



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ FERREIRA DA SILVA JUNIOR

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO  
ENSINO SUPERIOR PARTILHADAS POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

TERESINA – PI  
2016

JOSÉ FERREIRA DA SILVA JUNIOR

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO  
ENSINO SUPERIOR PARTILHADAS POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como exigência à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

S586r Silva Junior, José Ferreira da  
Representações sociais da qualidade do trabalho docente  
no ensino superior partilhadas por alunos de graduação da  
Universidade Federal do Piauí / José Ferreira da Silva Junior.  
– 2016.  
109 f. : il.

Cópia de computador (printout).  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Piauí, 2016.  
Orientação: Prof. Dr. Luís Carlos Sales.

1. Ensino Superior. 2. Representações Sociais. 3.  
Trabalho Docente. 4. Educação – Qualidade. I. Título.

CDD: 378

JOSÉ FERREIRA DA SILVA JUNIOR

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO  
ENSINO SUPERIOR PARTILHADAS POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como exigência à obtenção do título de Mestre em Educação.

Teresina, 20 de junho de 2016

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Luís Carlos Sales  
Orientador (UFPI/PPGE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleânia de Sales Silva  
Co-Orientadora (UFPI)

---

Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes  
Examinador Interno (UFPI/PPGE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Rosário de Fátima Carvalho  
Examinadora Externa (UFRN)

À minha mãe e ao meu pai, responsáveis, por meio dos seus esforços incansáveis, pela base de minha educação, o que me deu “asas” para alcançar voos mais longínquos, ainda que muitas vezes turbulentos.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela presença em todos os momentos, permitindo-me viver, experimentar as boas oportunidades e desenvolvê-las da melhor forma possível, errando, aprendendo, crescendo.

Ao Professor **Luís Carlos Sales**, Orientador desta pesquisa, pela confiança depositada em mim para realização do Mestrado em Educação. Por ter facilitado, desde o início desta jornada, com as orientações mais que pertinentes, o meu caminho no Mestrado. Não foi fácil chegar até aqui, porém, as suas orientações me deram firmeza para cada passo que se fazia necessário dar. Mesmo nos momentos mais complicados, havia sempre uma palavra esclarecedora com o tom mais apropriado para me permitir avançar.

Aos companheiros de trabalho: **Eduardo, Celes, Livia, Leylane e Elisiene**, pelo apoio durante a seleção para ingresso no Mestrado e realização deste.

Aos ex-companheiros de trabalho: **João, Jean e Daniel**, pelos incentivos dados de alguma forma e à **Josiane** pelo apoio constante.

À **Valdênia**, pelas dicas e contribuições referentes à seleção e ao projeto do Mestrado, em momentos de correria e ansiedade.

Às orientações enriquecedoras do Professor **Pádua** no processo de qualificação da dissertação do Mestrado.

À Professora **Cleânia**, pela contribuição no processo de qualificação da dissertação do Mestrado, bem como pelas orientações posteriores, que enriqueceram este trabalho, dando um salto qualitativo a este.

Aos colegas de turma: **Marina, Denise, Leylane e Edilma** que estiveram mais próximos no decurso das atividades e das conversas de intervalo, tornando mais agradável o processo de realização das disciplinas.

Aos amigos e a todas às pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a minha entrada no Mestrado em Educação e realização desta pesquisa. E em especial ao **Luciano**, que esteve por longos períodos compartilhando angústias e me motivando em momentos importantes.

## RESUMO

A qualidade do trabalho docente no ensino superior no Brasil tem recebido maior atenção nos últimos anos, sobretudo a partir das primeiras avaliações educacionais, em larga escala, implementadas pelo Ministério da Educação, no final de 1980. A definição do termo qualidade não é consensual, incorporando um sentido complexo e abrangente. Com base neste entendimento, realizamos esta pesquisa de natureza qualitativa, tendo como objetivo analisar as representações sociais da qualidade do trabalho docente no ensino superior partilhadas por alunos de graduação da Universidade Federal do Piauí em Teresina. Recorremos, para tanto, à Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978) para apreendermos os sentidos presentes no senso comum relacionados à qualidade do trabalho docente. Buscamos na História da Educação elementos que fundamentassem o processo de construção do objeto de estudo, bem como na Didática subsídios para relacionarmos as representações elaboradas pelos alunos à compreensão científica do que se traduz a prática docente. Foram sujeitos da pesquisa 30 alunos de graduação da Universidade Federal do Piauí em Teresina, investigados a partir de entrevista semiestruturada com roteiro de oito questões. Já para análise dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo por meio da técnica de Análise Categórica, conforme Bardin (1977). Os resultados alcançados revelam que as representações sociais da qualidade do trabalho docente no ensino superior para os sujeitos desta pesquisa estão associadas a fatores relacionados à metodologia, qualificação, domínio de conteúdo, compromisso, relacionamento, motivação e avaliação, dentre outros. Os resultados revelaram ainda, a partir das representações sociais apreendidas, que o trabalho docente de qualidade ruim gera um comprometimento no rendimento acadêmico dos sujeitos, ocasiona desmotivação e demanda maior esforço e mais estudo por parte dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente. Ensino Superior. Qualidade. Representações Sociais.



## ABSTRACT

The quality of teaching in higher education in Brazil has received increased attention in recent years, especially from the first educational assessments, large-scale, implemented by the Ministry of Education, at the end of 1980. The definition of quality is not consensual, incorporating a complex and comprehensive sense. Based on this understanding, we conducted this qualitative research, and to analyze the social representations of quality of teaching in higher education shared by undergraduate students of the Federal University of Piauí in Teresina. We use, therefore, the Theory of Social Representations of Serge Moscovici (1978) to apprehend the senses present in common sense related to the quality of teaching. We seek in the history of education elements to substantiate the construction process of the object of study, as well as in didactics subsidies to relate the representations made by the students to the scientific understanding of what translates teaching practice. Research subjects were 30 undergraduate students of the Federal University of Piauí in Teresina, investigated from semistructured interviews with eight questions script. As for data analysis, we used the content analysis by categorical analysis, according to Bardin (1977). The achieved results show that the social representations of quality of teaching in higher education for the subjects of this research are associated with factors related to methodology, qualification, content domain, commitment, relationship, motivation and evaluation, among others. The results revealed yet, from the social representations apprehended, that the poor quality of teaching work generates a commitment in the academic performance of individuals, causing demotivation and demanding more effort and more study by the applicants.

**Keywords:** Teaching Work. Higher education. Quality. Social Representations.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Características atribuídas pelos sujeitos para designar um professor de qualidade, um bom professor no ensino superior.....	67
Gráfico 2	Considerações sobre a qualidade dos professores no ensino superior pelos sujeitos.....	72
Gráfico 3	Razões atribuídas pelos sujeitos para considerarem um professor de qualidade no ensino superior.....	73
Gráfico 4	Aspectos apontados que justificam o trabalho de qualidade do professor no ensino superior.....	75
Gráfico 5	Fatores atribuídos ao trabalho de qualidade ruim do professor no ensino superior.....	80
Gráfico 6	Fatores relacionados à forma diferente de desenvolver um possível trabalho no ensino superior.....	83
Gráfico 7	Possíveis ações dos sujeitos em prol da melhoria do trabalho do professor no ensino superior.....	86
Gráfico 8	Demonstração dos sujeitos quanto ao comprometimento do rendimento advindo do trabalho docente de qualidade ruim no ensino superior.....	89
Gráfico 9	Causas relacionadas ao trabalho de qualidade ruim do professor no ensino superior.....	90
Gráfico 10	Ações dos sujeitos para minimizar os danos causados pela qualidade ruim do trabalho docente no ensino superior.....	92

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Características atribuídas pelos sujeitos para designar um professor de qualidade, um bom professor no ensino superior.....	67
Tabela 2	Considerações sobre a qualidade dos professores no ensino superior pelos sujeitos.....	71
Tabela 3	Razões atribuídas pelos sujeitos para considerarem um professor de qualidade no ensino superior.....	73
Tabela 4	Aspectos apontados que justificam o trabalho de qualidade do professor no ensino superior.....	76
Tabela 5	Fatores atribuídos ao trabalho de qualidade ruim do professor no ensino superior.....	80
Tabela 6	Fatores relacionados à forma diferente de desenvolver um possível trabalho no ensino superior.....	83
Tabela 7	Possíveis ações dos sujeitos em prol da melhoria do trabalho do professor no ensino superior.....	86
Tabela 8	Demonstração dos sujeitos quanto ao comprometimento do rendimento advindo do trabalho docente no ensino superior de qualidade ruim.....	89
Tabela 9	Causas relacionadas ao trabalho de qualidade ruim do professor no ensino superior.....	89
Tabela 10	Ações dos sujeitos para minimizar os danos causados pela qualidade ruim do trabalho docente no ensino superior.....	92

## **LISTA DE SIGLAS**

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPC – Conceito Preliminar de Curso

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FORGRAD - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PGPE - Plano Geral de Cargos do Poder Executivo

PIB – Produto Interno Bruto

SESU – Secretaria de Educação Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UNB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: CONTEXTOS PARA ANÁLISE DO ENSINO SUPERIOR E DO TRABALHO DOCENTE .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Considerações sobre o termo qualidade e a relação com a avaliação .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 Contexto de identificação do problema .....</b>	<b>22</b>
<b>1.3 Configuração da Agenda e o delineamento da política .....</b>	<b>27</b>
<b>2 ELEMENTOS DO TRABALHO DOCENTE E DA DIDÁTICA EM TORNO DA QUALIDADE .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Em busca da conexão: formação - Didática - trabalho docente – qualidade ..</b>	<b>37</b>
<b>2.2 A Didática como essencial à prática docente .....</b>	<b>42</b>
2.2.1 Domínio de conteúdo, necessidades individuais e a metodologia .....	43
2.2.2 A presença da motivação .....	46
2.2.3 Interação professor x aluno .....	46
2.2.4 A mobilização do aluno: a sua parte .....	49
2.2.5 Importância da avaliação docente e discente .....	50
2.2.6 Compromisso ético e profissional .....	51
<b>3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DIMENSÃO E RIQUEZA DO SENSO-COMUM .....</b>	<b>53</b>
<b>3.1 Elementos teóricos da representação social .....</b>	<b>53</b>
<b>3.2 A formação processual das representações sociais: ancoragem e objetivação .....</b>	<b>57</b>
<b>3.3 Afinidades com o objeto de estudo .....</b>	<b>58</b>
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>61</b>
<b>4.1 Tipo de Pesquisa .....</b>	<b>61</b>
<b>4.2 Situando a coleta de dados .....</b>	<b>62</b>
<b>4.3 Sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>63</b>

<b>4.4</b>	<b>Procedimentos de análise dos dados .....</b>	<b>64</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS ALCANÇADOS .....</b>	<b>66</b>
<b>5.1</b>	<b>Questão 1: análises que emergiram das categorias .....</b>	<b>66</b>
<b>5.2</b>	<b>Questão 2: análises que emergiram das categorias .....</b>	<b>71</b>
<b>5.3</b>	<b>Questão 3: análises que emergiram das categorias .....</b>	<b>76</b>
<b>5.4</b>	<b>Questão 4: análises que emergiram das categorias .....</b>	<b>80</b>
<b>5.5</b>	<b>Questão 5: análises que emergiram das categorias .....</b>	<b>83</b>
<b>5.6</b>	<b>Questão 6: análises que emergiram das categorias .....</b>	<b>86</b>
<b>5.7</b>	<b>Questão 7: análises que emergiram das categorias .....</b>	<b>88</b>
<b>5.8</b>	<b>Questão 8: análises que emergiram das categorias .....</b>	<b>91</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>94</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>97</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>104</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”.

*Paulo Freire*

Os debates em torno da qualidade tornam-se cada vez mais recorrentes no cenário educacional brasileiro. As discussões em torno da qualidade são complexas, a começar pela definição do próprio termo que não é consensual, além delas estarem cerceadas por um contexto mais amplo, situadas em influências políticas e sociais.

É necessário também considerarmos as informações cruciais presentes na história da educação para situarmos da melhor forma possível a qualidade no ensino superior no Brasil e no trabalho docente. Não há como se falar de qualidade no ensino superior sem falar de qualidade do trabalho docente. Este está inserido no contexto mais amplo de análise do ensino superior, pois existia também o foco voltado a questões ligadas diretamente ao ensino que, logicamente, relacionar-se-ia de alguma forma à preocupação com o trabalho docente. Desta forma, torna-se muito importante traçar um panorama histórico e político da qualidade no ensino superior já que demonstrará a preocupação, de maneira geral, com este nível de ensino, mas também de forma peculiar com o trabalho docente.

Neste contexto, Zainko (2008) destaca a expansão do número de vagas nas universidades federais e o aumento de sua clientela com entrada maciça de alunos, a partir da Reforma Universitária de 1968. A partir daí surge a preocupação em torno da qualidade que ganha destaque no nível superior no Brasil.

Com esta preocupação, os sistemas de avaliação começam a ser implantados, a partir de 1980, preocupados com este panorama novo, para dar respostas positivas que contribuíssem com a qualidade do ensino superior (DIAS; HORIZUELA; MARCHELI; 2006). Diante da complexidade das sistemáticas de avaliação do ensino superior adotadas, coube apresentar as características específicas de cada uma para percebermos como se dava a preocupação, em linhas gerais, com a qualidade do ensino superior e, diante deste contexto, com a qualidade do trabalho docente.

A universidade, diante deste cenário, precisou então se adaptar às mudanças implementadas para garantir o alcance das novas exigências e desafios que surgiam. O professor, por sua vez, inserido como peça imprescindível ao trabalho educativo, também precisou reformular seus conceitos e suas práticas, já que as cobranças políticas e dos alunos se tornavam então mais evidentes.

Cabe considerar que a formação docente, neste cenário, tem passado também por diversas mudanças no contexto da realidade educacional brasileira. As ações políticas voltadas à formação de professores, tendo em vista a necessidade de reformulação de conceitos, de estrutura e de preparo para enfrentamento dos problemas, tem tomado um destaque atual, pois a forma vigente de sistema educacional parece deixar a sociedade ansiosa por respostas, já que as contradições e conflitos em torno da formação e atuação docentes passam a ser evidenciados.

A formação de professores, assim, passa por um momento que merece atenção e reflexão. Para Candau (2014, p. 49), este momento é de crise, causada por fatores como “[...] questionamento do próprio papel exercido pela educação na sociedade, a falta de clareza sobre a função do educador e a problemática relativa à redefinição do curso de Pedagogia e das Licenciaturas em geral” que não agem de forma isolada, mas em conjunto.

Podemos, então, destacar dois polos importantes que surgem como desdobramentos desta ideia anterior: a importância da didática como aliada do trabalho docente e as representações que os alunos partilham em torno deste trabalho.

Desta forma, o objetivo desta pesquisa, caminhando no sentido apresentado, é analisar as representações sociais da qualidade do trabalho docente no ensino superior partilhadas por alunos de graduação da Universidade Federal do Piauí. De maneira específica, buscará identificar as representações sociais da qualidade do trabalho docente, compreender os fatores que são levados em consideração na construção das representações sociais acerca da qualidade do trabalho docente, desvelar posturas profissionais docentes que interferem na qualidade do trabalho e identificar sentidos, atitudes e afetos presentes na interpretação da realidade.

Buscamos, com isso, responder às seguintes questões: De que forma os alunos partilham as representações sociais da qualidade do trabalho docente no ensino superior? Quais os sentidos, atitudes e afetos presentes na interpretação da realidade do ensino superior? Que práticas pedagógicas interferem na qualidade do trabalho docente no ensino superior?

Estes questionamentos expostos subsidiaram a construção do problema desta pesquisa que tivemos o intuito de investigar, a saber: Quais as representações sociais da qualidade do trabalho docente no ensino superior partilhadas por alunos?

Para responder melhor este problema, tomamos como base o estudo das Representações Sociais de Serge Moscovici que, por meio do senso-comum, busca compreender as relações estabelecidas em um determinado grupo, como elas se processam, as imagens, sentidos, valores e crenças que surgem. A partir daí, integrar as informações apresentadas com estudos científicos que possam fortalecer e fundamentar melhor a compreensão da realidade apresentada diante de nosso objeto de estudo.



O interesse pela pesquisa partiu do desejo de buscar elementos que respondessem aos anseios relacionados a fatores que comprometem a qualidade do trabalho docente, podendo, pois, comprometer o rendimento acadêmico dos alunos. As representações sociais da qualidade do trabalho docente partilhadas por discentes poderiam então nos indicar o que, de fato, há por trás destes discursos, tornando este campo de debate mais fundamentado e amadurecido. Isto seria possível por conta de, por detrás destes discursos, as concepções em torno da qualidade estão cobertas por sentidos, crenças, imagens e valores que poderiam, com muita propriedade, trazer-nos material teórico bastante produtivo.

A experiência profissional deste pesquisador também serviu de inspiração para o desenvolvimento da pesquisa pelo trabalho desenvolvido na Universidade Federal do Piauí relacionado à orientação pedagógica a alunos no ambiente acadêmico, em que muitos destes apontam a qualidade do trabalho desenvolvido por professores como possível causa para o desempenho negativo. Assim, este trabalho pretende oportunizar uma reflexão mais aprofundada em torno desta situação, contribuindo também para o debate da qualidade na educação e no favorecimento a outros pesquisadores que possam se interessar.

A pesquisa foi desenvolvida entre alunos vinculados à Universidade Federal do Piauí, que estavam a partir do sexto período do curso de graduação no campus localizado na cidade de Teresina, Piauí. O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada. Sobre a técnica para analisar e interpretar os dados, utilizamos a análise de conteúdo. Caracterizamos a pesquisa do tipo qualitativa por considerarmos a mais apropriada diante das suas necessidades para sua devida evolução.

Esta pesquisa teve inspiração, além de referencial de base imediato, no estudo de Sales (2011), pois, ao pesquisar sobre qualidade na educação, evidenciou, junto aos sujeitos de sua pesquisa, que o bom professor é o principal ator educacional relacionado à qualidade na educação. Portanto, a análise das representações sociais da qualidade do trabalho docente no ensino superior, desenvolvida nesta pesquisa, buscou ratificar o resultado indicativo de Sales relacionado à importância do trabalho do professor, além de reforçar o seu estudo. O referido autor apresentou elementos consideráveis em seu trabalho que contribuíram para as discussões em torno da qualidade na educação, bem como para a inspiração e desenvolvimento desta pesquisa.

Portanto, tivemos a intenção, com este trabalho, de encontrar, na visão dos alunos, os sentidos, valores e crenças relacionados à qualidade do trabalho docente no ensino superior, sem perder de vista a ideia da qualidade como algo complexo e socialmente construído, bem

como de ser esta discussão algo bastante amplo, sem fórmula definida, com influenciadores históricos e políticos, em um processo de construção.

Por conta dos questionamentos que se situam frente a este trabalho e à necessidade de respondê-los, desenvolvemos cinco capítulos, conforme descreveremos, sinteticamente, a seguir.

No capítulo 1, “QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: CONTEXTOS PARA ANÁLISE DO ENSINO SUPERIOR E DO TRABALHO DOCENTE”, abordamos a qualidade em seus aspectos históricos e políticos, além de destacarmos o conceito processual de sua definição. Para isso, tornou-se necessário a investigação relacionada aos momentos históricos e políticos em que esta discussão passou a ser um problema de Estado, quando entrou na agenda deste e o delineamento político em torno da questão.

Para fundamentarmos aspectos ligados à prática docente inseridos nas discussões dos alunos como influenciadores da qualidade do trabalho, elaboramos o capítulo 2, “ELEMENTOS DO TRABALHO DOCENTE E DA DIDÁTICA EM TORNO DA QUALIDADE”. Inserimos também, neste capítulo, informações ligadas à contextualização do trabalho docente com aspectos econômicos e sociais.

Já o terceiro capítulo, “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DIMENSÃO E RIQUEZA DO SENSO-COMUM”, expõe a importância desta teoria psicossocial, elaborada por Moscovici (1978), para a compreensão de fenômenos educacionais, inclusive para a fundamentação da realização desta pesquisa com esta base teórica, bem como conceitos importantes que favorecem o entendimento da mesma.

O capítulo intitulado de “METODOLOGIA DA PESQUISA” descreve o percurso metodológico, o instrumento de coleta utilizado, a técnica de análise, os sujeitos envolvidos, o local de realização e o tipo da pesquisa.

