim, realizamos a análise do núcleo central. Vale lembrar que a representação é um conjunto de elementos estruturados e organizados em torno de um núcleo central. De posse dessa informação, foi possível depreender que o um forte senso de *responsabilidade* e o

desenvolvimento da *pesquisa* são elementos que conduzem e orientam a prática dos professores do ensino superior do IFNMG – Campus Salinas.

Das palavras candidatas ao núcleo central, três estão ligadas à dimensão humana, ou seja, *responsabilidade, dedicação e comprometimento*. Já na dimensão técnica encontramos a palavra *pesquisa*, também como candidata ao núcleo central. Dentro dessas palavras candidatas ao núcleo central, evidenciamos que as palavras *responsabilidade e dedicação* foram respectivamente a primeira e a segunda mais evocada pelos participantes e a palavra *pesquisa* foi a terceira. Isso nos possibilita dizer que na representação que no núcleo central da representação social do “ser professor no ensino superior” pelos docentes do IFNMG – Campus Salinas, prevalece a dimensão humana em relação à dimensão técnica.

A discussão sobre a docência no Ensino Superior é um grande desafio. Fazer essa discussão a partir da realidade dos Institutos Federais é um desafio maior ainda, haja vista as peculiaridades dessa instituição, abordadas ao longo desse trabalho. O espaço de sala de aula é um lugar de múltiplas culturas. Nesse sentido, vale destacar que além da diversidade cultural dos acadêmicos, os valores culturais do professor se tornam um fator importantíssimo no processo educativo no Ensino Superior. Devemos lembrar os processos formativos para docência no Ensino Superior são bastante diversificados.

Além dos valores obtidos por meios das características regionais, sociais, culturais, das situações vivenciadas enquanto alunos e/ou professores em outros espaços ou níveis de ensino, o docente do Ensino Superior se forma por meio de programas de pós-graduação com características diversificadas. Mesmo sem um processo de formação específico para a docência no Ensino Superior, os professores encontram maneiras de constituir em suas aulas, processos significativos de ensino e aprendizagem.

Não tivemos a ambição, de maneira alguma, de definir uma prática pedagógica que fosse servir de regra para a atuação dos professores, nossa intenção foi contribuir para as discussões no campo da docência no ensino superior, tomando como referência a Teoria das Representações Sociais que nos permitiu problematizá-la como um campo de significação.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir com a discussão da docência no ensino superior dentro do contexto dos Institutos Federais. Esperamos também que esse trabalho possa incentivar outros pesquisadores a aprofundarem a discussão desse tema. Pensamos que questões como condições de trabalho, saúde e formação, o aprofundamento das representações em sua dimensão individual, bem como uma maior exploração sobre a questão da aprendizagem são temas interessantes para serem abordados em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In D. Jodelet (Ed.), **As representações sociais**, Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho; ROCHA, Áurea Maria Costa. **Aprender a Ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível**. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas – PE, GT 08 – Formação de professores.

ALARCÃO, Izabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da profissionalização docente**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

AMADO, João. (Org.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2013.

AMORIM, Mônica. M. T. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, p.127-147, nov. 2002.

BRASIL. LDB. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 Jan 2015.

_____. **Lei Nº 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008**. Diário Oficial da União, Edição de 30/12/2008. Brasília, 2008.

_____. **Decreto nº 6.094/ 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 6.301/ 2007**. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6301.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 6.302/ 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 7.589/2011**. Institui a Rede E-tec Brasil Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRUM, Argemiro j. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1982

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; SANTOS, Eliane Galvão dos; BASSO, Fabiane Puntel. Docência orientada: uma possibilidade de aprendizagem para a docência na educação superior. **Anais do Encontro Nacional de Didática e prática de ensino – ENDIPE**, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 33.ed. Vozes: 2004. p. 13-24

CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. In: 35º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Porto de Galinhas – PE, GT 08 – Formação de professores, 2012.

CAMPOS, Vanessa T Bueno. **Marcas indelévels da docência no ensino superior: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior**. Tese (Doutorado em Educação – Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais de Serge Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender: Caderno de Filosofia e psicologia da educação**, 2(2). 105-114, 2004. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3792/pdf_121> Acesso em: 04 nov. 2015.

_____. **Interdisciplinaridade: representações sociais de professores de matemática**. Natal, RN. EDUFRN-Editora da UFRN, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercados. In: FÓRUM BRASIL DE EDUCAÇÃO – IV Encontro Nacional, Conselho Nacional de Educação (CNE), Brasília, 2003. Disponível em: [WWW.scielo.br/pdf/es/v25n88/a08v2588.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a08v2588.pdf)> Acesso em: 01 fev.2015.

CUNHA, M. I. da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma P. A. **Didática: o ensino e suas relações**.17.ed. Campinas, Papirus, 2010.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9.ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

FERNANDES. C. Prática Pedagógica: In: FERNANDES, C.; GRILLO, M.C. (Orgs.) **Currículo e prática pedagógica da educação superior**. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

INEP. **Censo da Educação Superior 2004**: resumo técnico. Brasília, 2005. Disponível em: <download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/.../2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 08 de Jan. 2008.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro (RJ): Ed. UERJ; 2001.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, 1992. P. 31-62. ISBN: 972-034104

LEOPOLDI, Maria Antonieta p. A economia política do primeiro governo Vargas (1930 – 1945: a política econômica em tempos de turbulência. In: FERREIRA Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. (org.) **O Brasil Republicano: o tempo do nacional-estatismo – do início da década de 1930 a ao apogeu do estado novo**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2003.

MACHADO, Álvaro Lima; OLIVEIRA, Ana Lise Costa de; PIMENTEL, Edna Furukawa; BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite. Representações de professores sobre a docência universitária: desafios, perspectivas e significados. 20º EPENN, 2011.

MAIA, Lícia S. L. Matemática concreta X Matemática abstrata: mito ou realidade? 23ª ANPED, 2000. Disponível em: http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_23/matematica_concreta.pdf. Acesso em: 25 fev.2016.

_____. Analisando a aula de matemática: um estudo a partir das representações sociais da geometria. REUNIÃO DA ANPED, GT 19, Educação Matemática, Caxambu, 2000. Disponível em: http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_25/analizando.pdf. Acesso em: 25 fev.2016.

MARTINS, Sousa Martins de; SOARES, Sandra Regina. Formação de profissionais da educação: docentes universitários buscam desenvolver seus saberes pedagógicos?. In: NUNES, Claudio Pinto, CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (orgs.). **Formação de professores, currículo e gestão educacional**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. In: FERREIRA Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. (org.) **O Brasil Republicano: O tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil- militar de 1964**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOURA, Dante Henrique. Trabalho e formação docente na educação profissional. **Coleção formação pedagógica** – 1.ed. Vol. III. Curitiba: IFPR-EAD, 2014. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura/at_download/arquivo>. Acesso em 25 set. 2016

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, [S.l.], v. 2, 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>>. Acesso em: 25 set. 2016.

NASCIMENTO, Vivianne Souza de Oliveira; SILVA, Rosália de Fátima. Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharel e a docência. **Revista Inter-Legere**, nº 13, 2013. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/13/pdf/dt02.pdf>> Acesso em 28 jan.2015.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, [S.l.], v. 2, p. 193-205, mai. 2012. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913>>. Acesso em: 27 Abr. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.15628/holos.2012.913>.

PIMENTA, S. G. Professor pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, Itajaí: UNIVALI, v. 5, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2005.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SALES, Mônica Patrícia da Silva. Representações Sociais de docência no ensino superior: o olhar dos licenciandos. 35º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Porto de Galinhas – PE, GT 08 – Formação de professores.

SILVA, N. G. da; AGUIAR, M. C. C. A formação continuada pedagógica na docência universitária nas teses e dissertações da Capes no período de 2003 a 2013. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 2015, Curitiba - PR. Formação de Professores, complexidade e trabalho docente, 2015. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=educere.bruc.com.br%2Farquivo%2Fpdf2015%2F19706_8127.pdf> Acesso em: 01 jun. 2016.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, AD., HETKOWSKI, TM, (orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. ISBN 978-85-232-0565-2. Disponível em: <<http://books.scielo.org>> Acesso em 28 Mar. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE (Q.A.L.)**

FORMAÇÃO INICIAL:

LICENCIATURA EM: _____

BACHARELADO EM: _____

DISCIPLINA(S) QUE LECIONA:

TEMPO DE PROFISSÃO COMO DOCENTE:

ÚLTIMO NÍVEL DE FORMÇÃO:

() PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU - () MESTRADO -

() DOUTORADO - () PÓS-DOUTORADO

CITE 5 **PALAVRAS** OU **EXPRESSÕES** QUE SER PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR LHE FAZ PENSAR:

➤

➤

➤

➤

➤

DENTRE AS PALAVRAS OU EXPRESSÕES QUE VOCÊ ESCREVEU, INDIQUE AGORA AS DUAS QUE MAIS LHE PARECEM SE APROXIMAR DA **QUESTÃO DO QUE REPRESENTA SER PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR** PROCEDENDO DA SEGUINTE MANEIRA:

COLOQUE O NÚMERO 1 AO LADO DA PALAVRA OU EXPRESSÃO MAIS IMPORTANTE E 2 AO LADO DA SEGUNDA MAIS IMPORTANTE.