O capítulo seguinte, “RESULTADOS ALCANÇADOS”, aborda a análise dos dados, dos quais nos apropriamos, além dos sentidos expostos pelos sujeitos, da fundamentação teórica utilizada para contribuir com a solução dos nossos questionamentos levantados por esta pesquisa.

## **1 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: CONTEXTOS PARA ANÁLISE DO ENSINO SUPERIOR E DO TRABALHO DOCENTE**

Abordar as representações sociais da qualidade do trabalho docente no ensino superior requer que aprofundemos a relação que existe entre este nível de ensino com a própria atividade do professor. Não há como se falar de trabalho docente no ensino superior sem compreender as peculiaridades próprias deste nível de ensino que acabam por influenciar diretamente o trabalho docente, haja vista que este está inserido em um contexto mais amplo: o próprio ensino superior.

Este capítulo, portanto, tem o objetivo de contribuir para o debate da qualidade do ensino superior no Brasil, enfocando o momento em que tal temática torna-se um problema e em que entra na agenda do Estado, destacando o trabalho docente inserido neste contexto, além de buscar o delineamento da política. Estes momentos serão abordados conforme a perspectiva de análise de ciclo da política de Serafim e Dias (2012, p. 128) ao defini-lo como “[...] modelização do processo de elaboração de uma política [...]”.

Buscamos analisar as origens do processo de constituição no ensino superior, bem como a sequência histórica dos debates políticos que definiram a temática da qualidade neste nível de ensino. Cabe destacar que o trabalho docente também está inserido no contexto do ensino superior ao se falar de qualidade, já que é notado um direcionamento para questões relacionadas ao ensino, onde se situam aí o trabalho do professor. Para tanto, expõe um breve retrospecto histórico do ensino superior no Brasil, contemplando na discussão a expansão do ensino superior, sobretudo a partir de 1960, os sistemas de avaliação implantados a partir do final de 1980, bem como os planos de carreira docentes, que retratam uma preocupação ainda mais específica em torno da qualidade do trabalho docente no ensino superior.

A inserção das discussões políticas que envolvem este capítulo ratifica a educação como parte do contexto sócio histórico. Desta forma,

[...] A educação, enquanto trabalho humano, é uma ação social em constante mudança, por isso mesmo as políticas educacionais que acompanham as políticas sociais de modo mais amplo apresentam uma característica peculiar, que é o direto ou indireto envolvimento das determinações estatais, reflexo sempre das forças sociais articuladas em cada momento e espaço históricos. O Estado tem aqui então um papel essencial e o acompanhamento de suas determinações acaba por ser obrigatória em todos os estudos [...] (MELO, 2008, p. 151).

Esta compreensão em torno da educação permite percebê-la em um contexto mais amplo, onde estão inseridos atores diversificados, bem como contextos relacionados à estrutura econômica, social, política, histórica etc. Perceber então a qualidade do trabalho docente como elemento presente na educação significa que se torna necessário situarmos ela em aspectos gerais que podem ajudar em uma análise melhor de sua construção e de seus desdobramentos.

### **1.1 Considerações sobre o termo qualidade e a relação com a avaliação**

A concepção de qualidade não é consensual quanto a uma definição relacionada ao ensino superior, à educação e ao trabalho docente. O que há de se considerar, conforme esclarece Rios (2002, p. 64), é que se trata de uma definição “[...] totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto”. Esta vertente destaca a qualidade em seu aspecto múltiplo, podendo sofrer variações conforme o contexto em que estiver inserida, os atores envolvidos, os interesses, a cultura etc.

Já Demo (2002) aponta para a existência de duas vertentes ligadas à qualidade: a formal e a política. Para ele, “[...] a primeira refere-se a instrumentos e a métodos; a segunda, a finalidades e a conteúdos. Uma não é inferior à outra; apenas, cada uma delas tem perspectiva própria” (p.3).

Há que se destacar que atualmente a palavra qualidade passa por diversas discussões no campo educacional. A partir dos anos 80, conforme aponta Santana (2007), a concepção de qualidade empregada nas empresas passa a ser adotada também na educação para caracterizar em níveis de padrão de rendimento e eficácia as atividades desenvolvidas, como algo a ser mensurado. Desta forma, a partir daí, para aferição de qualidade, tornam-se os dados e índices objetivos elementos presentes neste processo. Silva (2004, p. 95) aborda esta tendência ao considerar que

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração.

Apesar de todo este destaque que vem ganhando o termo qualidade na educação e de estar inserido na legislação educacional brasileira, o mesmo não foi estruturado na prática. Isto traz como consequência a adoção de decisões políticas que não levam em consideração as representações sociais da qualidade partilhadas pelos sujeitos inseridos nas Instituições educacionais (SALES, 2011). Considerar os próprios atores presentes nos espaços onde as relações são estabelecidas e as comunicações se processam poderia gerar dados interessantes, por meio das representações sociais partilhadas, conforme destacado pelo referido autor, para a elaboração de mecanismos necessários para o desenvolvimento da qualidade no ensino superior.

Nesse cenário, a avaliação torna-se elemento importante para aferição da qualidade, entretanto é necessário a definição de critérios e indicadores suficientes para sugerir graus de comparação para avaliar qualidade, por conta do caráter comparativo do conceito de qualidade (DIAS SOBRINHO, 2000).

Percebe-se a adoção de diversos mecanismos de controle por parte das universidades, independente da autonomia que possuem. A qualidade e o estabelecimento de padrões também se situam aí como uma forma de controle e reflete um interesse político marcante, sobretudo no que tange à administração dos recursos (ZABALZA, 2004).

Já as cobranças profissionais docentes relativas à qualidade no que tange às atividades profissionais, inseridas dentro das preocupações relativas à qualidade no ensino superior, por sua vez, dão à esta profissão um rol de exigências para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Brito (2006, p. 43) afirma que os saberes que irão conduzir a formação docente devem ser inseridos em um processo amplo, relacionando-se ao contexto social, não envolvendo apenas ao ato específico de transmissão de conteúdo. Informa, assim, que

Efetivamente, uma sociedade complexa, em constante mudança, requer dinamismo na formação do professor. Nesse sentido, postula-se que a formação meramente técnica, estática, deverá ceder espaço para um processo dinâmico de formação de professor, no bojo da qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja prática permanente.

Desta forma, a pressão pela qualidade está levando “[...] o corpo docente a revisar seus enfoques e suas estratégias de atuação. Muitos estão fazendo isso de modo voluntário, mas alguns só fazem sob pressão e sob uma séria resistência” (ZABALZA, 2004, p. 20).

A partir da Reforma Universitária de 1968, quando ocorre aumento significativo no número de matrículas no ensino superior, o Estado tenta particularizar uma relação da economia com a educação, influenciada pela teoria do capital humano (GERMANO, 2000). Este panorama educacional no ensino superior estabelecerá uma necessidade de controle de qualidade, gerando preocupação por parte do Estado, o que dará origem aos sistemas de avaliação a partir do final de 1980 (ANDRIOLA, 2011).

Em relação à qualidade do ensino superior encarada como questão política, o Estado passa a ter uma posição de destaque, uma vez que será tomado por base para a análise das ações implementadas. Neste sentido, apoiando-se no texto sobre *Dominação de Classe e Sistema Político/Sobre a Seletividade das Instituições Políticas*, Offe (1984) pontua a relação entre Estado e os interesses capitalistas como algo meramente temático, apoiando também em Engels quando cita e conceitua o Estado como sendo capitalista global ideal, pois considera como ilógica a existência real de um capitalismo real. Embora frente a esta contestação, Ofee (1984, p. 140) admite a existência de um problema: “[...] o Estado, embora não seja ele próprio capitalista, precisa ser concebido, apesar de tudo, como um Estado capitalista – e não somente como um Estado dentro da sociedade capitalista”.

É mister tomarmos por base as palavras de Serafim e Dias (2012, p. 123), quando nos informa que “[...] o Estado não tem plena autonomia em relação à sociedade. As ações estatais (e as próprias características do Estado) são produtos de processos sociais. Da mesma forma, tampouco são completamente dependentes da sociedade”.

Desta forma, o Estado é intrínseco à própria sociedade, estabelecendo esta relação mútua. A autora complementa afirmando que “O Estado capitalista, formado a partir da Revolução Industrial, é capitalista e ponto: atua sempre no sentido de balizar os conflitos entre capital e trabalho e tende, invariavelmente, a beneficiar o primeiro em detrimento do segundo” (p.123).

Esta relação acima apresentada, com base em aspectos políticos, é pertinente para compreendermos a preocupação do Estado que lança mão, então, de sistemáticas de avaliação, diante da preocupação com a qualidade no ensino superior no Brasil. O Estado, portanto, confirma o caráter balizador das necessidades que surgem em sentido educacional inseridas no próprio contexto da sociedade.

## 1.2 Contexto de identificação do problema

Neste tópico, para a compreensão da qualidade do ensino superior tomada como um problema, é necessário considerar a visão de Serafim e Dias (2012, p. 128) quando informam que “Esse momento constitui, de fato, um dos principais focos dos estudos de Análise de Política, uma vez que é aquele no qual se podem observar com maior clareza assimetrias de poder, tensões entre agendas e conflitos encobertos ou latentes”.

É necessário então perceber, tendo em vista a informação acima, através da história da educação do Brasil, que o momento anterior à Reforma Universitária de 1968 é importante para a compreensão do contexto em que se deu a expansão do número de matrículas no ensino superior. Os desdobramentos deste processo, portanto, intrínseco à estrutura do próprio ensino superior, trarão consequências marcantes para este nível de ensino, para o trabalho docente e para as relações de qualidade que serão estabelecidas a partir de então.

Desde fins da década de 40, já havia um movimento a favor da modernização da universidade já existente. Neste sentido, Cunha (1988, p. 22) afirma que

[...] a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, foi buscada, desde fins da década de 40, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas ideias.

As décadas de 1950 e 1960, desta forma, constituem-se de forte expressão política e cultural e de projetos para o ensino superior no Brasil, [...] “da universidade crítica, que reproduzia o modelo francês e se inspirava na revolução de maio de 1968, ao modelo que provinha do trabalho de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, do qual resultou a UNB, inspirada na experiência norte-americana” (FERNANDES, 1984, p. 106).

A partir do golpe de 1964, os interesses privatistas relacionados ao ensino superior ganharam um reforço e, a partir daí, as empresas educacionais alcançaram uma expansão de destaque. “Com efeito, os governos militares tentaram não somente se desincumbir de financiar a educação pública e gratuita, mas também cuidaram de estabelecer as condições legais que permitissem a transferência de recursos públicos para a rede particular” (GERMANO, 2000, p. 196).

A modernização do ensino superior de então também foi influenciada por membros do aparelho do Estado, como exemplo tem-se os militares, e também foi reivindicada por atores da sociedade civil, como integrantes da UNE (União Nacional de Estudantes). Em 1967, o governo cria uma comissão para analisar a crise estudantil com o intuito de sugerir mudanças no ensino, em especial nas universidades. Nota-se, neste contexto, o interesse de desmobilizar os estudantes diante da situação de crise existente. A comissão então defende a necessidade de expandir o ensino, mas tendo como preocupação clara a contenção de despesas (GERMANO, 2000).

Concordando com o autor acima citado, Mendonça (2000, p. 147) diz que

[...] não era mais possível ao governo segurar o processo de transformação da universidade, seja pela pressão exercida pelas classes médias no sentido da ampliação da oferta, que se traduzia na complicada questão dos excedentes, seja pelas próprias necessidades do projeto de modernização econômica que se pretendia implementar no país.

O Grupo de Trabalho que propôs a Reforma Universitária de 1968, diante deste cenário, procede a um amplo diagnóstico e detecta a necessidade de incrementar o número de matrículas na Educação Superior, acompanhando a tendência vigente em outros países de um fenômeno chamado de massificação (ZAINKO, 2008).

Estes elementos apresentados acabaram por influenciar a Reforma Universitária de 1968, considerando o desenvolvimento histórico da formação social brasileira. Em suma, o processo amplo de mudanças pelo qual passava o ensino superior no Brasil não se restringe à Reforma Universitária, mas

Trata-se da associação entre uma série de iniciativas legislativas, de práticas e discursos gerados antes e durante os governos militares que encontraram no contexto pós-1964 condições favoráveis para sua realização, enquanto ações efetivas de governo para a educação superior. Diante de um conjunto de discursos e práticas questionáveis de um movimento estudantil que ganhava força e de precárias condições do ensino superior público (a demanda reprimida pela falta de vagas, os chamados excedentes, a baixa qualidade do ensino e das condições das IES em geral, entre outras questões), formou-se um tipo de consenso pró-reforma, generalizando a ideia de que todo o ensino superior brasileiro precisava ser reformulado, ainda que por motivos completamente distintos (MINTO, 2006, p. 115-116).



Representando este momento relativo à reforma universitária em questão, Cunha (2000, p.178) também concorda com o autor acima citado quando expressa a forma como observa tal movimento, ao defender que

A reforma do ensino empreendida em 1968 nos marcos das Leis 5.540 e 5.539 (Estatuto do Magistério Superior Federal), bem como dos documentos legais que as antecederam, propiciaram condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária no Brasil, onde, até então, existiam somente faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que propriamente acadêmicos.

Neste cenário, cabe destacar que se desenvolve a Teoria do Capital Humano pela preocupação “[...] em encontrar fórmulas que compatibilizassem educação e desenvolvimento econômico à distribuição de renda, sem questionar as relações de produção capitalista”. Em linhas gerais, a teoria do capital humano estimula um debate ligado à importância dos conhecimentos do trabalho ao desenvolvimento econômico.

Neste sentido, a educação entra em cena como um meio de aumento da produtividade, que permitiria, assim, reduzir as desigualdades, contribuindo para o desenvolvimento econômico. Ou seja, para Schultz (1973), quanto maior nível de ensino de um país, maior será o desenvolvimento econômico e a geração de riquezas, daí a importância do investimento em capital humano.

O projeto de lei então foi direcionado ao Congresso Nacional na data de 7 de outubro de 1968, integrando um pacote de sete mensagens “[...] para serem discutidas e votadas em regime de urgência, portanto, pelo prazo de quarenta dias, findo o qual seriam aprovados por decurso de prazo” (SAVIANI, 1988, p. 87). Nesta ocasião, alguns deputados julgaram como escasso o tempo para discussão e aprovação do projeto, por conta disto

[...] o projeto recebeu 133 emendas, às quais se acrescentavam mais 9 apresentadas pelo relator, perfazendo um total de 142. Das 133 emendas, 77 foram sumariamente rejeitadas pelo relator, 3 foram em parte rejeitadas e em parte sub-emendadas, 37 foram sub-emendadas e apenas 16 foram acolhidas integralmente (SAVIANI, 1988, p. 92).

O projeto já aprovado pela Câmara sofreu vetos presidenciais, os quais deixaram claro que o Executivo desejava que a legitimação ficasse a cargo do Legislativo, porém sem discussão, por isso foram vetados

[...] onze dos quinze dispositivos acrescentados pelos congressistas, bem como seis das nove alterações por eles processadas, mantendo-se apenas as modificações que representavam particularidades ou reforço da proposta original (...). Se dúvidas houvesse sobre o fato de ter o Executivo pretendido meramente cumprir uma formalidade ao enviar o projeto de lei ao Legislativo, a edição do Decreto-lei n. 464, em 11 de fevereiro de 1969, de pronto as demoveria. É que por este Decreto-lei, sancionado menos de três meses após a lei 5.540, o Presidente da República, avocando os poderes excepcionais que lhe fora outorgados [sic] pelo Ato Institucional n. 5, recompôs o seu projeto inicial de Reforma, impondo exatamente aqueles dispositivos que dele haviam sido excluídos pelos parlamentares ou pelos vetos da Presidência, face às modificações neles introduzidas pelo Congresso (NICOLATO, 1986, p. 347).

A reforma universitária implantada no Brasil em 1968 deu-se com o planejamento do segundo governo militar que representava a luta contra o socialismo e o comunismo e caracterizou-se, para Macedo (2005, p. 128 - 129), como sendo

Extensa e profunda. De alto impacto, dada a forte repressão política a que foi submetida a instituição universitária no período de sua implantação e a natureza transformadora das medidas por ela introduzidas. É inegável que, apesar de sua natureza autoritária, antidemocrática e centralizadora, a reforma implementou, em meio a medidas de discutível mérito, algumas inovações importantes. Assim, ao lado da reformulação da natureza dos exames vestibulares, que ao eliminar a figura do excedente apenas encobriu a dolorosa marca da exclusão característica das carreiras de alto prestígio social [...].

Desta forma, a Lei n. 5.540/68 que surge, a partir daí, é fruto de uma série de discussões que giravam em torno do modelo de universidade que deveria ser adotado no país, além da vontade dos militares, através de uma legislação centralizadora (ROTHEN, 2008).

Já a Lei de Diretrizes e Bases deste período, n.º 5540, no art. 2º, determinou que o ensino superior seria indissociável da pesquisa e ministrado em universidades e excepcionalmente em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. Percebe-se assim que a reforma de 1968 privilegiou um modelo único de instituição de ensino superior no qual a pesquisa se inseria no contexto acadêmico (BRASIL, 1968).

Observa-se que a Reforma Universitária de 1968 criou um terreno fértil para o surgimento de condições necessárias para a expansão do ensino superior no Brasil. Assim, “A expansão do Ensino Superior Brasileiro se deu a partir da Reforma Universitária de 1968 e das reformas realizadas pelo Governo Militar na economia brasileira no período 1964-1967” (SOUSA, 2008, p. 122).

O Brasil, diante da expansão citada, segue uma tendência internacional, a partir da década de 1970, onde

[...] as mudanças ocorridas em diversos países ao redor do globo – pela reorganização geopolítica e econômica e pela introdução de novos padrões produtivos e de consumo decorrentes do acirramento do processo de globalização capitalista – levaram os países a debater sobre o papel da Educação Superior na sociedade contemporânea. Em especial, as preocupações giraram em torno da contribuição da Educação Superior para o desenvolvimento social e econômico das nações e de sua relação com o mundo e o mercado de trabalho (PFEIFER, 2012, p. 353).

Assim, constata-se aí o “[...] ‘boom’ da expansão da Educação Superior com aumento indiscriminado de instituições e de matrículas, sem que com isso fosse assegurada a democratização do acesso com garantia de permanência e qualidade” (ZAINKO, 2008, p. 17). Este momento se revela como de grande significado e relevância para este estudo, uma vez que a expansão observada neste período assinala a qualidade do trabalho do ensino superior como problema por conta do significativo aumento no número de matrículas neste nível de ensino. Assim,

A expansão de ensino superior que se inicia nos anos 60 e se intensifica ao longo da década de 70 é um fenômeno bastante conhecido. Em cerca de vinte anos, o número de matrículas no ensino superior vai de 93.902 (1960) para 1.345.000 (1980), sendo os anos de 1968, 1970 e 1971 os que apresentam as maiores taxas de crescimento (SAMPAIO, 1991, p. 16).

Vale destacar, diante deste cenário da educação brasileira, a participação que a iniciativa privada teve também como fomentadora do crescimento no número de matrículas no ensino superior no Brasil, pois “Muitas instituições não universitárias, em sua imensa maioria privadas, foram criadas nesse período para atender a uma demanda crescente por educação superior que se verificara impossível de ser atendida pela universidade, pública ou privada [...]” (PFEIFER, 2012, p. 353). Germano (2000, p. 128) complementa explicando que “[...] coube aos desfavorecidos pagar para a obtenção de um diploma - em geral de 2ª categoria e sustentar os grupos empresariais privados que atuam no campo educacional”.

Diante destas considerações em torno dos desdobramentos que vieram a acarretar a Reforma Universitária de 1968 e suas influências no contexto do ensino superior, notamos a importância deste cenário para ajudar a perceber o trabalho do professor inserido neste espaço de complexidades e mudanças consideráveis.

### 1.3 Configuração da Agenda e o delineamento da política

Ao situarmos a qualidade do ensino superior, cabe destacar, conforme explica Serafim e Dias (2012, p. 123), que “Um determinado tema é incorporado à agenda quando é identificado como problema passível de se converter em política pública”. Este processo é complexo e sujeito a diversas influências, interesses, ideologias etc, conforme refletido ainda pelas mesmas autoras: “Ora, se as características do contexto social influenciam os processos políticos dentro e ao redor do Estado, e se este é capitalista, é evidente que os conflitos entre classes sociais, típicos das sociedades capitalistas, também se manifestarão no âmbito do Estado” (p. 125).