APÊNDICE B

| TABELA GLOSSÁRIO |
|---|
| aprendizad = Aprendizado |
| aprimoramt = Aprimoramento, aperfeiçoamento constante, aprimoramento contínuo |
| atualizaç = Atualização , estudar!!Atualização, atualização constante. |
| comprometi = Comprometimento , comprometimento com educação de qualidade, comprometimento com o trabalho. |
| compromiss = Compromisso, compromisso com os alunos, compromisso/Responsabilidade |
| conhecimen = Conhecimento, conhecimento avançado |
| dissemconh = Contribuir para a disseminação do conhecimento científico |
| formação = formação, formação do docente (professor que leciona a disciplina), formação profissional |
| formarcid = Formar cidadão, formar para o exercício da cidadania, contribuir na formação de cidadãos críticos, formação humana |
| formarprof = Formar para o exercício profissional, formar bons profissionais, formar profissionais na formação profissional do estudante, formar profissionais capazes, |
| pesquisa = Pesquisa constante, pesquisa do conhecimento, pesquisador |
| profission = profissionalismo |
| realizao = realização, realização pessoal, superação, realização pessoal realização profissional |
| responsabi = Responsabilidade, responsabilidade como o ensino, seriedade e responsabilidades maiores, responsável. |
| aprendizad = Aprendizado |
| aprimoramt = Aprimoramento, aperfeiçoamento constante, aprimoramento contínuo |
| atualizaç = Atualização , estudar!!Atualização, atualização constante. |
| comprometi = Comprometimento , comprometimento com educação de qualidade, comprometimento com o trabalho. |
| compromiss = Compromisso, compromisso com os alunos, compromisso/Responsabilidade |
| conhecimen = Conhecimento, conhecimento avançado |
| dissemconh = Contribuir para a disseminação do conhecimento científico |

APÊNDICE C**CODIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS DOS SUJEITOS****Formação (For):**

Licenciatura – 1

Bacharelado – 2

Licenciatura e bacharelado – 3

Disciplinas que leciona – de acordo com a localização na tabela de áreas da CAPES- (Dis):

Ciências exatas e da terra – 1

Ciências biológicas – 2

Engenharias – 3

Ciências da saúde – 4

Ciências Agrárias – 5

Ciências sociais aplicadas – 6

Ciências humanas – 7

Linguística, letras e artes – 8

Tempo de Profissão como docente (Tem):

Menos de 1 ano – 1

De 1 a menos 10 anos (2)

De 10 a menos de 20 anos (3)

De 20 a menos de 30 anos (4)

De 30 anos acima (5)

Não respondeu – 0

Último nível de formação (Niv):

Pós-graduação lato Sensu – 1

Mestrado – 2

Doutorado – 3

Pós-doutorado - 4

Não respondeu – 0

APÊNDICE D

Palavras consideradas pelos sujeitos como mais importantes no que se refere a “ser professor no ensino superior” – utilizadas para definição do Núcleo Central.

| | | | | |
|--------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| XXXXXXXX | 1 abnegação | 1 amor | 3 aprendizad | 1 aprendizag |
| 2 aprimoramt | 1 atitudcrit | 3 atualizaç | 1 atuasocied | 1 autodidat |
| 1 ação | 1 bomsenso | 2 capacitaç | 1 ciência | 1 comoatuar |
| 4 comprometi | 3 compromiss | 3 conhecimen | 1 crescprof | 8 dedicação |
| 1 demonstra | 1 desafio | 1 devsocied | 1 didaticdif | 1 difuconhec |
| 1 diálogo | 1 doação | 1 domconteud | 1 educador | 1 educontin |
| 1 encosentid | 1 enscritcon | 3 ensino | 1 estabdispo | 1 estudconst |
| 1 estudconti | 1 estudo | 1 excelencia | 1 extensão | 1 fazedifere |
| 1 fazepensar | 1 formador | 2 formarcid | 3 formarprof | 4 formação |
| 1 futuro | 1 incbuscnov | 1 incentivad | 2 inovação | 1 leciocamor |
| 1 mostcaminh | 1 orientador | 1 patriota | 1 pensacritc | 1 pensar |
| 1 pesponsabi | 6 pesquisa | 1 pratpoetic | 1 preparbmat | 3 profission |
| 1 progresso | 1 qcontribui | 1 qualidade | 1 qualific | 3 realização |
| 1 reflexivo | 10 responsabi | 1 respsocial | 2 satisfaç | 1 seraprendz |
| 1 serhumatpt | 1 transfconh | 1 transforma | | |