Neste cenário de identificação do momento em que a qualidade do ensino superior entra na agenda do Estado, é necessário observar que

[...] a expansão da oferta e de matrículas no Ensino Superior em vários países ao redor do globo, que culminou com a proliferação de escolas precárias em infra-estrutura e recursos humanos, trouxe à tona a questão da qualidade destas instituições e, portanto, a necessidade de se construir políticas de avaliação para assegurar determinado padrão de qualidade (PFEIFER, 2012, p. 353).

Assim, a preocupação que surge referente ao controle de qualidade das instituições de ensino superior é demonstrada “[...] tendo em vista a hipótese de que o seu crescimento exacerbado e o grande número de matrículas recebidas incorriam em perda de qualidade” (DIAS, HORIZUELA; MARCHELLI, 2006, p. 438). A avaliação qualitativa era uma forma de prestar contas à sociedade sobre o papel desempenhado pelas instituições de nível superior, onde [...] as assertivas sobre os benefícios políticos decorrentes da criação e do aperfeiçoamento dos instrumentos para aferição da qualidade de ensino constituíram-se como verdadeiros princípios institucionais da democracia brasileira pós-regime militar” (p. 438).

Com efeito, no final da década de 1980, a avaliação do Ensino Superior é inserida como ação política do Estado, sendo um reflexo de um movimento internacional que se consolidava, conforme descrito pelos mesmos autores citados acima:

Em 1987, isso começa a ficar mais evidente quando foi realizado em Brasília o Encontro Internacional de Avaliação do Ensino Superior (Encontro, 1988), promovido para discutir e analisar os modelos implantados em outros países, principalmente Canadá, França, Inglaterra e Japão. As conclusões desse importante evento internacional podem ser resumidas em oito pontos principais: 1) a avaliação do Ensino Superior brasileiro é considerada uma providência inadiável e procedimentos urgentes deveriam ser adotados para

efetivá-la; 2) a avaliação deverá ter por objetivo inicial cada um dos cursos de graduação, cabendo às universidades a definição das áreas prioritárias e a fixação de critérios indicadores de qualidade; 3) o MEC deverá promover e estimular o processo de avaliação interna e de avaliação interpares externa; 4) a avaliação do ensino tem como consequência a busca da qualidade nas atividades acadêmicas afins, como a pesquisa e a extensão; 5) os indicadores de avaliação devem ser adequados às especificidades de cada instituição e às diferentes áreas de conhecimento; 6) os resultados devem ser divulgados e publicados para amplo conhecimento da sociedade; 7) a avaliação deverá revestir-se de elevado grau de seriedade e correção para corresponder (p. 438).

A avaliação do ensino superior brasileiro, portanto, sofre discussões a partir do surgimento das propostas geradas pela Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior criada pelo governo federal em 1985, tendo como objetivo a melhoria da qualidade de ensino (MACEDO, 2005).

Ainda corroborando com as ideias acima acerca da inserção da avaliação e o seu papel no ensino superior, Dias Sobrinho (2010, p. 351) destaca a importância da avaliação no ensino superior, informando que ela está “Subscrita na órbita das Políticas de Educação, se efetiva como ferramenta estratégica da administração pública tanto no processo de fiscalização quanto de promoção da Educação Superior no país”.

A qualidade que será avaliada, por sua vez, apresenta uma dimensão social e pública, já que se a educação é um bem público e um direito social, o Estado tem o dever de garantir significativas possibilidades de oferta de educação de qualidade a todas as camadas da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2000).

A partir daí o primeiro programa submetido à discussão política e aprovado no país surgiu então em 1983, intitulado de Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU – apresentado pelo MEC, oriundo de discussões no âmbito do então Conselho Federal de Educação – CFE, influenciado dentro do contexto das greves ocorridas nas universidades federais em anos anteriores (CUNHA, 1997).

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) surge, assim, através [...] “de levantamento de dados e apreciação crítica da realidade da educação superior nacional, mediados por estudos, discussões e pesquisas, com a finalidade de realizar uma avaliação comparativa de todo o sistema” (ZAINKO, 2008, p. 17). O referido Programa justificava-se por que o Estado “[...] necessitava de um mecanismo que pudesse apontar em que medida a Reforma Universitária realmente se efetivou, quais as vantagens alcançadas e os problemas enfrentados pelos diversos tipos de cursos e instituições” (DIAS, 2001, p. 71).

A partir da demonstração anterior da identificação do problema e conformação da agenda relacionadas à qualidade do ensino superior no Brasil, percebe-se estes momentos como fundamentais para uma compreensão melhor da política. É necessário também, como objetivo deste estudo, apresentar a formulação da política pública, momento de sua materialização, já que o [...] “fato de um problema entrar na agenda de governo não é requisito para que se elabore uma política pública para solucioná-lo. É apenas quando ocorre a formulação que isso de fato acontece” (SERAFIM e DIAS, 2012, p. 128).

O PARU, dentro deste cenário, de acordo com Gouveia (2014), desenvolveu-se apoiado em uma metodologia voltada para a aplicação de questionários dirigidos a estudantes, dirigentes, docentes e administradores das instituições de educação superior, objetivando uma análise do impacto da Lei nº 5.540/1968, situando neste âmbito temas como gestão, disseminação e produção do conhecimento. “Para análise do PARU, tomou-se como fonte primária o texto “Programa de Avaliação da Reforma Universitária”, de autoria do Grupo Gestor da Pesquisa (1983), publicado na revista Educação Brasileira, editada pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras” (p.2).

Para Barreyro e Rothen (2008), a avaliação no PARU permitiria além de obter os dados, refletir sobre a prática. A experiência do PARU permite identificar o seu papel de percussora em experiências de avaliação, porém não conseguiu concluir suas atividades e ser finalizado, de forma que “Um ano depois de iniciado, o PARU foi desativado sem que se tivesse chegado a um consenso sobre os dados recolhidos” (p.2).

Após o PARU, nota-se, através da literatura pesquisada, que o Estado inseriu no âmbito do ensino superior outros mecanismos de avaliação em substituição ao mesmo, ainda com a preocupação com a qualidade do ensino. A seguir serão destacadas estas ações tendo em vista que se configuram como ações do Estado relacionadas à temática da qualidade do ensino superior onde também está inserido o trabalho docente, que representa o foco deste estudo.

O contexto político no qual emergiu a próxima ação do Estado relacionada à preocupação com a qualidade do ensino superior fez parte do relatório do Banco Mundial apresentado ao governo brasileiro em fevereiro de 1991. Neste sentido,

O processo de construção da proposta foi resultante da conjugação e coordenação de esforços, interesses e demandas dos Fóruns Nacionais de Pró-Reitores de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação, de Extensão e de Planejamento, a partir da contribuição decisiva do FORGRAD. Esta articulação da proposta levou a que a ANDIFES acolhesse e constituísse uma Comissão encarregada de elaborar um texto final, o que aconteceu entre julho e outubro de 1993. Este texto foi aprovado por unanimidade pelos dirigentes

das IFES e enviado às instituições para discussão e aperfeiçoamentos. Como desdobramento político deste processo o projeto resultante foi, então, apresentado aos diferentes segmentos do ensino superior brasileiro e ao MEC, tendo também ampla acolhida. A partir disso, foi constituída uma Comissão Nacional de Avaliação (PALHARINI, 2002, p.3).

Nesse contexto, em dezembro de 1993, o Programa de Avaliação Institucional (PAIUB) é instituído oficialmente, por meio de um documento publicado pela Coordenadoria Geral de Análise e Avaliação Institucional da SESU (Secretaria de Educação Superior), inserindo a auto-avaliação como etapa inicial de um processo que se expandiria a todas às instituições, chegando à avaliação externa (PAIUB, 1993). O objetivo geral do Programa se estabelece então da seguinte forma:

A avaliação de desempenho das Universidades é uma forma de rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio-político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas. A utilização eficiente, ética e relevante dos recursos humanos e materiais da universidade, traduzida em compromissos científicos e sociais, assegura a qualidade e a importância dos seus produtos e sua legitimação junto à sociedade (p.5).

O eixo básico do PAIUB vê na globalidade o seu elemento central, assim “[...] todos os elementos – ensino, pesquisa, extensão, qualidade das aulas, laboratórios, titulação dos docentes, serviços, etc. – que compõem a vida universitária deveriam fazer parte da avaliação, para que a mesma seja a mais completa possível” (DIAS, 2001, p. 79). Vale ressaltar também alguns pontos destacados no documento que nortearam o referido programa, como o respeito à identidade institucional; não-punição ou premiação pelos resultados alcançados; adesão voluntária; busca de legitimidade ética do processo; busca de uma cultura institucional de avaliação (ANDIFES, 1993).

O referido documento que institui o PAIUB reconhece o histórico de cada Universidade como “instituição que produz e dissemina o saber voltado para a busca das verdades científicas”, levando em conta as funções sociais “que o saber produzido e disseminado, também se dirige a atender às necessidades básicas da sociedade”, propondo a avaliação com o intuito de atender: “a) o aperfeiçoamento contínuo da qualidade acadêmica; b) a melhoria do planejamento e da gestão universitária; c) a prestação de contas à sociedade que as mantém”.

Assim, a avaliação resultaria em “acompanhar metodicamente as ações a fim de verificar se as funções e prioridades determinadas coletivamente estão sendo realizadas e

atendidas” (ANDIFES, 1993, p. 4). Desta forma, o PAIUB “[...] busca ultrapassar os modelos que se orientam por diretrizes técnicas e padronizadas, que expressam mais uma preocupação com as funções práticas da universidade” (PALHARINI, 2002, p. 4).

O PAIUB teve assim a pretensão de estabelecer um papel novo relacionado ao diálogo entre governo e comunidade acadêmica, buscando criar a cultura da avaliação com as mudanças propostas, “Embora tenha recebido ampla adesão das universidades, sua implementação foi afetada pela interrupção do apoio do MEC, fazendo com que se reduzisse aos programas de subsídios para dar andamento somente aos objetivos da auto-avaliação interna” (DIAS, HORIZUELA; MARCHELLI, 2006, p. 441).

Após este período de vigência do PAIUB, o que se percebe é uma conjuntura política que fomentará em breve a inclusão como ação do Estado de outra medida relacionada à avaliação do ensino superior. Este panorama é destacado por Palharini (2002, p. 5) quando relata que

Os desdobramentos políticos que se seguiram a eleição de Fernando Henrique em 1994 implicaram na aprovação de uma LDB que trata da avaliação de um modo geral e na criação do Conselho Nacional de Educação, com a incumbência de analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior. Cabe ressaltar, no entanto, que o detalhamento das questões relativas à avaliação foi dado por instrumentos jurídico-legais emanados do poder executivo, inclusive antes da promulgação da referida LDB, como se pode verificar através da Portaria n.º 1885/94. Esta portaria descreve os objetivos básicos de um sistema de avaliação, ressalta os benefícios de sua respectiva institucionalização como um processo permanente em todos os níveis de ensino, tratando inclusive da estrutura física, dos recursos humanos, da eficiência do sistema e da qualidade do ensino oferecido.

Estes desdobramentos citados acima resultaram na criação do Provão em 1995 através de uma lei federal Lei 9.1319, sendo mais especificado após um ano por meio do Decreto 2.026/96.

O Decreto destacava como eixo central no seu Art. 1º, inciso I (BRASIL, 1996) a “análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino”, abrangendo os seguintes pontos destacados no seu Art. 3º:

I - taxas de escolarização bruta e líquida; II – taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso; III – taxas de evasão e de produtividade; IV



– tempo médio para conclusão dos cursos; V – índices de qualificação do corpo docente; VI – relação média alunos por docente; VII – tamanho médio das turmas; VIII – participação da despesa com ensino superior nas despesas públicas com educação; IX – despesas públicas por aluno no ensino superior público; X – despesa por aluno em relação ao Produto Interno Bruto – PIB por habitante nos sistemas público e privado e XI – proporção da despesa pública com a remuneração de professores.

Sobre a avaliação individual das instituições de nível superior, no Art. 4º, seria “[...] conduzida por comissão externa à instituição especialmente designada pela Secretaria de Educação Superior – SESu”, considerando a “efetividade do funcionamento dos órgãos colegiados” (inciso I). A avaliação dos cursos de graduação, por sua vez, “far-se-á pela análise de indicadores estabelecidos pelas comissões de especialistas de ensino [...]” (Art. 5º).

Diante de sua dinâmica de funcionamento, o Provão sofreu diversas críticas devido ao seu caráter pontual, direcionando o foco da atenção para o indivíduo, conforme demonstrado. Para Cunha (2006, p. 260), “[...] reduzir a avaliação à aplicação de uma prova é reforçar uma visão mecanicista e simplificadora, constituída como uma tecnificação da formação”. Desta forma, o Provão foi visto como um retrocesso diante dos debates que vinham se desenvolvendo até então em torno da avaliação no ensino superior e da qualidade deste nível de ensino, levando-se em conta o seu histórico demonstrado até aqui.

À medida que o Provão se operacionalizava, o Ministério da Educação instituiu uma comissão para estudar a temática da avaliação no ensino superior a partir do próprio Provão e de outros mecanismos adotados com o objetivo de sanar as deficiências e limitações. Em 27 de Agosto de 2003 a referida comissão divulgou a proposta para um novo sistema de avaliação, com componentes articulados e integrados, intitulada de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004).

O SINAES foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, “[...] com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes [...]” (BRASIL, 2004), tendo como finalidades

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Art. 1º, § 1º).

Já em seu Art. 2<sup>o</sup> sobre seu processo de avaliação, o mesmo deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos; II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Outro ponto a ser destacado é com relação ao Art. 5<sup>o</sup>, quando a Lei destaca que “A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE” e nos parágrafos a seguir ao informar que “O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento” (§ 1<sup>o</sup>); e que “[...] será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso” (§ 2<sup>o</sup>).

Ele possui ainda outros instrumentos complementares como auto avaliação, avaliação externa, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações diante destes instrumentos possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Os processos avaliativos, por sua vez, são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), enquanto que a operacionalização é de responsabilidade do Inep.

Para Marchelli (2007), o SINAES traduz-se, assim, como um instrumento relevante, sistematização de um grande conjunto de informações, oriundas por meio de dados quantitativos e juízos de valor, relacionados à qualidade das práticas e da produção teórica das IES. Como atual sistema de avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil, o SINAES agregou toda esta rede de instrumentos para fortalecer a busca pela qualidade neste nível de ensino.

Além do SINAES para avaliação da qualidade do ensino superior, há também alguns indicadores utilizados pelo INEP para avaliar elementos pertencentes a este nível de ensino. De

forma sucinta, serão descritos a seguir estes indicadores: conceito ENADE, CPC e o Índice Geral de Cursos (IGC). As informações seguirão com base no site do INEP (2014).

O Conceito ENADE é calculado desde 2004, “[...] é um indicador de qualidade que avalia o desempenho dos estudantes a partir dos resultados obtidos no Enade”. “O seu cálculo, no entanto, não é necessariamente realizado por curso, mas por Unidade de Observação”. “A Unidade de Observação consiste no conjunto de cursos que compõe uma área de enquadramento específica do ENADE de uma Instituição de Educação Superior em um determinado município”.

Já o CPC (Conceito Preliminar de Cursos) é calculado desde 2007, sendo “[...] um indicador de qualidade que avalia os cursos superiores. “Ele é calculado no ano seguinte ao da realização do Enade de cada área, com base na avaliação de desempenho de estudantes, corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, conforme orientação técnica aprovada pela CONAES”. Também segue o critério de Unidade de Observação.

Por fim, O IGC é calculado desde 2007. Avalia as instituições de ensino superior, considerando:

a média dos últimos CPCs disponíveis dos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu.

Atualmente, nota-se que o SINAES e estes outros elementos apresentados ligados à avaliação no ensino superior constituem, assim, uma rede complexa de ações visando à aferição da qualidade neste nível de ensino, ideia defendida por Real (2009, p. 576) ao considerar que “A complexidade agregada à avaliação no Ensino Superior também pode ser observada pela engenharia de sua construção, que se constitui em uma sistemática que envolveu vários instrumentos dentro de um único conjunto, inclusive imbricados com o processo de regulação”.

Cabe agora apresentar as preocupações do Estado também relacionadas à qualidade do ensino superior do ponto de vista mais específico relacionado à avaliação do trabalho do professor presentes nos Planos de Cargos criados. Neste sentido, o Decreto nº 94.664/1987 aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei

nº 7.596, de 10 de abril de 1987 (BRASIL, 1987). Encontramos relacionado à avaliação de desempenho o que consta a seguir no CAPÍTULO VI - Da Progressão Funcional:

Art. 16 - A progressão nas carreiras do Magistério poderá ocorrer, exclusivamente por titulação e desempenho acadêmico, nos termos das normas regulamentares a serem expedidos pelo Ministro de Estado da Educação; I - de um nível para outro, imediatamente superior, dentro da mesma classe; II - de uma para outra classe, exceto para a de Professor Titular. § 1º - A progressão de que trata o item I será feita após o cumprimento, pelo docente, do interstício de 2 (dois) anos no nível respectivo, mediante avaliação de desempenho, ou interstício de 4 (quatro) anos de atividade em órgão público. § 2º - A progressão prevista no item II far-se-à sem interstício, por titulação ou mediante avaliação de desempenho acadêmico do docente que não obtiver a titulação necessária, mas que esteja, no mínimo, há 2 (dois) anos no nível 4 da respectiva classe ou com interstício de 4 (quatro) anos de atividade em órgão público.

Neste contexto, a Portaria nº 475/87 expede Normas Complementares para a execução do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987 (BRASIL, 1987). Nela constam informações relativas à avaliação de desempenho, dentre as quais, destaca-se no CAPÍTULO II, onde situa o papel da Comissão Permanente de Pessoal Docente, no seu Art. 5º, que terá, entre outras, a atribuição voltada à avaliação do desempenho para a progressão funcional dos docentes.

Posteriormente, a Lei nº 11.784/2008, que dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE, além de instituir sistemática para avaliação de desempenho dos servidores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, dentre outras observações (BRASIL, 2008).

A Lei nº 12.772/2012 dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei n. 7.596, de 10 de abril de 1987, dentre outras disposições (BRASIL, 2012). Aborda a temática da avaliação de desempenho em seu Capítulo III, Art. 12, como forma de progressão na carreira e estágio probatório. Em seu Capítulo VI, Art. 24, estabelece os seguintes critérios:

I - adaptação do professor ao trabalho, verificada por meio de avaliação da capacidade e qualidade no desempenho das atribuições do cargo; II - cumprimento dos deveres e obrigações do servidor público, com estrita observância da ética profissional; III - análise dos relatórios que documentam as atividades científico-acadêmicas e administrativas programadas no plano de trabalho da unidade de exercício e apresentadas pelo docente, em cada etapa de avaliação; IV - a assiduidade, a disciplina, o desempenho didático-pedagógico, a capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade; V -

participação no Programa de Recepção de Docentes instituído pela IFE; e VI - avaliação pelos discentes, conforme normatização própria da IFE.

A Lei nº. 12.863/2013, por sua vez, é a mais recente relacionada à estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, alterou a Lei anterior, mas com poucas mudanças no que tange à avaliação de desempenho (BRASIL, 2013).

Outros documentos legais fazem também referência à preocupação envolvendo os diferentes níveis de educação onde encontra-se, conforme apresentado a seguir, relação com o trabalho docente no âmbito do magistério, na LDB 9.394/96 que esclarece no artigo 67 que

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho [...]

Em outro documento jurídico, na Resolução n. 03/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE), fica definido que [...] as novas carreiras de magistério devem contemplar níveis de titulação e incentivos de progressão por qualificação do trabalho docente, entre os quais avaliação do desempenho no trabalho (BRASIL, 1997).

Notamos, então, ao longo destas considerações em torno das sistemáticas de avaliação que surgiram, que o aspecto ligado ao trabalho do professor está fortemente presente nas iniciativas por parte do Estado, demonstrando preocupação com a qualidade no ensino superior. Mesmo diante das especificidades de cada medida adotada, incluindo diferentes focos de preocupação e análise que fazem parte do ensino superior, estava implícito o trabalho docente como intrínseco a este nível de ensino, ratificando-o como elemento importante das discussões em torno da qualidade. Além deste cenário, observamos também a adoção de medidas legais ligadas diretamente à profissão docente, que demonstram de maneira direta a preocupação também com a qualidade.

Ademais, não é nosso interesse esgotarmos as discussões em torno da qualidade no ensino superior e da qualidade do trabalho docente enquanto elemento inserido neste nível de ensino, pois, além de estarmos bem distante, o tema é vasto e requer diversos estudos para discussão e aprofundamento. Assim, no próximo capítulo faremos uma discussão em torno do trabalho docente e da Didática relacionados à qualidade.

## 2 ELEMENTOS DO TRABALHO DOCENTE E DA DIDÁTICA EM TORNO DA QUALIDADE

“É possível ensinar um cachorro a falar? Sim, e é muito fácil. O difícil é fazê-lo aprender [...]”.

Carlos Gil

Neste capítulo, buscaremos relacionar o trabalho docente no ensino superior a um contexto social, político e econômico para então encontrarmos elementos que apontem uma conexão entre a Didática e a prática do professor. Tais conexões circundam em torno dos sentidos e das crenças dos alunos relacionados às representações sociais da qualidade do trabalho docente no ensino superior partilhadas por eles. Portanto, ligadas assim às suas queixas, aos sentidos suscitados em relação ao trabalho docente que, porventura, possam incidir diretamente no comprometimento da qualidade do trabalho, bem como nos seus próprios rendimentos acadêmicos.

### 2.1 Em busca da conexão: formação - Didática - trabalho docente - qualidade

Em meio à modernidade, no auge do desenvolvimento tecnológico que se estabelece na sociedade, a Universidade se insere como um espaço de importância pela influência que exerce na formação de mão-de-obra e na produção de pesquisa etc. Sobretudo a partir da década de 90, com a presença do Estado com característica fortemente avaliativa, guiado pela preocupação com a qualidade, inserida aí a avaliação do ensino como foco de interesse, em que diversas medidas passam a ser adotadas. Sobre esta ideia, Libâneo (2007, p. 40) acrescenta que

[...] ante novas realidades econômicas e sociais, especialmente os avanços tecnológicos na comunicação e informação, novos sistemas produtivos e novos paradigmas do conhecimento, impõem-se novas exigências no debate sobre a qualidade da educação e, por consequência, sobre a formação de educadores. Não cabe mais uma visão empobrecida dos estudos pedagógicos, restringindo-os aos ingredientes de formação de licenciados. Não se trata de desvalorização da docência, mas de valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo, na qual a docente está incluída (LIBÂNEO, 2007 p. 40).

Esta reflexão é de fundamental importância por retratar uma fase diferente. Assim, “[...] este momento se revela como uma grande oportunidade para catalisar mudanças educacionais

importantes e transformar a maneira como concebemos a escola, a educação, a aprendizagem e a compreensão da própria dinâmica vivida [...]” (MORAES, 2005, p. 25).

Mover a Universidade, neste cenário, para adaptar-se às condições necessárias para acompanhar o progresso da humanidade não parece ser uma tarefa fácil, porém, necessária pelo contexto anteriormente apresentado. Em se tratando do trabalho docente em sala de aula, Grillo (2005) admite a dificuldade de se mudar práticas tradicionais que estão alicerçadas em séculos de pensamento positivista, apoiadas pelas representações sociais que fazemos em torno desta questão que é estendida também a futuros professores.

Um outro ponto que dificulta as mudanças de posturas frente à Universidade, tornando-se também um percalço, é destacado pela mesma autora ao indicar que pesquisas apontam que futuros professores demonstram inspiração profissional nos seus ex-docentes, com destaque para professores universitários, pois muitos destes não percorrem uma trajetória profissional mais extensa. Esta situação, então, pode tornar a formação destes profissionais limitada pela ausência de componentes teóricos necessários à prática profissional. Apesar desta dificuldade suscitada, oriunda deste cenário apresentado,

Estamos incorporando, em ritmo de marcha forçada, mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias com o objetivo de colocá-las em condição de enfrentar os novos desafios que as forças sociais lhes obrigam a assumir (ZABALZA, 2004, p. 19).

Durante certo tempo prevaleceu a ideia de que o professor universitário para ser bom precisaria apenas ter boa fluência e uma boa bagagem de conteúdo, já que trabalha com adultos e não precisaria de orientação pedagógica para tal. Isso fez as preocupações das autoridades voltarem-se mais para a pesquisa do que para o trabalho em sala de aula. Considerava-se, assim, que os alunos adultos não necessitariam de um trabalho didático mais apurado do trabalho do professor (GIL, 20013, p. 1). A ideia de aprender ensinando retrata bem este panorama em que não se faz necessário se preparar para ser professor, bastando ter vocação e experiência (ZABALZA, 2004).

Ficou evidente, após esta concepção já pouquíssimo defendida, as deficiências na formação do professor universitário. Gil (2013) destaca que muitas críticas surgem por parte de alunos que atribuem como aspecto negativo do trabalho docente a “falta de didática”, o que resulta na realização, em nível de pós-graduação, de cursos de Didática em nível de pós-graduação nas Instituições de nível superior.

As alterações para suprir estas deficiências se tornaram inevitáveis durante estes últimos anos, momento em que ganha ênfase as discussões em torno da cultura da qualidade. Desta forma, [...] “a pressão pela qualidade está levando o corpo docente a revisar seus enfoques e suas estratégias de atuação. Muitos estão fazendo isso de modo voluntário, mas alguns só fazem sob pressão e sob uma séria resistência” (ZABALZA, 2004, p. 20). Trata-se, assim, de inserir as preocupações em torno da qualidade do trabalho docente como eixo das ações que circulam em torno da necessidade de um aprendizado mais dinâmico e produtivo.

A docência no ensino superior não pode, pois, ser confundida com o mero ato de disponibilizar apenas um pouco de tempo aos alunos e com um “bico”, em que a atividade é vista de maneira informal (GAETA, 2013). Esta reflexão nos orienta para o entendimento da profissionalização docente de maneira organizada, planejada e orientada, tendo em vista a sua valorização na condução de uma prática cada vez mais satisfatória, que atenda, portanto, os anseios dos alunos e da própria sociedade.

Pensar então em um professor de qualidade implica considerar um conjunto vasto de fatores que contribui na influência desta construção, sendo importante, assim, as considerações de Nunes (2001, p. 30) que nos mostra que

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Outros elementos são apontados por Zabalza (2004) como importantes para o exercício da atividade docente de qualidade: [...] “o compromisso com os valores humanos fundamentais como a honestidade, a integridade, o respeito aos outros, etc”, (p. 130), [...] “a ética não pode ficar à margem do desenvolvimento profissional dos docentes e do aprimoramento da qualidade de suas atividades” (p. 131) e [...] “é preciso melhorar suas condições de trabalho (quer dizer, reduzir o polo de insatisfação)” (p. 132).

Para este mesmo autor, este cenário demonstrado exige do professor características que marcam um perfil de professor de qualidade:



Desejo de compartilhar com os estudantes seu amor pelos conteúdos da disciplina; habilidade para fazer com que o material que deve ser ensinado seja estimulante e interessante; facilidade de contato com os estudantes e busca de seu nível de compreensão; capacidade para explicar o material de uma maneira clara; compromisso de deixar absolutamente claro o que se aprendeu, em que nível e por quê; responsabilidade de estimular a autonomia dos estudantes; capacidade de improvisar e de se adaptar às novas demandas; uso de métodos de ensino e tarefas acadêmicas que exijam dos estudantes o envolvimento ativo na aprendizagem, assumindo responsabilidade e trabalhando cooperativamente; uso de métodos de avaliação comparativos; visão centrada nos conceitos-chave dos temas e nos erros conceituais dos estudantes antes da tentativa de dominar, a todo custo, todos os temas do programa; oferta de um feedback da máxima qualidade aos estudantes sobre seus trabalhos; desejo dos estudantes (e de outras fontes) de aprender como funciona o ensino e o que se poderia fazer para melhorá-lo (p. 125).

Diante desta discussão, Vasconcelos (2002, p. 92), admite a necessidade do professor, no exercício de sua função, para uma prática mais bem fundamentada, possuir

a) formação técnico-científica, para ter domínio técnico do conteúdo a ser ministrado; b) formação prática, conhecimento da prática profissional para a qual os seus alunos estão se formando; c) formação política, isto é, reconhecer a educação como uma prática isenta de neutralidade, cujas ações são políticas e intencionais; d) formação pedagógica, edificada no fazer cotidiano da profissão docente, metodologicamente desenhada, ou seja, para ensinar, em qualquer nível, o professor necessita ter conhecimento didático.

Já Pimenta (1999) também considera um conjunto de fatores relacionados entre si que são necessários para a prática profissional docente, tendo em vista a complexidade relacionada à esta atividade. Ela destaca, pois, que

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (p. 30).

Corroborando com a ideia acima em torno das experiências vividas no exercício profissional, entendidas como um conjunto de influências em torno da prática que contribuem

para a formação docente, Guarniere (2000, p. 10) admite que elas servem para repensar a própria atuação docente, já que

Tais conhecimentos, desenvolvidos a partir do exercício profissional, permitem ao professor avaliar a própria prática e detectar nas condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades que limitam sua atuação e exigem dele a tomada de decisões, desde aquelas de natureza pragmática, até as que envolvem aspectos morais.

Com base nestas discussões, alunos, educadores e demais envolvidos no âmbito da educação têm demonstrado interesse por um conceito diferenciado de formação inicial docente, onde a implementação de políticas que dizem respeito à formação do professor possam considerar o olhar presente dos próprios atores envolvidos na educação, a ampliação do campo, e para implementação de políticas que envolvam a questão de formação do professor, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos.

Desta forma, a concepção prática de como fazer o trabalho docente no ensino superior na esfera do cotidiano educativo ganha iniciativas e críticas de forma que contemple aspectos múltiplos de formação, com abordagens pedagógicas e sociais, considerando também o perfil discente. Assim, percebe-se que, conforme observa Tardif e Lessard (2007), a construção do trabalho vivido pelos atores do processo educativo, transforma dialeticamente não apenas o aluno, mas também o professor, ou seja, nesta relação, professor e aluno são transformados pelo trabalho, ambos se envolvem no processo de construção das relações de trabalho desenvolvidas.

A relação de trabalho nas mais diversas profissões deve relacionar-se de maneira direta com o objeto de trabalho. O trabalho docente, desta forma, precisa de tecnologia e de conhecimentos que possam assegurar-lhe um bom desenvolvimento. As atuais mudanças no conceito de trabalho do professor que vêm sendo ventiladas constitui um momento propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre modelos teóricos do trabalho como referência à análise da docência (TARDIF, LESSARD, 2007).

As exigências profissionais docentes no que tange às atividades profissionais dão a esta profissão um rol de exigências para o desenvolvimento da qualidade ao processo de ensino e aprendizagem. Brito (2006, p. 43) afirma que os saberes que irão conduzir a formação docente devem ser inseridos em um processo amplo, relacionando-se ao contexto social, não envolvendo apenas ao ato específico de transmissão de conteúdo. Informa, assim que:

Efetivamente, uma sociedade complexa, em constante mudança, requer dinamismo na formação do professor. Nesse sentido, postula-se que a formação meramente técnica, estática, deverá ceder espaço para um processo dinâmico de formação de professor, no bojo da qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja prática permanente.

Esta compreensão da atividade docente, inserida em um contexto mais amplo, cercada por múltiplas influências e exigências, postula uma mudança constante na condução acadêmica das atividades. As necessidades que se colocam diante desta situação fazem da sua construção um campo complexo de discussões em que a sociedade, o mercado, o Estado, os alunos e os professores buscam se situar.

## **2.2 A Didática como essencial à prática docente**

Em se tratando deste dinamismo do trabalho docente no ensino superior, é mister considerarmos a importância da didática como aliada à formação profissional. Tentando entendê-la conceitualmente, podemos analisar o posicionamento de Libâneo (1994, p. 2) ao defender que:

A Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como uma ponte entre “o que” e “como” do processo pedagógico escolar. A teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas da formação cultural e científica, tendo em vista exigências sociais concretas.

Assim, o campo da didática não pode, como fica claro, limitar-se ao âmbito da sala de aula e aos seus sujeitos principais, o professor e o aluno. A didática, como prática social, tem papel mediador entre o presente e o futuro, entre a atual situação social, marcada pela desigualdade de classe, e um futuro com a possibilidade de superação dessa desigualdade, com a constituição de uma sociedade igualitária.

Observamos, assim, a importância do papel do professor e da evolução da universidade no contexto da sociedade no qual estão inseridos. Há, portanto, uma responsabilidade e um compromisso que permeiam o trabalho docente no ensino superior. Alarcão (2001) reforça esta ideia ao afirmar que o trabalho do professor está ligado à compreensão do presente e preparação para o futuro.

Diante das considerações apresentadas até aqui, o trabalho docente se estabelece de uma forma abrangente, incorporando diversas responsabilidades e atribuições. Cunha (2005, p. 79) destaca sobre esta análise que

A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas.

Em contrapartida, não cabe exclusivamente à educação a superação de todos os problemas, pois na atual sociedade o predomínio é econômico, que determina e subordina a educação aos seus princípios. Mas também é evidente que a educação cumpre um papel decisivo em um projeto transformador no sentido de formar o homem novo para este novo mundo (MELO, 2008, p.28).

### **2.2.1 Domínio de conteúdo, necessidades individuais e a metodologia**

Em se tratando do ato de ensinar presente no trabalho do professor, há de considerarmos, indiscutivelmente, a importância do domínio de conteúdo das disciplinas ministradas por este profissional. Os alunos, a cada dia mais exigentes, avaliam, da sua forma, o conhecimento apresentado pelo professor na sua prática em sala de aula. Com efeito, “[...] o professor que conhece bem os conteúdos da disciplina que ministra demonstra muito mais segurança ao ensinar, expõe com maior propriedade e é capaz de responder sem maiores dificuldades às perguntas formuladas pelos alunos [...]” (GIL, 2013, p. 15).

Importa também para o trabalho do professor pensar em dosar a aplicação do ensino dos conteúdos com a atenção que deve ser dada aos alunos de modo que não prejudique a necessidade de cada um destes de assumir o seu papel na universidade, pois tender

[...] em excesso para o eixo dos conteúdos (modelo academicista) pode nos levar a não atender às autênticas necessidades de nossos alunos e a não lhes proporcionar o apoio suficiente para que atinjam uma aprendizagem efetiva. Partir para o modelo da atenção (modelo pastoral) pode nos levar a um certo paternalismo condutivista que se ajusta mal à necessidade de que os alunos universitários assumam sua própria responsabilidade no processo de aprendizagem. A questão é saber aplicar, com bom senso, aquela velha

máxima pedagógica de “não oferecer menos apoio que o necessário nem mais que o suficiente” (ZABALZA, 2004, p. 125).

O conteúdo, diante desta análise, pode se estabelecer como um processo revolucionário dependendo da forma como é ensinado. No entanto, pode também manter-se conservador, caso seja reproduzido como algo acabado, sem possibilidades de contestações ou relações com o contexto social dos alunos. É notório, então, que seja dada atenção aos conhecimentos advindos das experiências dos alunos em suas vivências sociais, já que os alunos não chegam à aula vazios, sem nada a oferecer (MELO, 2008).

Esta discussão permite percebermos a relevância da relação entre os conhecimentos prévios dos alunos e as novas informações que serão direcionadas a estes pelos professores. Quando não ocorre esta conexão, a ligação que surge é arbitrária, sem consistência. O aluno fica incumbido então, muitas vezes, de decorar o conhecimento que lhe é transmitido. Sendo assim, a relação se estabelece de maneira mecânica (HARRES, 2010).

Diante desta situação apresentada, torna-se relevante a atenção do trabalho docente no ensino superior com a metodologia de ensino. Ela assume uma importância fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois, conforme esclarece Candau (2014, p. 114), “[...] sua mediação estabelecerá o vínculo que se pretende realizar durante o processo”. A referida autora defende ainda que a metodologia carrega, em si, uma função política por estar relacionada a objetivos que se pretende alcançar, o para que e a quem, na prática educativa de uma determinada sociedade.

Ainda em torno da ideia acima apresentada, Lucarelli (2000, p. 63) afirma que

Uma inovação na aula supõe sempre uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática de transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento.

Neste contexto, há professores que consideram o aluno como o centro da aprendizagem e “[...] Preocupam-se em identificar suas aptidões, necessidades e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta das informações de que necessitam no desenvolvimento de novas habilidades [...]” (GIL, 2013, p. 6).

Esses professores, com tal perfil, traduzem-se em profissionais que estabelecem uma relação de proximidade com as necessidades e interesses dos alunos, incentivando suas

expectativas e gerando estímulos que contribuem para o desenvolvimento dos mesmos. Freire (1991, p. 5) contribui para a compreensão deste perfil profissional ao relatar que

O ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de a identidade cultural do aluno – ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social (FREIRE, 1991, p.5).

Este questionamento direciona para uma dualidade própria do ato educativo centrado no trabalho do professor, centralidade da docência no ensino x no aluno. Hooks (2013) alerta para a existência de professores que não se atualizam e utilizam a sala de aula para exercer dominação, afirmando ainda que, com isso, aprendeu sobre o estilo de professora que não queria ser.

Diante destes polos, apesar da concepção ainda muito forte no ensino superior relacionada à ênfase na transmissão do conhecimento,

A pedagogia do Ensino Superior tem progredido com novos conceitos e novos métodos. O estudante, que era visto como sujeito passivo, é hoje substituído pelo sujeito ativo da aprendizagem. Ele procura ativamente a informação complementar necessária para a solução de problemas concretos, estruturando racionalmente os conhecimentos que vai adquirindo, entrelaçando o que lhe é transmitido com o que ele próprio procura. Com isto, o ensino passa a ser mais do que a transmissão de conhecimento. Passa a exigir o fornecimento de métodos e de ferramentas para o desempenho desse papel ativo. Dessa forma, a atenção principal na ação educativa transfere-se, em grande parte, do ensino para a aprendizagem. Mudou com isto o papel do professor. Em síntese, a atenção principal na ação educativa transfere-se, em grande parte, do ensino para a aprendizagem. Assim, o professor, mais do que transmissor de conhecimento, é um facilitador da aprendizagem.

É notório que esta mudança em torno da prática docente necessita de um esforço profissional para uma mudança de paradigma. Na verdade, a mudança exige uma nova postura, um novo olhar. Ela carece de um compromisso com atitudes diferenciadas que possam se traduzir em ações efetivas. Ora, isto, é claro, pode ser um empecilho para muitos, afinal, nem todos estarão dispostos a usar energias para um esforço diferente daquilo que vem fazendo parte de sua rotina.

### 2.2.2 A presença da motivação

Parte da mudança a que estamos nos referindo relaciona-se com um aspecto importante do trabalho docente no ensino superior para a aprendizagem do aluno: a motivação. Gil (2013) entende a motivação como um elemento que pode impulsionar a ação, conforme a existência de uma necessidade, o que gera uma aprendizagem com mais facilidade. Neste sentido, Masetto (2003, p. 52) afirma que

[...] os adultos podem ser fortemente motivados para aprender nas áreas relevantes para o desenvolvimento de suas tarefas e seus papéis sociais e profissionais; aprendem mediante diferentes estilos de aprendizagem e por diferentes caminhos que precisam ser respeitados; aprendem pela troca de ideias, por informações e experiências.

A motivação a que nos referimos pode então ser uma aliada do professor para conseguir estabelecer uma relação mais produtiva na condução de aprendizagem junto a seus alunos. Ela poderá despertar no aluno um sentimento de responsabilização necessário ao cumprimento das atividades e necessidades acadêmicas.

PALMINI (2010, p.16), por sua vez, relaciona a motivação ao ato de instigar a curiosidade dos alunos. Ele relata que

[...] Quando temos curiosidade sobre algo, ativamente buscamos satisfazê-la e alocamos para isso nossos impulsos motivacionais, nossa capacidade de focar e sustentar a atenção e entendemos o interesse em saciar a curiosidade como algo intrinsecamente recompensador [...].

O papel do professor, tendo em vista a ideia de Palmiini, seria de instigar a curiosidade dos alunos para que despertasse nestes o interesse de chegar a uma situação de satisfação pessoal ao realizar determinada atividade. A recompensa, como citou, motivaria os alunos a se tornarem cada vez mais curiosos diante das proposições do professor.

Entretanto, Grillo (2005) observa que estamos presenciando um modelo educacional que desconsidera como importante a existência de elementos ligados à subjetividade, aos sentimentos e às emoções. Isto se configura em um espaço de valorização de resultados em uma sociedade que carece de respostas rápidas para tornar o mercado cada vez mais competitivo,

valorizando, assim, aspectos objetivos, práticos, e desmerecendo as subjetividades presentes no ambiente educativo.

Esta valorização para o aspecto cognitivo da aprendizagem em oposição à afetividade, bem como dualidades ainda presentes que dificultam a compreensão do sujeito em suas múltiplas influências, acaba por limitar o próprio desenvolvimento dos alunos no ensino superior.

Ainda em torno desta questão, vale ressaltar que há, por parte de muitos educadores, barreiras didáticas no sentido de estimular os alunos a desenvolverem aspectos relacionados à motivação. É neste panorama que é destacável a importância do trabalho de orientação pedagógica, que possa fornecer elementos complementares à atuação do professor, bem como às limitações dos próprios alunos (BIREAUD, 1995).

A motivação pode, assim, fazer os alunos se sentirem valorizados e aceitos pelo professor. Esta atenção do professor para com o aluno o faz se sentir acolhido. Sendo assim, “[...] o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem [...]” (HOOKS, 2013, p. 18).

### **2.2.3 Interação professor x aluno**

Chegamos a um ponto que se constitui como tarefa própria ao ato de ensinar, ou seja, intrínseca à atividade docente, já que para alcançar os seus objetivos, o professor terá que promover a interação com os alunos e entre estes com ele próprio. Tardif e Lessard (2014) explica que a interação que se estabelece em uma sala de aula é o principal objeto do trabalho do professor, pois a docência se desenvolve dentro das relações entre aluno e professor de maneira intensiva.

Envolver-se neste ambiente que necessita da participação e do convívio mútuo é criar mecanismos para desenvolver as relações de aprendizagem de forma mais consciente, o que necessita, por parte do professor, de um esforço bastante interpessoal.

Este envolvimento ressalta a necessidade de formação de um elo entre professor e aluno no ensino superior, desenvolvendo maior proximidade, já que, para Masetto (2003, p. 47) o processo de aprendizagem “[...] se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor aluno”.



Este mesmo autor destaca, diante desta análise, que o trabalho em equipe é fundamental para o alcance de objetivos comuns no processo de ensino e aprendizagem. Isto revela a natureza mútua presente nas relações que se processam no ensino superior entre alunos e professores. Há, portanto, a necessidade, como forma de possibilitar uma maior responsabilização diante das atividades, que o professor busque estabelecer uma parceria na condução do seu trabalho, que favoreça uma boa relação ao convívio profissional.

Este processo acima descrito possibilitaria ainda o desenvolvimento de um aspecto importante que pode estar presente em sala de aula: a democracia. A possibilidade de cada aluno sentir-se parte ativa das discussões que surgem em sala de aula, traduz-se como uma forma de dizer não ao caráter autoritário do professor, abrindo-se, assim, os espaços de participação aos demais sujeitos do processo educativo.

A democracia, pois, favorece a interação entre professores e alunos necessária para o desenvolvimento das relações que se situam no contexto de aprendizagem universitária. Esta condição presente no processo recíproco da ação docente e discente é claramente corroborada por PALMINI (2010, p. 17) que declara que

[...] a promoção do conhecimento pode ser magnificada pela interação entre professores e alunos, o que quebra a passividade tanto de uns quanto de outros. Essa interação desfaz o conhecimento encapsulado na aula hermeticamente preparada e abre imponderáveis vertentes que estimulam a curiosidade tanto de alunos quanto dos professores. Por paradoxal que pareça ao se discorrer sobre promoção do conhecimento, uma intensa interação entre professores e alunos desafia o próprio conhecimento, estimulando incursões pelo desconhecido. Assim, o processo torna-se dinâmico, estimulante e condutivo, não para a reverberação e transmissão, mas sim para a promoção e os avanços do conhecimento.

A condução da viabilidade de construção deste ambiente interativo traduz-se em algo complexo, é verdade, pela variedade de influências existentes em torno de si, assim como cada construção irá variar de sujeitos e de realidades diferentes. As limitações docentes no que tange à forma de se colocar, em termos práticos, junto a esse processo, pode também se configurar como um problema. Entretanto, apesar das dificuldades, a possibilidade de criação de um espaço que valorize mais a proximidade nas relações entre docentes e discentes é viável, o que pode, como consequência, facilitar a aprendizagem, o convívio e o fortalecimento institucional.

#### 2.2.4 A mobilização do aluno: a sua parte

Ao se falar de alunos universitários, vem a ideia de sujeitos adultos que estão em um patamar mais elevado. Entretanto, diante desta concepção, a multiplicidade deste público garante a existência de muitos alunos que não se sentem preparados com a mudança que o ritmo universitário exige. São pessoas carentes de orientação para se ajustarem de maneira mais positiva ao meio acadêmico.

Trata-se, portanto, de sujeitos que estarão submetidos a uma transição significativa, já que romperão com o ensino médio que, por sua vez, possui características bastante diferentes do ensino superior. Além disso, muitos destes alunos estarão também passando por um processo de amadurecimento pessoal pela passagem para a vida adulta.

Isto, porém, não exime os alunos de suas responsabilidades. Eles precisam ter a sua parcela de esforço própria, responsabilizando-se pelas necessidades que surgem no processo educativo. A sua determinação e engajamento diante das dificuldades que surgirão são importantes para alcançar o sucesso tão esperado.

Melo (2008) ratifica que a aprendizagem não ocorre sem o próprio interesse do aluno, depende do interesse deste, agindo de maneira autônoma a partir de sua mobilização. Neste sentido, Alarcão (2001) defende que os alunos não sejam treinados para a passividade, mas para desenvolverem atitudes críticas, o diálogo e a participação.

Um desdobramento da necessidade de mobilização dos alunos seria a adoção de hábitos necessários à rotina de estudos. Gil (2013, p. 14), diante desta ideia, afirma que

[...] Alunos que planejam seus estudos, fazem anotações das aulas, adotam técnicas de leitura e revisam constantemente a matéria costumam se sair melhor nos estudos. E é interessante considerar que de todas as variáveis relacionadas à aprendizagem estas são as que mais facilmente podem ser manipuladas pelos alunos com vistas ao sucesso. Por essa razão é que se propõe aos professores não apenas que ensinem a matéria, mas também que ensinem seus alunos a aprender.

O desenvolvimento da autonomia dos alunos no decorrer do curso, por sua vez, é de fundamental importância para que a sua aprendizagem seja alcançada da melhor forma possível, unindo esforços, compondo, assim, um engajamento coletivo. Logicamente, neste processo, o aluno encontrará barreiras que dificultará o seu envolvimento satisfatório no engajamento das

atividades, seja por dificuldades emocionais, de relacionamento, de cunho cognitivo, de adaptação à nova rotina etc.

### **2.2.5 Importância da avaliação docente e discente**

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem que se estabelece no ensino superior é uma forma de contribuir para a qualidade do ensino e o melhor rendimento dos alunos, contudo, nem sempre ela é realizada ou acontece de maneira consistente, regular ou coerente. Estimular a prática de avaliação de caráter democrático poderia ser, então, uma meta comum às instituições de nível superior.

A possibilidade de avaliar o trabalho docente no ensino superior pode permitir que os alunos se sintam mais integrados ao meio acadêmico, favorecendo a ligação entre os anseios discentes e as possíveis deficiências na condução profissional dos professores, que possam estar prejudicando a aprendizagem dos alunos.

A avaliação do desempenho docente é, portanto, “[...] um meio poderoso de promoção do desenvolvimento organizacional e profissional tendente a facilitar e garantir processos de ensino-aprendizagem mais eficazes e instituintes da melhoria e do desenvolvimento” (GRAÇA et al., 2011, p. 7).

Os professores, por sua vez, não podem lançar mão também da necessidade de avaliar seus alunos. Estabelecer diante desta avaliação uma relação de coerção ou punição pode não responder às reais necessidades dos alunos, além de desestimular o seu envolvimento nas atividades acadêmicas, prejudicando o rendimento acadêmico dos alunos. Outro ponto a ser considerado é a forma como se dão os meios e os critérios avaliativos. Hoffmann (2005) atenta para o desafio da formação docente ligado à avaliação e para o fato de muitos professores considerarem o alto grau de exigência nas provas como equivalente a um ensino de competência.

Vale destacar que, apesar de o professor poder se valer de diversos instrumentos avaliativos, sabemos que a prova escrita é um dos mais comumente utilizados. Sobre isto, Gatti (2003), alerta para a necessidade de correção da prova após sua realização. A referida autora considera que alguns fatores incidem na qualidade de uma prova e, supomos que, conseqüentemente, também reflete na qualidade do trabalho do professor, já que este instrumento é dos mais utilizados e faz parte da sua prática profissional, por isso nossa atenção e destaque a ele neste momento. A referida autora destaca alguns fatores como a qualidade das questões ou itens, a extensão da prova, padrão de correção estabelecido, o ambiente onde a

prova é realizada e o estado emocional dos alunos como importantes para a atenção que deve ser considerada, tendo em vista a realização da avaliação por meio deste instrumento.

### **2.2.6 Compromisso ético e profissional**

Exercer uma atividade profissional requer o comprometimento com exigências legais, éticas e sociais. Em se tratando do ofício de professor, não poderia ser diferente. Fazer parte de uma instituição de nível superior, estar sujeito ao cumprimento de metas e a corresponder com as necessidades dos alunos, implicam em um compromisso ético e profissional por parte dos educadores. Sobre esta discussão, Para Freire (1996, p. 35) defende que

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Este mesmo autor ainda defende que o rompimento da ética seria equivalente ao da decência, ressaltando que cada discriminação seja combatida e a autonomia e liberdade de cada pessoa sejam respeitadas.

A importância do papel do compromisso no trabalho do professor é também reconhecida por Zabalza (2004) ao defender que ele está ligado a fatores como a honestidade e o respeito. Em outras palavras, o compromisso implica diretamente na preocupação com o outro. Cabe ao docente, pois, considerar a relação que existe no convívio profissional junto aos educandos e aos demais atores que fazem parte da instituição onde ele trabalha. Por isso mesmo a responsabilidade extrapola os muros da própria instituição por conta da relevância social do trabalho docente.

Há, inserida na profissionalização docente, um compromisso de ordem moral. O professor, desta forma, precisa reconhecer o dever diante do desenvolvimento dos seus alunos, não perdendo de vista o caráter transformador de sua prática. Isto nos remete a um outro aspecto ligado ao trabalho docente no ensino superior: o compromisso com a comunidade. Esta dimensão da prática docente requer a necessidade de se estabelecer uma contextualização com

o ambiente onde está inserida, o que caracteriza a educação como um ato político (CONTRERAS, 2002).

Portanto, assumir a docência é se responsabilizar pelo contexto educacional e social de onde os discentes estão inseridos. Neste sentido, cabe destacar a necessidade do zelo com aspectos legais relacionados à própria profissão e também à natureza cidadã de cada discente e suas singularidades.

No próximo capítulo trataremos da teoria das representações sociais, que é a base teórica desta pesquisa, pela necessidade de se trabalhar com uma abordagem psicossocial frente aos sujeitos em torno da qualidade do trabalho docente no ensino superior.

### 3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DIMENSÃO E RIQUEZA DO SENSO-COMUM

A finalidade deste capítulo é realizar uma abordagem da Teoria das Representações Sociais, destacando a sua importância para o contexto de configuração de influências que ela exerce nos grupos de sujeitos. Outros fatores a serem considerados serão as relações entre senso-comum e ciência, universos consensuais e reificados, os processos constituintes das representações sociais, objetivação e ancoragem. Por fim, ressaltaremos a importância desta teoria para o trabalho no campo educacional, bem como para o objeto de estudo desta pesquisa.

#### 3.1 Elementos teóricos da representação social

A teoria das representações sociais foi formulada por Serge Moscovici. A primeira parte de sua obra intitulada de *La psychanalyse, son image et son public* (1961) teve sua tradução ao português em 1978. Esta Teoria, portanto, tem uma trajetória recente, aproximadamente 50 anos.

Em se tratando do conceito de representação social, podemos dizer que Moscovici se inspirou no conceito de Representação Coletiva de Durkheim. Porém, há que se ressaltar que, à época do conceito de Durkheim, a sociedade tinha um caráter mais estático e se configurava de maneira muito lenta. É aí onde reside a diferença. Moscovici, ao criar a teoria das representações sociais, optou por um conceito que se relacionou de maneira mais direta com uma sociedade mais moderna, em que as mudanças são comuns e inevitáveis.

Mas o que dizer da essência desta teoria? Sobre o que ela traduz? Qual sua inspiração? Para dialogarmos em torno destes questionamentos, iniciaremos com uma caracterização geral que traz alguns fundamentos que contribuem para compreensão maior desta teoria, bem como de seus elementos primordiais que a constituem. Neste sentido, Moscovici (1978, p. 181) conceitua representações sociais como

[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso das comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Este conceito do próprio Moscovici, relacionado às representações sociais, estabelece uma ligação direta com as relações que se processam nos grupos dos sujeitos, surgidas então nos sistemas de comunicação necessários para as vivências interpessoais.

Jodelet (2001, p. 22), por sua vez, traz-nos uma concepção de representações sociais que corrobora com Moscovici, ao classificá-la como

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Isto nos permite perceber que a representação social, inserida entre diversos grupos, estabelece uma orientação para ações dos sujeitos pela influência do partilhamento de comunicações que circula e se fortalece no meio. Assim, ela se insere e intervêm em processos como “[...] a difusão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais” (p.22).

A autora, acima citada ainda ratifica esta função das representações sociais ligada à ação dos sujeitos ao declarar que

Portanto, se uma representação social é uma preparação para a ação, ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes.

É com este panorama em torno da ação, inserido em uma relação direta com a representação social, que situamos nossa pesquisa. Ou seja, a ação dos alunos nas suas relações entre si, no comportamento integrado, no vínculo estabelecido no interior das relações, é que trará elementos para compreender o que se processa neste grupo em relação à qualidade do trabalho docente no ensino superior. Esse agir, manifestado por gestos, comunicações, expressões simbólicas etc. é a essência do que precisamos para levantar dados necessários para

nossas análises referentes ao nosso objeto de estudo: a qualidade do trabalho docente no ensino superior.

Nessa conexão de ações, portanto, cada sujeito se sente mestre de determinado objeto, assumindo responsabilidade no interior do senso comum com as explicações que dará a si e aos demais membros de determinado grupo. “O espírito que aí está em ação transforma os membros da sociedade numa espécie de ‘sábios amadores’” (MOSCOVICI, 1978, p. 55).

Relacionando, pois, a citação acima com nossos sujeitos, poderíamos dizer então que os alunos se tornam sábios amadores ao produzir suas ideias, afirmações, sentimentos, gestos... em torno da qualidade do trabalho docente no ensino superior. Isto, claro, é processado no senso comum, conforme já destacado, e denota aquilo vigente no grupo, manifesto e explorado para compreensão desta pesquisa, não como uma mera repetição ou reprodução, mas por uma reconstituição, um retoque, um novo olhar.

Com base nestas observações, podemos conceber a noção de representação social como algo complexo. Falamos de aspectos subjetivos, ao lidar com sentimentos dos alunos, destacamos também o aspecto grupal, nas múltiplas relações com o social. Que conexão é esta? Trata-se, pois, de uma interação psicossocial, é o que propõe Jodelet (2001, p. 26) ao relatar que

[...] é preciso dizer: as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social, e ideativa sobre a qual elas têm de intervir. É nessa perspectiva que Moscovici formulou e desenvolveu sua teoria (cf. principalmente 1976, 1981, 1982, e 1984), que constitui a única tentativa sistemática e global existente hoje em dia, como lembra Kerzlich (1972).

Esta reação mútua, compartilhada entre os sujeitos no grupo, relativa a aspectos centrados nas subjetividades, no contexto social e ideológico, bem como nos contatos de cada individualidade com elementos partilhados, é, para Moscovici, fundamental para a caracterização da representação social. No teor das representações de cada objeto, configuram-se elementos diversos que darão suporte necessário ao dinamismo próprio da teoria das representações sociais.

Esse contexto da relação social e da construção dos saberes sociais é o que vai fundamentar a teoria das representações sociais. Esta buscará um entendimento das variações existentes no campo dos saberes sociais no momento em que o contexto social já não é mais o



mesmo. Indo mais fundo, podemos inferir que todo saber precisa estar vinculado ao contexto social. Cada saber exerce, então, a relação necessária com o seu objeto e sujeito (JOVCHELOVITCH, 2001).

Cabe enfatizar este caráter social das representações sociais na medida em que as relações sociais e seus saberes se articulam de formas diferentes, conforme suas influências. Conforme já exposto, a natureza do contexto, então, poderá oferecer elementos que se articularão com o sujeito e o objeto de estudo – sujeito, objeto, contexto social, ciclicamente, articuladamente, dinamicamente. Jovchelovitch (2001, p 24) ainda estende e fortalece esta discussão ao relatar que

[...] a teoria se preocupa com a relação do saber, se preocupa com a transformação do saber na medida que ele sai de um contexto para outro. Os saberes sociais, nas nossas sociedades dinâmicas, eles se movem, eles se deslocam, como a gente vai ver. E, quando eles se deslocam, eles deixam contextos com relações específicas e chegam em outros contextos com outras relações específicas e nesse processo eles se transformam.

Esta caracterização das representações sociais não é destacada apenas por estudiosos que se dedicaram ao estudo desta teoria, mas pelo próprio Moscovici (1978, p. 45) que reitera os argumentos expostos em torno da questão ao afirmar que “[...] temos que encarar a representação social tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e cultura”.

Isso é de fundamental importância para esta pesquisa no momento em que se busca uma compreensão dos saberes que estão na comunidade dos sujeitos participantes. Estes saberes precisam se articular com os saberes científicos da pesquisa. Ou seja, a comunidade irá demonstrar algo e o pesquisador não pode supor a inexistência disto já que o cotidiano vivido pelos sujeitos nos dirá bastante sobre seus saberes.

Este compartilhamento de informações entre os alunos sujeitos da pesquisa, advindo então das relações, conforme exposto acima, irá fundamentar a identidade do grupo. Basicamente, é o que Jodelet (2001, p. 33) defende ao assinalar que “[...] Partilhar uma ideia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade...” e que “[...] A partilha serve à afirmação simbólica de uma unidade e de uma pertença [...]”.

### 3.2 A formação processual das representações sociais: ancoragem e objetivação

Inicialmente, trataremos de destacar o senso comum e a relação que se estabelece com o conhecimento científico. Podemos contribuir para o esclarecimento deste debate ao informarmos que

Trata-se de um conhecimento “outro”, diferente da ciência, mas que é adaptado à ação sobre o mundo e mesmo corroborado por ela. Sua especificidade, justificada por formação e finalidades sociais, constitui-se em objeto de estudo epistemológico não apenas legítimo, mas necessário para compreender plenamente os mecanismos do pensamento, além de ser pertinente para tratar do próprio saber científico [...] (JODELET, 2001, p. 29).

Em se tratando de saber do senso comum, conforme destacado acima por Jodelet, Marková (2006, p. 12) reforça tal ideia ao nos orientar que

A teoria das representações sociais concebe o pensamento e a linguagem exatamente como são usados no senso comum e nos discursos diários. Em contraste ao pensamento científico que tenta se aproximar do conhecimento científico, o pensamento do senso comum traduz as representações sociais dos fenômenos naturais e sociais. A ciência busca a verdade através do poder da racionalidade individual. As representações sociais buscam a verdade através da confiança baseada em crenças, no conhecimento comum e através do poder da racionalidade dialógica. As representações sociais não surgem do raciocínio absoluto ou do processamento de informações. Elas estão enraizadas no passado, na cultura, nas tradições e na linguagem.

Esta compreensão da relação entre senso comum e ciência no campo das representações sociais torna-se mister para contemplarmos dois conceitos básicos que advém da passagem de um objeto do universo reificado para o consensual: ancoragem e objetivação.

Na ancoragem, aquilo que é novo, que é distante, indiferente ou desconhecido é transformado em algo próximo, familiar, a partir de algo preexistente. Desta forma, a ancoragem

[...] enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência. Entretanto, nesse nível, a ancoragem desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num sistema de

acolhimento nocional, um já pensado. Por um trabalho da memória, o pensamento constituinte apoia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a novidade a esquema antigos, ao já conhecido (JODELET, 2001, p. 38).

Assim, ancorar é um processo definido por Moscovici (2007, p. 61) como responsável por “[...] classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras [...]”.

A objetivação, por sua vez, traduz-se como um processo de concretização de abstrações presentes na realidade que passam a se configurar em estruturas claras e naturais para os sujeitos. Moscovici (2007, p. 68) estabelece então, a seguir, uma ideia relacionada à objetivação que a diferencia da ancoragem, traduzindo sua caracterização que ajuda na diferenciação destes termos: “Objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível [...]”.

Moscovici (2007, p.78), sobre os dois conceitos acima, relaciona a ancoragem e a objetivação com a memória, como uma forma de proteção dela e dos indivíduos diante de mudanças sociais mais intensas, ao defender que

A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Nota-se, diante das considerações acerca dos conceitos implícitos de ancoragem e objetivação, que esta última representa um processo mais dinâmico e atuante e que torna algo quase imperceptível, em um dado momento histórico, e em um produto muito claro em outro contexto.

### **3.3 Afinidades com o objeto de estudo**

Ao buscar uma metodologia que possibilitasse trabalhar de maneira satisfatória com o objeto de estudo desta pesquisa, encontramos nas representações sociais uma teoria que,

fatidicamente, coincidiria em estabelecer os parâmetros congruentes à análise mais aprofundada dos fenômenos que envolvem a qualidade da educação partilhadas por alunos da UFPI.

Esta decisão não foi imediata ou espontânea, baseou-se em análises que possibilitaram a viabilidade da construção do objeto desta pesquisa pelas representações sociais. Assim,

Não basta, pois, como fazem frequentemente aqueles que estão apenas se iniciando no campo de estudos, decidir que se quer pesquisar a representação social de um objeto qualquer, sem se preocupar de antemão com a própria plausibilidade da sua existência como fenômeno concreto, nem com a possibilidade de sua abordagem segundo a teoria das representações sociais e com os recursos metodológicos disponíveis. A construção do objeto de pesquisa é o processo pelo qual estas questões são previamente analisadas e as soluções pertinentes delineadas (SÁ, 1998, p. 15).

O referido autor destaca ainda um certo modismo em abordar a teoria das representações sociais, o que, conseqüentemente, poderia comprometer a consistência de determinados trabalhos pela não atenção aos cuidados e limitações devidos. Desta forma, tornou-se relevante buscar a compreensão da viabilidade do objeto da pesquisa diante da teoria das representações sociais e posterior decisão pela mesma, que se fez válida por, entre outros fatores, apresentar pressupostos complexos e multidisciplinares que corroboraram com os interesses deste trabalho, conforme entendimento abaixo:

[...] A teoria dos saberes sociais permite o estudo daquilo que uma sociedade, uma comunidade ou uma instituição sabe de si mesma, sobre aquilo que a rodeia e aquilo que constitui a sua existência. A teoria das representações sociais pode se situar numa tradição que se chama a 'Fenomenologia da Vida Cotidiana'. Quando a gente fala nessa tradição, estamos falando numa tradição que não é só da psicologia, mas da própria sociologia do conhecimento. Ela pertence à Antropologia, tem uma herança fantástica na Filosofia. É a tentativa de entender o cotidiano do que fazer, os seus espaços, as suas lutas, as suas batalhas, as suas formas de comunicação e assim por diante. Geralmente, nós estamos imergindo nele, mas é isso que essa teoria quer. Ela quer entender esse cotidiano e aquilo que ele produz de saber (JOVCHELOVITCH, 2001, p. 25).

Corroborando com a ideia acima citada, Gilly (2001) enfatiza a importância do trabalho ligado às representações sociais envolverem os fenômenos educacionais não apenas de maneira mais abrangente, mas também para estudos mais específicos, como é o caso de relacionados ao cotidiano institucional, às turmas de sujeitos, as relações que se estabelecem nestes contextos

etc. Por conta disto, a teoria das representações sociais vem se expandindo nos meios acadêmicos por todo o Brasil, englobando domínios científicos de várias ciências, incluindo, conforme destacamos, a educação.

As representações sociais, cada vez mais utilizadas no âmbito da educação, tornam-se, assim, elemento de importância pela análise capaz de executar frente aos atores envolvidos no processo educativo. Esse potencial torna-se possível pelas contribuições que as representações sociais podem dar à compreensão das dinâmicas sociais e das relações com os indivíduos.

Neste sentido, esta pesquisa se direciona para variáveis psicossociais que influenciam os indivíduos nas suas apreciações em torno da qualidade do trabalho docente no ensino superior, o que a faz criar uma identificação com a concepção moscoviciana das representações sociais. Assim, ao situarmos as representações sociais como aporte desta pesquisa, estamos dispostos a encontrar o olhar subjacente dos alunos para que, por meio das representações sociais expressas, identifiquemos interpretações voltadas ao nosso objeto de estudo.

O percurso metodológico, por sua vez, responsável por reunir os meios necessários para alcançarmos o objetivo desta pesquisa, será apresentado no capítulo seguinte.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste momento, é chegada a hora de delinear os caminhos metodológicos utilizados na pesquisa, destacando o tipo, o local, os sujeitos envolvidos, a forma de coleta e a análise de dados. “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]” (MINAYO, 2001, p.16).

Nas pesquisas que envolvem as representações sociais, há que se destacar que não há uma metodologia específica a ser adotada, podendo, conforme as peculiaridades e necessidades, o pesquisador se utilizar de um rol bastante amplo de possibilidades. Desta mesma forma, estas pesquisas também abrangem os mais variados temas. Sobre estas considerações, Jodelet (2001, p.12) assegura que

A pesquisa sobre representações sociais apresenta um caráter ao mesmo tempo fundamental e aplicado e recorre a metodologias variadas: experimentação em laboratório e campo; enquetes por meio de entrevistas, questionários e técnicas de associação de palavras; observação participante; análise documental e de discurso etc. Ela toca em assuntos e domínios diversos [...].

Seguindo esta orientação, coube-nos o desafio de estruturar o percurso metodológico mais apropriado para alcançar os objetivos almejados por esta pesquisa.

### 4.1 Tipo da Pesquisa

Sobre o tipo da pesquisa, situaremos este trabalho como uma abordagem qualitativa, sem, no entanto, desconsiderar o aspecto quantitativo também presente como método utilizado. Este entendimento é justificado por Minayo (2001, p. 22) que admite que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Na obra anteriormente citada, notamos que a pesquisa qualitativa não é inviabilizada pela presença de dados quantitativos. Ou seja, ela continua sendo qualitativa, pelas

características que contribuem para sua definição, mesmo com elementos quantitativos observáveis e utilizados para serem analisados qualitativamente. Sobre isto, cabe destacar que

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (MINAYO, 2001, p. 22).

Richardson (1999, p. 79) também corrobora com a classificação da pesquisa em qualitativa, ainda que diante de elementos que precisam ser quantificáveis, quando afirma que “O aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos, não obstante perderem seu caráter qualitativo quando são transformados em dados quantificáveis [...]”.

Sobre a investigação das representações sociais da qualidade do trabalho docente no ensino superior, consideramos como necessário o enfoque qualitativo pela natureza complexa presente no contexto social do local onde estão inseridos os sujeitos desta pesquisa, em que estes compartilham crenças, ideias, valores, sentimentos, opiniões etc.

## **4.2 Situando a coleta de dados**

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, iniciamos a coleta de dados relacionada a esta pesquisa, que aconteceu por meio de questionário e da entrevista semiestruturada.

O questionário (Apêndice B) teve aplicação necessária para compreendermos melhor o perfil dos sujeitos desta pesquisa, levantando, pois, algumas informações que caracterizassem estes sujeitos.

Como elemento para a coleta de dados desta pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada (APÊNDICE 1) disposta de 8 questões. Assim, durante os meses de novembro e dezembro de 2015 e janeiro de 2016 foram entrevistados 30 estudantes de cursos de licenciatura e bacharelado da Universidade Federal do Piauí. A duração média da entrevista, por aluno, foi de 10 minutos. O intuito da utilização da entrevista semiestruturada foi o de

apreender as crenças e ideias presentes no senso comum dos participantes, relativas à qualidade do trabalho docente no ensino superior.

Preocupamo-nos em desenvolver a entrevista em um espaço físico apropriado, onde os sujeitos se sentissem seguros e tranquilos. Os sujeitos entrevistados demonstraram-se solícitos, dispostos e interessados em responder as questões suscitadas. O roteiro da entrevista pouco extenso contribuiu para respeitar o tempo e a disponibilidade dos sujeitos, sem, contudo, deixar de atender às necessidades da pesquisa.

As perguntas da entrevista foram feitas partindo de questões mais genéricas até chegarem nas de cunho mais específico, relacionadas mais diretamente às vivências dos sujeitos. Todas as entrevistas foram registradas por meio de gravação de áudio e posteriormente transcritas.

A adoção da entrevista deu-se ainda por se tratar de “[...] uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida permitindo uma interação necessária ao processo investigativo de uma pessoa A a uma pessoa B [...]” (RICHARDSON, 1999, p. 207) e ainda por ser uma técnica oportuna para a pesquisa qualitativa, além de conseguir captar um número expressivo de informações (OLIVEIRA, 2007).

Antes da realização da entrevista semiestruturada, contudo, foi realizado um pré-teste que contou com a participação de 5 graduandos de cursos variados. Após a realização do pré-teste, que teve duração média de 10 minutos por aluno, ajustamos 3 perguntas para que o processo de compreensão dos entrevistados se desse de forma mais clara. O pré-teste, assim, cumpriu com o objetivo de promover adaptações, visando o aprimoramento futuro das entrevistas, acrescentar elementos novos ao tema, verificar os questionamentos realizados e desenvolver a familiarização do pesquisador (RICHARDSON, 1999).

### **4.3 Sujeitos da pesquisa**

Participaram como sujeitos desta pesquisa 30 alunos da Universidade Federal do Piauí de cursos variados de graduação que se encontravam a partir do sexto semestre do curso, escolhidos acidentalmente.

Tal escolha se justificou pela facilidade para estabelecer contato e convite para realização da entrevista, além de pertencerem aos mais variados cursos de graduação, o que permitiria um partilhamento mais diversificado das representações sociais dos sujeitos. Alcançamos, assim, maior abrangência, totalizando vinte cursos diferentes, entre licenciaturas



(Educação Física, Filosofia, Física, Letras, Matemática e Pedagogia) e bacharelados (Comunicação Social, Estatística, Enfermagem, Engenharia Cartográfica e de Agrimensura, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Música, Nutrição e Serviço Social).

A exigência do período mínimo cursado pelos alunos, o sexto, deveu-se ao fato de eles já terem tido oportunidade de presenciar o trabalho de um número considerável de professores, além de tempo suficiente para se inserirem, com certa intensidade, nas relações de grupo de onde se elaboram os compartilhamentos, crenças e ideias necessários para a construção das representações sociais.

Já o número de 30 participantes está relacionado ao critério identificado por Sá (1998) como “saturação”, em que o número de participantes é determinado a partir do momento em que as respostas começam a se repetir, não oferecendo, pois, elementos novos à investigação.

Deste total de sujeitos, havia 15 homens e 15 mulheres. Com relação à faixa etária, 26 pertenciam ao grupo de 18 a 25 anos, 3 ficaram entre 26 a 33 anos e somente um acima de 50 anos. Sobre a quantidade de sujeitos que já haviam registrado reprovação em alguma disciplina no curso, 16 afirmaram está nesta situação, enquanto 14 deles disseram ainda não ter ficado reprovado. Já com relação ao índice de rendimento acadêmico do curso no momento, 21 dos sujeitos afirmaram se encontrar acima de 7, enquanto 9 deles declararam está com este índice abaixo de 7.

O grupo de alunos foi informado sobre a pesquisa no que diz respeito a objetivos e temática, bem como sobre seus direitos enquanto voluntários para possíveis ajustes ou adequações das perguntas que haviam sido elaboradas para a realização da pesquisa científica.

Os sujeitos da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2) para autorização da realização da entrevista. Os arquivos gravados, bem como os documentos assinados, encontram-se aos cuidados deste pesquisador, assegurando assim a privacidade dos participantes.

Como forma de garantir o anonimato, para identificação dos sujeitos participantes, foram utilizadas as nomenclaturas S1, S2, S3, S4..., respeitando, desta forma, um dos critérios estabelecidos no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, assinado pelos alunos.

#### **4.4 Procedimentos de análise dos dados**

De posse de uma grande quantidade de informações, gerada pelas entrevistas realizadas com os sujeitos das pesquisas e disponibilizadas pelas gravações em áudio, restava sistematizar

e analisar os dados. Recorremos, então, à análise de conteúdo indicada por Bardin (1977) que a define como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

“[...] Uma vez feita a análise dos elementos, é necessário classificá-los. A operação de classificação dos elementos seguindo determinados critérios denomina-se categorização [...]” (RICHARDSON, 1999, p. 239). Para isso, iniciamos com uma identificação prévia de informações que apresentava um resultado de maior afinidade. As respostas dos sujeitos foram assim agrupadas em categorias, seguindo uma ordem de similaridade e coincidência nas falas, gerando assim palavras-chave que representavam para cada questão da entrevista elementos comuns.

Nota-se, com isso, que, conforme defendido por Franco (2005), o processo de categorização deste trabalho não ocorreu com a definição precoce das categorias, mas somente após o conhecimento das respostas e análises destas é que elas foram estabelecidas.

A partir dos procedimentos metodológicos descritos, buscamos alcançar os objetivos pertencentes a esta pesquisa. Os resultados alcançados, graças a tais procedimentos, serão apresentados no capítulo seguinte.

## **5 RESULTADOS ALCANÇADOS**

Este capítulo apresentará os resultados oriundos desta pesquisa, realizada com alunos de graduação da Universidade Federal do Piauí em Teresina, por meio de entrevista semiestruturada e tendo a análise categorial como técnica do método de análise de conteúdo, conforme exposto no capítulo anterior.

As categorias emergidas das falas dos sujeitos foram contabilizadas e suas frequências expressas em percentuais. Os resultados percentuais nas tabelas e gráficos, em algumas questões, totalizam um valor superior a 100, pois cada categoria poderia ser citada mais de uma vez pelo mesmo aluno. Tais categorias retratam as crenças, opiniões e sentidos dos sujeitos sobre a temática investigada. Para fundamentar o volume destas informações, utilizamos o suporte de teóricos que tratam de temáticas surgidas com a pesquisa, objetivando assim confrontar elementos pertencentes ao senso comum com o universo reificado, contribuindo, portanto, ao alcance dos objetivos propostos.

### **5.1 Questão 1: análises que emergiram das categorias**

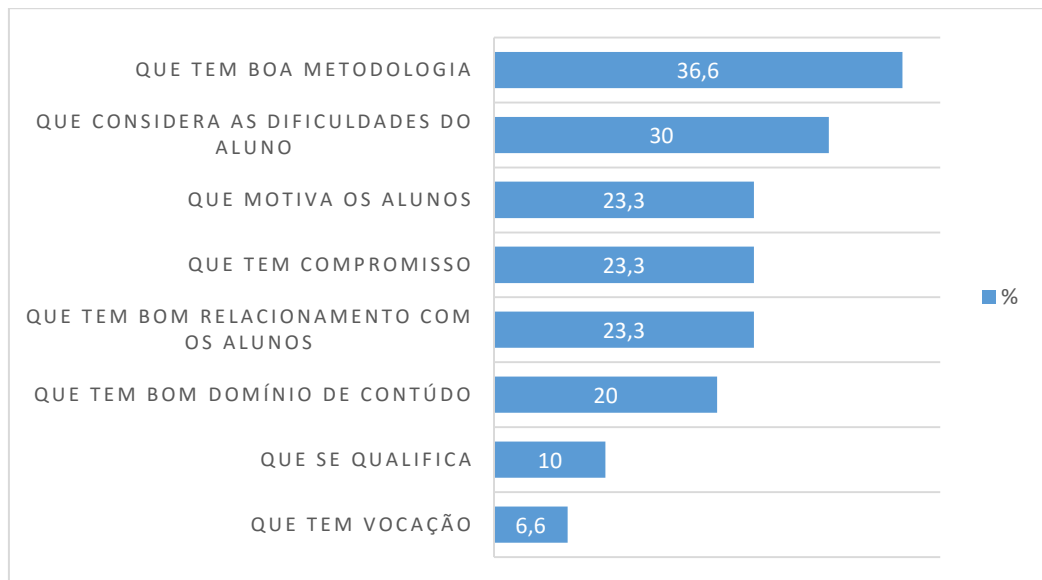
Na primeira pergunta realizada com os entrevistados (Para você, o que é um professor de qualidade / bom professor no ensino superior?) tivemos o intuito de apreender, em linhas gerais, o que os alunos representavam sobre o que é ser um bom professor / um professor de qualidade.

O sentido de estruturação da questão era de captar os fatores preponderantes na construção dessa representação, identificando, assim, crenças e valores que permeiam suas falas. O Gráfico 1 e a Tabela 1 expressam o que estes sujeitos manifestaram sobre a primeira questão.

**Tabela 1 Características atribuídas pelos sujeitos para designar um professor de qualidade, um bom professor no ensino superior**

Categorias	%*
Que tem boa metodologia	36,6
Que considera as dificuldades do aluno	30
Que motiva os alunos	23,3
Que tem bom relacionamento com os alunos	23,3
Que tem compromisso	23,3
Que tem bom domínio de conteúdo	20
Que se qualifica	10
Que tem vocação	6,6

Fonte: Dados da pesquisa



**Gráfico 1 Características atribuídas pelos sujeitos para designar um professor de qualidade, um bom professor no ensino superior.**

A categoria mais expressiva em termos percentuais manifestada nesta questão foi *que tem boa metodologia*, com percentual de 36,6%. Os alunos creditam fatores ligados à metodologia como diretamente relacionados ao trabalho de qualidade do professor. Isto demonstra que a forma como os professores ministram e repassam os conteúdos incide de maneira significativa na consideração consensual que os alunos têm da imagem do professor de qualidade, do bom professor, demonstrando como as representações desses sujeitos estão ancoradas na ideia desta categoria.

O aspecto metodológico é percebido como importante para a formação do conceito de qualidade do trabalho do professor. Na prática docente profissional, no decurso do processo de ensino e aprendizagem, os procedimentos a serem adotados irão nortear o alcance dos objetivos relacionados aos alunos.

Neste sentido, gerir cada disciplina é desafiador. O conhecimento pedagógico que o professor precisa, além do específico, torna-se necessário para habilitá-lo para criar meios adequados para promover a aprendizagem dos alunos (TARDIF, 2002).

Nos trechos das entrevistas de alguns sujeitos, vemos como estes se manifestaram em relação à questão metodológica.

É, para mim, aquele professor que consegue, a partir de coisas que são relativamente complexas ou com conceitos... consegue passar de uma maneira que a gente compreenda. Porque tem muito professor que acha que dificultar ou falar de abstrações mais difíceis é um bom professor, mas para mim é aquele que simplifica as coisas para que a gente possa aprender (S2).

Um bom professor para mim, na minha opinião, é a questão daquele que não se preocupa só em passar o conteúdo para o aluno, porque só passar não adianta, tem que procurar meios de facilitar o aprendizado de cada aluno e procurar ver porque ninguém possui o mesmo nível de conhecimento; alguns pegam com maior facilidade e outros não e ter essa consciência de prestar mais atenção na classe que ele está ministrando aula (S3).

Bom, eu acho que um professor bom, de qualidade, é um professor que consegue passar os assuntos, os conteúdos de forma clara e sucinta para que os alunos possam ter um entendimento bom e possam ter um rendimento bom a partir desses conhecimentos que o professor passa (S7).

A categoria *que considera as dificuldades dos alunos* também aparece com destaque, sendo a segunda maior em percentual (30%). Esta categoria revela a preocupação dos alunos com as suas dificuldades apresentadas em relação ao processo de assimilação do conhecimento, que varia entre os indivíduos, bem como com outros aspectos que possam influenciar na aprendizagem, pertencentes à dimensão pessoal do sujeito, que possam fazer parte da atenção dos docentes.

As representações que consideram as dificuldades dos alunos como parte do universo consensual destes indivíduos estão também presentes e imbricadas no campo reificado, como vemos em Grillo (2005), que considera este fator como pertencente às características necessárias ao trabalho docente no ensino superior, afirmando que é necessário aprender a conviver com as diferenças, pois isso possibilita que visualizemos possibilidades e limites no trabalho com os discentes.

Grillo (2005), em torno ainda desta discussão, admite que muitos professores consideram o erro como expressão de ignorância, como algo negativo e inadmissível, e o conhecimento como produto a ser depositado na mente do aluno em uma relação basicamente técnica.

Seria sugestivo, então, exercer a coletividade no trabalho propriamente dito em sala de aula. Considerar cada aluno enquanto um ser social e individual, com suas limitações e condições próprias sem, contudo, desconsiderar o rigor necessário ao trabalho pedagógico.

As falas a seguir revelam a manifestação de alguns sujeitos relativa à esta categoria:

[...] O professor em primeiro lugar, mas que também conseguisse entender as especificidades do aluno, conseguisse compreender algumas coisas para que o processo de aprendizagem pudesse acontecer [...] (S5).

Não só saber só ensinar e sair da sala de aula, mas também entender o que aquele aluno... se ele está faltando... o motivo às vezes, porque tem professor que também não quer, não quer compreender nenhuma situação que aluno está passando, se ele está vindo para estágio ou se não [...] (S6).

[...] que dá oportunidade para o aluno falar para ver onde é a fraqueza maior do aluno para poder então ajudá-lo (S20).

É aquele que ajuda o aluno com sua dificuldade em aprender a matéria (S23).

[...] que escuta também quais são as necessidades (S29).

Hooks (2013, p. 17) já alertava para este entendimento ao informar que “[...] Os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades [...]”. Neste contexto, o sentimento dos alunos em relação à consideração de suas próprias particularidades revela uma preocupação de ser reconhecido pelo docente na sua própria individualidade, onde estão presentes suas angústias, sensações, limitações, dentre outras especificidades.

Zabalza (2004), em torno desta discussão, admite que poucos professores universitários se preocupam com o papel de acompanhar e facilitar o aprendizado do aluno conforme suas especificidades, mas preferem destinar os seus esforços essencialmente para o domínio de conteúdo e o ensino. Se o aluno aprenderá ou não, isto não ficará no controle dos professores.

As categorias *que tem bom relacionamento com os alunos*, *que tem compromisso* e *que motiva os alunos* apresentaram os mesmos percentuais de respostas (23,3%). Partindo para uma análise em linhas gerais das três categorias citadas, apresentamos a seguir falas que ilustram as crenças expressas inicialmente na categoria *que tem bom relacionamento*:

Seria o professor amigo [...].

[...] que mantém um bom diálogo com os alunos (S22).

[...] que também tem bom relacionamento com aluno, que não olhe de cima pra baixo, que olhe de igual para igual, que tenha uma troca com o aluno (S28).

Para os sujeitos, ter um bom relacionamento implica em estabelecer uma amizade e um diálogo com o professor, construindo uma relação democrática e não autoritária. Esta ideia corrobora com o entendimento de Hooks (2013, p. 14), quando ela declara que o perfil autoritário encontra rejeição por boa parte dos alunos e que, na sua época enquanto estudante, a maioria dos professores “[...] frequentemente usavam a sala de aula para executar rituais de controle cuja essência era a dominação e o exercício injusto do poder. Nesse ambiente, aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser”.

Sobre a categoria *que tem compromisso*, relacionada ao trabalho do professor de boa qualidade, os sujeitos expressaram aspectos como respeito, ética, envolvimento com o aluno e pontualidade, por meio das seguintes falas:

[...] É respeito, é ética e compromisso com a sociedade discente (S4).

É um professor que tem compromisso com os alunos, amor em ensinar e participa da vida do aluno na graduação (S9).

Um professor presente disposto a proporcionar o envolvimento do aluno com a aula e preocupado com o aprendizado do mesmo (S17).

[...] Que também tem compromisso com a sala de aula, pontualidade [...] (S28)

Considerar o papel do compromisso na atividade docente é também, no campo científico, uma preocupação de Zabalza (2004) como importante para o exercício da atividade docente de qualidade: “[...] o compromisso com os valores humanos fundamentais como a honestidade, a integridade, o respeito aos outros, etc.” (p. 130). Exercer profissionalmente a atividade docente requer uma atenção especial às normas legais e aos discentes enquanto pessoas providas de direitos, dotados de singularidades também, e à responsabilidade com a própria sociedade.

Na categoria *que motiva os alunos* destacamos alguns posicionamentos que expressam a necessidade, para os sujeitos, de um trabalho docente que favoreça, além de um convívio respeitoso no desenvolvimento das atividades acadêmicas, uma estimulação ao processo de aprendizagem dos alunos. Isto pode ser percebido, conforme algumas falas que destacamos:

Estimula o aluno a conhecer e a pesquisar mais [...] (S20).

[...] que incitam os alunos a se estimularem (S22).

*Que tem vocação* foi a categoria menos expressiva, considerando a manifestação dos sujeitos entrevistados (6,6%). Isto, porém, não desmerece nossa atenção frente à importância do papel do professor ser exercido por profissionais que se sentem realizados em desempenhar suas funções. Logicamente, desempenhar uma atividade possuindo uma afinidade maior com ela pode gerar um envolvimento mais sólido com o trabalho e facilitar o desenvolvimento da aprendizagem discente. Em algumas manifestações dos sujeitos ratificamos esta preocupação:

[...] amor em ensinar e participar da vida do aluno na graduação (S9).

[...] e gostam da matéria [...] (S18).

## 5.2 Questão 2: análises que emergiram das categorias

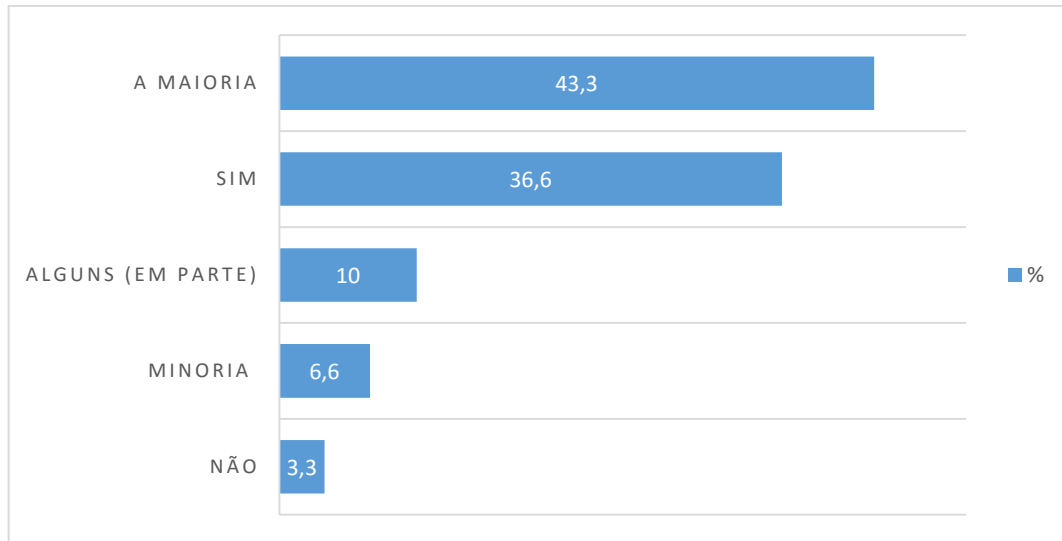
Na segunda pergunta realizada com os sujeitos (Lembrando dos seus professores da graduação, você considera-os de qualidade? Aponte as razões que justificam sua resposta), as categorias que emergiram do primeiro questionamento foram *a maioria, sim, alguns (em parte), minoria e não*, conforme tabela 2. Após responder, o sujeito deveria justificar o porquê de sua resposta. Na Tabela 3, estão os percentuais de cada resposta.

**Tabela 2 Considerações sobre a qualidade dos professores no ensino superior pelos sujeitos.**

Categorias	%
A maioria	43,3
Sim	36,6
Alguns (em parte)	10
Minoria	6,6
Não	3,3

Fonte: Dados da pesquisa





**Gráfico 2** Considerações sobre a qualidade dos professores no ensino superior pelos sujeitos.

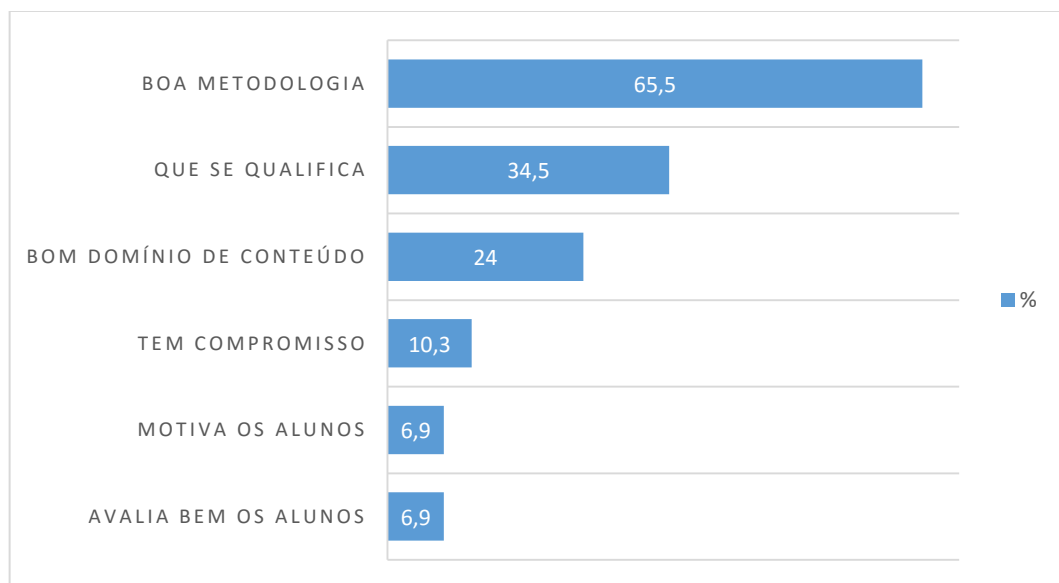
Os dados nos mostram que as categorias *a maioria* e *sim* foram as mais expressivas, obtendo os percentuais respectivos de 43,3% e 36,6%. Isto nos permite perceber que, levando-se em conta as duas referidas categorias, a expressão dos alunos relativas à representação do professor de qualidade como algo positivo é situada como algo preponderante. Já a categoria *alguns (em parte)*, que expressa a crença de que alguns professores são considerados e outros não como de qualidade, teve um percentual de 16,6%. *Minoria*, por sua vez, alcançou um percentual de 6,6%, o que representou a manifestação das falas dos sujeitos relativas à ideia de que uma menor parte dos professores não é de qualidade. Por outro lado, apenas uma pessoa respondeu negativamente, o que representou um inexpressivo percentual à categoria *não* (3,3%), demonstrando que uma parcela mínima dos sujeitos associa os seus professores a profissionais de qualidade ruim.

Quanto às razões que justificassem suas respostas, consideramos sobretudo as dos alunos que se situaram nas categorias *sim* e *em parte* da Tabela 2, já que apenas um deles se localizou na categoria *não*.

**Tabela 3 Razões atribuídas pelos sujeitos para considerarem um professor no ensino superior de qualidade.**

Categorias	%
Boa metodologia	65,5
Que se qualifica	34,5
Bom domínio de conteúdo	24
Tem compromisso	10,3
Avalia bem os alunos	6,9
Motiva os alunos	6,9

Fonte: Dados da pesquisa



**Gráfico 3 – Razões atribuídas pelos sujeitos para considerarem um professor de qualidade no ensino superior.**

Tomando como base os dados apresentados logo acima, obtivemos seis categorias. Dentre estas, duas tiveram percentual menor, ambas com 6,9%: *motiva os alunos* e *avalia bem os alunos*. Com maior destaque no percentual, a categoria *boa metodologia* obteve expressivos 65,5%, merecendo atenção maior de nossa análise, seguida da categoria *que se qualifica* com 34,5%.

Cabe destacar que, nos dados da tabela 3 e gráfico 3, não emergiu categoria vinculada ao relacionamento entre professor e aluno, presente em todas as outras questões analisadas nesta pesquisa que envolvem diretamente o trabalho do professor no ensino superior. Isto se deve ao fato de o aluno, ao tentar apontar razões que justificassem a boa ou má qualidade dos seus professores de graduação, buscar fatores de caráter mais objetivo. Neste sentido, o relacionamento entre docente e discente se situa como um fator mais ligado à subjetividade, à

dinâmica das relações que são também emocionais, portanto, mais difícil de ser utilizado para justificar, neste momento, a resposta dos sujeitos quanto ao julgamento da qualidade dos seus professores.

O exercício profissional docente precisa se estruturar tendo como preocupação efetiva cercar-se de elementos não somente ligados aos conhecimentos científicos das disciplinas, mas também a outras variáveis em relação direta com a didática (ZABALZA, 2004). Algumas falas revelam esta tendência na manifestação consensual destes sujeitos, apontando esta ideia como algo bastante ancorado nas categorias que se relacionam ao professor de qualidade:

Elas são de qualidade sim, elas sabem repassar o conteúdo [...] (S1).

[...] porque todos eles são muito bem preparados, têm uma metodologia muito boa e trabalham [...] (S2).

Porque alguns procuram meios de estudar para repassar o conteúdo e outros só chegam, jogam o conteúdo, dão conteúdo como dado [...] (S4).

Tem bom método de ensino, a maioria deles estimula a pesquisa. Totalmente diferente do ensino médio, bem diferente mesmo [...] (S16).

[...] Explicam bem o conteúdo, são objetivos (S19).

A maioria deles é bem qualificada, mas alguns, principalmente os mais recentes, ainda têm um pouco de dificuldade no ensinar (S22).

Alguns professores, sim, cobram o que foi dado em sala, outros ... dão aula ruim, cobram muito, fazem meio que uma coisa decorada com os alunos, tipo uma lista de questões e os alunos têm aquelas questões e aí elas vão estar na prova (S25).

A maioria eu considero de qualidade, são professores que têm um grande conhecimento teórico, têm muita facilidade de passar, acessíveis quando a gente precisa e muito competentes (S28).

Eu acho que sim, quando se tem alguma dúvida eles sempre têm algo a dizer, eles nunca dizem eu não sei, eu ainda vou pesquisar. Geralmente têm o conhecimento e conseguem passar bem (S30).

Podemos perceber, no conjunto destas falas, que a metodologia do professor na atividade profissional se revela como algo imprescindível ao processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

**Que se qualifica** (34,5%) configura-se como outra categoria que emergiu das falas dos sujeitos, atribuindo a esta questão uma razão forte para suas imagens representativas relativas à configuração do trabalho de qualidade do professor. Em suas falas, alguns destes sujeitos se posicionaram desta forma:

[...] Eles são muito bem qualificados para ministrar suas aulas (S19).

A maioria são muito bons, tanto por serem qualificados [...] (S17).

[...] Todos são mestres e muitos deles já com doutorado [...] (S19).

[...] Todos sempre estão atualizados (S21).

Para mim, eles têm qualidade de sobra. Primeiro conhecimento bastante de acordo com a experiência que eu tenho aqui na universidade, é... para mim é um privilégio tê-los como professor. Acrescentando a questão dos títulos, ninguém chega a ser doutor por acaso. Sempre e sempre a gente precisa de mais e mais conhecimentos e creio de acordo com o que foi posto, dentro da grade curricular, eles não deixaram nada a desejar [...] (S26).

Boa parte era boa, pois sempre estavam se atualizando, todos eram mestres e boa parte com doutorado ou fazendo doutorado (S27).

As falas destes alunos nos levam a inferir que as representações sociais destes sujeitos estão ancoradas na ideia de que a qualidade do trabalho do professor está intimamente relacionada a fatores como titulação e atualização de conhecimentos, relacionados à qualificação dos profissionais para o exercício da docência.

É necessário considerar, ainda, que não basta somente o docente realizar cursos de formação continuada em que poderão dispor de certificados ou títulos, mas se utilizar destes momentos como algo enriquecedor em favor de uma prática profissional. Esta compreensão é de suma importância diante da reflexão da formação e se faz presente na ideia de Zabalza (2004, p. 39) ao relatar que “A importância da formação deriva, a meu ver, de sua necessária vinculação ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas, aperfeiçoamento que tem de ser entendido em um sentido global: crescer como pessoas”.

Outra categoria emergente das falas dos sujeitos foi *bom domínio de conteúdo* (24%). Os sujeitos também destacaram este fator como relevante à prática docente de boa qualidade. O universo reificado que trata de aspectos ligados à atuação da atividade docente reitera significativamente para este quesito como de fundamental importância para o trabalho docente no ensino superior. As representações sociais apreendidas nas falas dos sujeitos, por sua vez, terminam por concordar com o posicionamento científico de Zabalza (2004):

[...] Eles são muito bem qualificados para ministrar suas aulas (S19).

[...] eles dominam o assunto que estão dando. Sabem mesmo a matéria deles, têm preparo no conteúdo que ministram aos alunos (S8).

[...] A maioria eu considero de qualidade, são professores que tem um grande conhecimento teórico, têm muita facilidade de passar, acessíveis quando a gente precisa e muito competentes (S28).

É mister ressaltarmos que o domínio de conteúdo do professor, embora seja condição, não garante efetiva aprendizagem aos alunos. Faz-se necessário para isso, portanto, que haja o domínio de outras competências, como a pedagógica, que não restrinja o ato de ensinar somente à questão científica (ZABALZA, 2004).

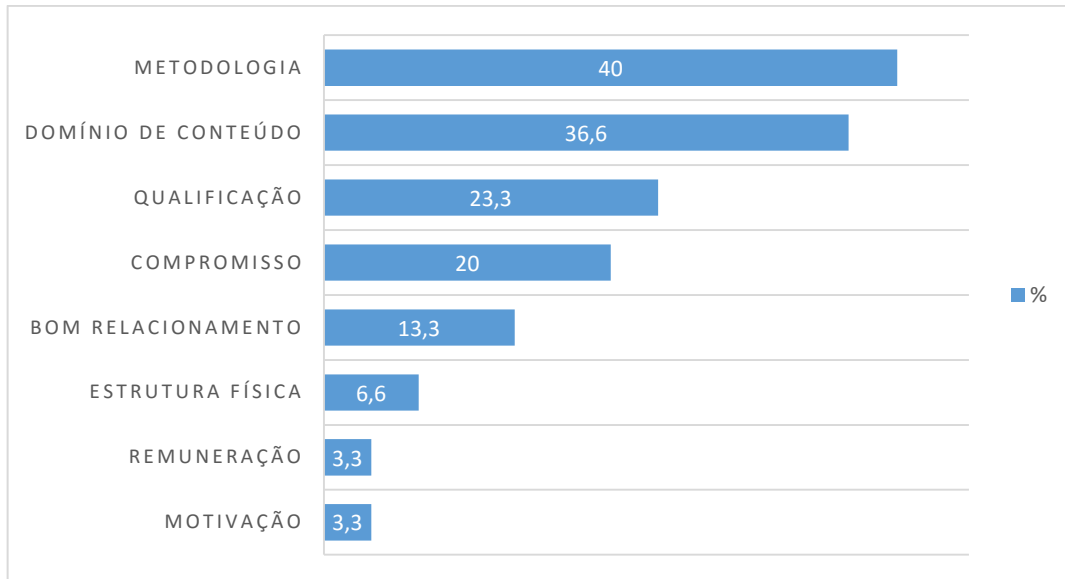
### 5.3 Questão 3: análises que emergiram das categorias

Na terceira questão realizada da entrevista, indagamos aos sujeitos sobre que aspectos consideravam importantes para um trabalho de qualidade do professor no ensino superior. Este questionamento teve a intenção de observar quais as representações sociais elaboradas relativas a fatores que importam ao trabalho do professor para a caracterização de uma atividade de boa qualidade.

**Tabela 4 Aspectos apontados que justificam o trabalho de qualidade do professor no ensino superior.**

Categorias	%
Metodologia	40
Domínio de conteúdo	36,6
Qualificação	23,3
Compromisso	20
Bom relacionamento	13,3
Estrutura física	6,6
Motivação	3,3
Remuneração	3,3

Fonte: Dados da Pesquisa



**Gráfico 4 – Aspectos apontados que justificam o trabalho de qualidade do professor no ensino superior.**

A categoria que mais se mostrou recorrente na questão que estamos analisando foi *metodologia*, com um percentual de 40% entre os sujeitos entrevistados. A centralidade manifestada por esta categoria revela, incontestavelmente, a imagem de um professor de qualidade ancorada na ideia relativa aos meios utilizados pelo professor para favorecer a aprendizagem dos alunos. Em alguns discursos, os sujeitos revelam o desejo de um trabalho docente inovador, reflexivo e com uma relação entre professore e aluno mais próxima. Vejamos algumas falas que tratam deste questionamento:

[...] porque às vezes o professor tem aquela bagagem muito grande, mas às vezes a metodologia dele não faz com que a gente ou tenha interesse ou consiga mesmo gostar da disciplina, das aulas (S2).

[...] É mais na reflexão, o professor refletir na reflexão e na ação dele, se ver como um pesquisador e tentar sempre inovar, buscar ensinar de outra maneira talvez (S5).

[...] Dependendo do conteúdo, fazer, transmitir seu conhecimento de outra maneira, não só... não só explanando assunto, jogando o assunto. Então acho que para ele ter um trabalho de qualidade ele tem que ter seu tempo, ele tem que também conhecer o alunado, saber os nomes, saber alguns dados, conhecer realmente, não só jogar o assunto sem nem ter conhecimento, sem ligar para a situação do aluno (S6).

A categoria seguinte aponta *domínio de conteúdo* (36,6%), o que revela um critério bastante representativo que levaria esses sujeitos a lançarem mão deste fator como relevante para o trabalho de qualidade do professor. Isso demonstra que estes alunos, ao fazerem suas escolhas, apoiam-se na crença do professor como profissional dotado de conhecimento e que,

portanto, precisa, para a transmissão do conhecimento, ter base teórica. As falas a seguir demonstram esta preocupação:

Eu acho que elas têm que ter o conhecimento, né? Da área que elas tão inseridas? Acho que é isso [...] (S1).

Você percebe na segurança que ele dá na aula, na segurança do conteúdo, porque uma pessoa que se prepara para ministrar uma aula, ele tá preparado para qualquer situação e se ele não tiver ele corre atrás da disponibilidade por aluno, enquanto isso, outros não fazem isso (S3)

[...] Acho que dominar o assunto da matéria deles. O professor precisa ter estudo do que eles dão em sala de aula (S8).

A terceira categoria mais expressiva em percentual (23,3%) que emergiu da questão acerca dos fatores relacionados à qualidade do trabalho docente no ensino superior foi *qualificação*. As falas a seguir mostram algumas manifestações neste sentido:

[...] Tem que se especializar, tem que aprofundar o conhecimento e tem também que saber orientar os alunos [...] (S1).

[...] Atualização no estudo deles, buscando sempre fazer pesquisa para melhorar o desenvolvimento do aluno (S17)

[...] outro aspecto que eu acho importante é a vontade de sempre procurar estar sabendo (S28).

As falas dos sujeitos S1 e S28 demonstram a importância atribuída aos conhecimentos da área em que os profissionais atuam. Sobre isto, Brito (2006) admite a necessidade de o professor buscar reforçar o conhecimento relacionado ao conteúdo das disciplinas que ministra. A fala do sujeito S17 destaca a importância da pesquisa como necessária à prática profissional. Nóvoa (2009) a este respeito, enfatiza a importância de se estabelecer a centralidade da formação na prática do professor nos primeiros anos de atividade, momento em que o profissional está amadurecendo, fortalecendo suas capacidades laborativas.

Esta análise é de suma importância para fortalecer nossa reflexão sobre a qualificação docente, já que não rompe a formação com a própria atuação prática docente. O referido autor ratifica ainda, com base neste entendimento, que “[...] Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é necessário consolidar as bases de uma formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente” (p. 37).

Outra categoria que obteve peso relativamente considerável foi *compromisso* (20%). Algumas falas endossam esta incidência:

[...] Assuntos atualizados e presença nas aulas e horas-aulas, não faltar às aulas [...] (S16).

A pontualidade e compromisso deles para os alunos [...] (S20).

[...] um professor presente que acompanha de fato, que conhece todos os alunos... um professor que não falta... um professor que respeite também o aluno nas suas individualidades (S29).

O compromisso é peça chave para o trabalho de qualquer profissional, haja vista a responsabilidade assumida pelo desempenho de funções legalmente estabelecidas. Para Zabalza (2004), o compromisso do professor extrapola a responsabilidade com a disciplina, entendida apenas como preocupação teórica, passando para a responsabilidade com cada aluno, considerando aspectos pessoais e subjetivos no contexto do processo educativo. Este autor afirma ainda que

Por isso, fala-se tanto atualmente sobre a ‘dupla competência’ dos bons professores: a competência científica, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado, e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes (p. 169).

A última fala do sujeito, S29, reforça esta ideia apresentada. Já a respeito dos aspectos pessoais e subjetivos, encontramos também presente a categoria **relacionamento**, que atingiu percentual de 13,3%. Nóvoa (2009) aponta diversos elementos que sustentam a prática do professor na dimensão também pessoal, o que seria um “[...] corpo-a-corpo diário a que os professores estão submetidos” (p.16). Este autor segue complementando sua ideia destacando que “[...] Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se sim de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente no ensino superior não esgotam todo o ser professor [...]”. A fala a seguir retrata o que acabamos de discutir:

[...] O envolvimento dos professores é bom e importante para nos sentirmos mais envolvidos com a matéria repassada (S15).

Menor expressividade deu-se em falas que se incorporaram às categorias **motivação** (3,3%) e **remuneração** (3,3%). As duas falas a seguir fazem relação, respectivamente, com estas categorias:



[...] É importante o professor motivar bem os alunos para eles se sentirem bem para aprender (S18).

Primeiro a remuneração né, gente? Sem isso não tem como desenvolver um bom trabalho.

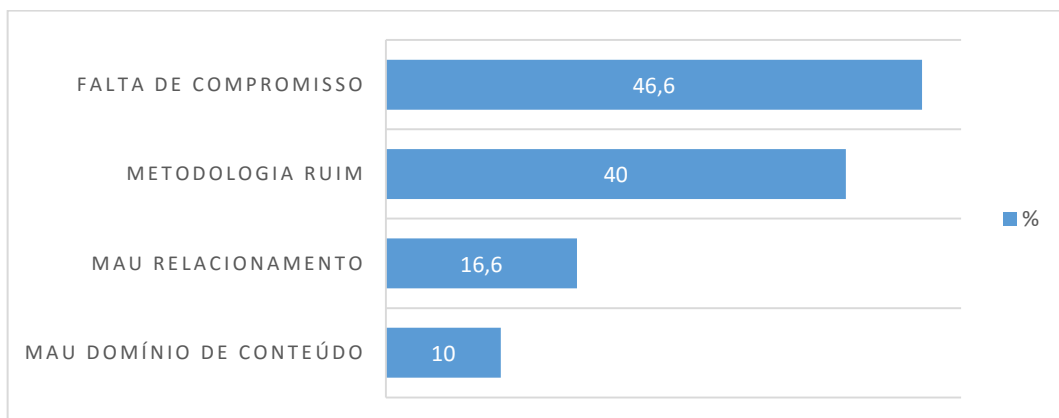
#### 5.4 Questão 4: análises que emergiram das categorias

Na quarta questão da entrevista, solicitamos aos sujeitos que apontassem quais os aspectos negativos que observam nos professores de qualidade ruim no ensino superior. O interesse deu-se pelo intuito de termos fatores específicos representados pelos alunos que caracterizassem um trabalho de má qualidade do professor, uma vez que anteriormente dispúnhamos de características especificamente ligadas a aspectos positivos. Prevaleceu-se, assim, o interesse pela comparação destes elementos opostos, centrados nos aspectos relacionados à boa e à má qualidade. Das respostas que obtivemos, geramos o que está expresso na Tabela 5 e Gráfico 5, conforme abaixo.

**Tabela 5 Fatores atribuídos ao trabalho de qualidade ruim do professor no ensino superior.**

Categorias	%
Falta de compromisso	46,6
Metodologia ruim	40
Mau relacionamento	16,6
Mau domínio de conteúdo	10

Fonte: Dados da Pesquisa



**Gráfico 5 Fatores atribuídos ao trabalho de qualidade ruim do professor no ensino superior.**

A categoria que emergiu com maior expressividade na quarta questão foi *falta de compromisso*, manifestada por 46,6% dos sujeitos entrevistados. Algumas falas a seguir demonstram a incidência desta categoria:

[...] Desinteresse em explicar os assuntos para os alunos. (S9).

O desinteresse para dar aulas, professores que não se preocupam se o aluno está aprendendo (S11).

[...] A falta de interesse em dar sua aula, aí não utilizam reflexão e não tem algo novo a acrescentar (S13).

Falta de compromisso, faltar muito, é isto aí mesmo (S19).

[...] Enrolação para dar aula, não dão sua carga-horária completa e ainda enrolam o assunto (S20).

Falta de compromisso e ausência e o não interesse no desenvolvimento crítico dos seus alunos (S22).

As falas acima expostas pelos sujeitos demonstram que as representações sociais destes estudantes estão ancoradas na crença de que a falta de compromisso é um fator negativo considerável, associado ao trabalho de qualidade ruim do professor. É interessante notar que na questão anterior, ao serem indagados sobre aspectos que justificam um trabalho de boa qualidade do professor, a categoria relacionada a compromisso também emergiu, mas na quarta posição. Já nesta questão, a maior parte dos alunos atribuiu ao compromisso o fator mais preponderante, tendo em vista a relação com o trabalho de qualidade ruim do professor do ensino superior.

A metodologia foi mais uma vez elemento citado pelos sujeitos, desta vez como aspecto ligado ao fator de má qualidade do trabalho docente no ensino superior. A categoria *metodologia ruim* alcançou significativo percentual de 40%. Considerando este entendimento, as falas a seguir coincidem com o campo reificado, valendo-se para determinar esta categoria como expressiva para os sujeitos:

As características negativas... é aquele professor que também as vezes eles têm, eles têm muito pouco, não... eles têm pouco tempo e eles só dão aula na forma de transmitir falando o assunto, né? Ele não liga em fazer uma diferença na aula, em fazer um trabalho diferente, fazer os alunos ir para campo, ter um conhecimento diferente, somente o aluno ficar lá sentado, escutando a aula e o aluno não se motivar. Então esse é o aspecto negativo (S4).

Eu acho que é justamente a forma como passam os conteúdos para gente, pode ser de uma forma muito tradicional que essa forma tradicional não ajudaria muito a gente no nosso entendimento sobre o assunto (S10).

[...] Tem ainda os que só chegam dão todos os assuntos e não direcionam, daí ficamos perdidos estudando tudo e não dando ênfase no que realmente importa pra profissão (S24).

Tomando como base este conjunto de falas dos sujeitos, notamos a preocupação dos alunos com aspectos relacionados à atuação do professor na transmissão do conhecimento, citando elementos relacionados à forma tradicional de desenvolver sua prática docente, abrindo mão de estratégias que favoreçam uma aproximação maior dos discentes com novas possibilidades de consecução dos objetivos pertencentes às disciplinas.

***Mau relacionamento*** foi a penúltima categoria em expressividade dos sujeitos (16,6%), à frente da categoria ***mau domínio de conteúdo*** (10%). Nas crenças reveladas pelos sujeitos, notamos a seguir algumas falas que destacam o relacionamento e o domínio de conteúdo do professor com os alunos como parte integrante também dos critérios elegíveis pelos discentes como condição de insatisfação diante do trabalho docente no ensino superior:

São professores que confundem o título que têm como permissão para serem arrogantes e prepotentes e selecionam os alunos que só dizem sim, concordando em tudo com o que eles falam [...] (S24).

Não considerar o ponto de vista dos alunos, que utiliza o poder que eles têm de forma que prejudique os alunos (S17).

O professor que não tem preparo intelectual, conteúdo, competência para dar suas aulas (S23).

A fala do sujeito S24 se relaciona com a dimensão afetiva necessária ao relacionamento entre professor e aluno, importante para que estabeleça uma posição de respeito entre ambos. Isto contribui para que o aluno se sinta mais integrado às atividades acadêmicas. A dimensão afetiva, conforme destacada por Alarção (2001), pode contribuir para que o aluno reaja melhor diante das dificuldades e dos riscos presentes nas transformações sociais.

### **5.5 Questão 5: análises que emergiram das categorias**

Na quinta questão da entrevista, pedimos aos sujeitos que respondessem ao questionamento (se você fosse professor, faria um trabalho diferente dos professores que julga de qualidade ruim no ensino superior? De que forma?). As respostas obtidas na primeira parte da pergunta demonstram unanimidade em torno das respostas.

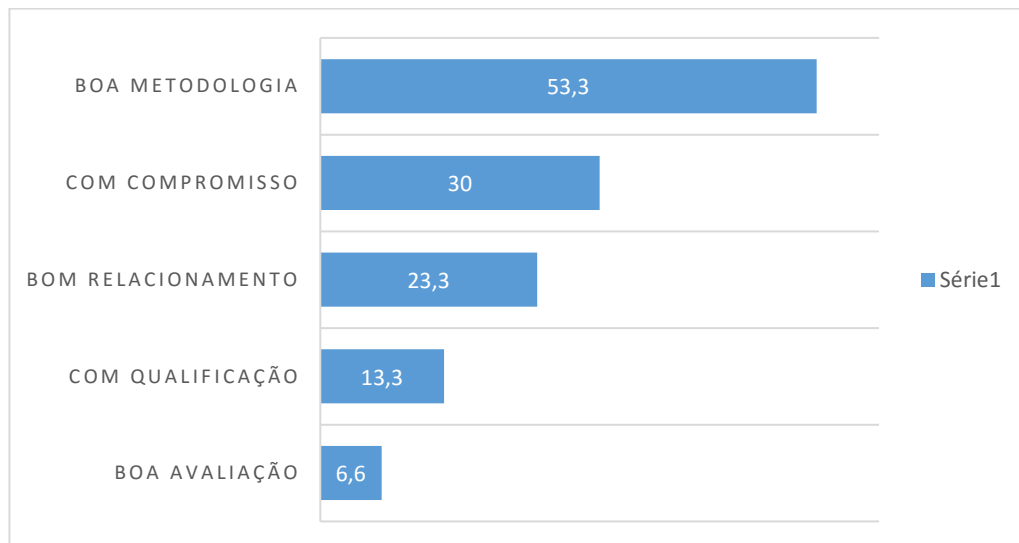
Os sujeitos foram unânimes em relação à resposta da primeira parte do questionamento. Isto nos permite observar que todos os entrevistados teriam a pretensão de não repetir ações que julgam ser pertencentes à má qualidade do trabalho docente no ensino superior em uma simulação de seus exercícios profissionais como professores.

A segunda parte da pergunta, por sua vez, questionou de que forma os alunos fariam um trabalho diferente dos professores que julgam de qualidade ruim. A tabela 6 e gráfico 6 expressam as crenças destes alunos.

**Tabela 6 Fatores relacionados à forma diferente de desenvolver um possível trabalho no ensino superior.**

Categorias	%
Boa metodologia	53,3
Com compromisso	30,0
Bom relacionamento	23,3
Com qualificação	13,3
Boa avaliação	6,6

Fonte: Dados da Pesquisa



**Gráfico 6 – Fatores relacionados à forma diferente de desenvolver um possível trabalho no ensino superior.**

Cabe destacar, em relação à tabela e ao gráfico acima, que não surgiu categoria relacionada ao domínio de conteúdo, que esteve presente em todas as categorias anteriores que se relacionaram diretamente ao trabalho docente no ensino superior. Atribuímos isto ao fato de que, nesta questão, onde os alunos se supõem como professores, estes se posicionam de forma mais prática no contexto onde julgam o trabalho docente, tendo, pois, a preocupação mais direta

com fatores que demonstram o receio deles de serem avaliados por outras pessoas. Por conta disto, elaboram de maneira mais objetiva aquilo que é mais próximo e mais prático de executarem.

Neste sentido, notamos a representação social, conforme defende Jodelet (2001), dando um sentido ao comportamento e às observações dos sujeitos nas relações que se processam no grupo. Nesta questão, os sujeitos supõem apenas vivenciar a docência, porém, agem, no momento em que partilham suas ideias em torno de fatores ligados à forma diferente de atuação que teriam dos professores que julgam de qualidade ruim.

Já a categoria mais expressiva foi *boa metodologia*, com percentual de 53,3%, demonstrando novamente que os aspectos metodológicos estão intimamente relacionados à elaboração destes sujeitos das representações em diversas situações relacionadas à qualidade do trabalho docente no ensino superior. Torna-se um elemento indissociável a ideia da metodologia como crença marcante do senso comum destes sujeitos ligada à representação da qualidade do trabalho docente neste nível de ensino. As falas seguintes dos sujeitos destacam esta categoria como de importância significativa:

Procuraria fazer um trabalho diferente. Primeiramente acho que tem que buscar entender a cultura que o aluno público está inserido. Com base nisso desenvolver a metodologia e tentar articular um trabalho de forma que o ensino, para esse aluno, seja significativo, para ele, e que não seja algo chato e enfadonho, mas que o aluno veja uma aplicabilidade para aquele ensino... veja utilidade (S3).

Sim, ao meu ver, se eu fosse professora eu tentaria fazer um pouco de diferença na sala de aula para que a aula não ficasse a mesmice de todos os outros professores, então procurar a diferença, ação de trabalho diferente, mostrar a profissão para o aluno realmente também no campo e não ficar somente na sala de aula, conhecer os alunos, conhecer o que eles fazem, se eles trabalham ou não, aí sim acho que eu ia compreender a situação do aluno e me colocar no lugar dele. Aí eu faço um trabalho de qualidade (S4).

[...] Procuraria explicar o assunto de uma forma mais clara para que o aluno entendesse da melhor forma possível (S8).

Tornaria a aula mais divertida usando fotos, vídeos e outras coisas capazes de chamar mais atenção dos alunos (S22).

[...] direcionaria os estudos para aquilo que realmente acontece e importa na profissão, na prática mesmo... me preocuparia com a experiência e vivência da profissão. Acho que a prática é muito valiosa... daria mais destaque para prática... aprender fazendo, errando, acertando é bem mais marcante que só a imaginação em sala de aula (S24).

*Com compromisso* foi a segunda categoria mais citada pelos sujeitos (30%). Trata-se de mais uma questão apontada como recorrente no decorrer das entrevistas. Vejamos as falas em torno desta questão:

[...] você tem que ter todo um gostar mesmo, de verdade, mas se eu fosse eu me proporia a fazer diferente porque ser professor é muito importante e o que você passa às vezes você transforma todo um caminho acadêmico de um aluno e toda apreensão que ele tem do assunto... e com a sua postura você espelha muito o aluno através disso (S1).

[...] Eu estaria sempre presente, não faltaria (S18).

As categorias *bom relacionamento* e *com qualificação* ficaram em terceiro e quarto lugar, respectivamente, conforme percentuais alcançados de 23% e 13,3%, manifestadas pelos sujeitos relacionadas à prática enquanto possíveis futuros profissionais docentes e a maneira diferente de atuação dos professores que julgam de qualidade ruim. Ambas as categorias já foram citadas também em momentos anteriores da entrevista e retratam, neste questionamento, a crença dos sujeitos em uma projeção de ação relacionada à atuação profissional que desenvolveriam de forma diferente. As falas a seguir demonstram o que acabamos de discorrer:

[...] Eu acho que a forma que eu fosse trabalhar ou lecionar uma disciplina, ia me preparar de todas as maneiras, estudar bastante o assunto, é... não só o mínimo, né? Mas até mais do que isso, a gente encontra bastante perguntas dentro de uma sala de aula, e você, claro que não tem todas respostas do mundo para aquele aluno, mas você tem que ser consciente, preparado para suas dificuldades. (S8).

[...] Tentaria auxiliar ao máximo os alunos deixando eles mais tranquilos, pois assim se dedicariam mais, sem tanta pressão (S18).

A categoria *boa avaliação*, por sua vez, teve menor incidência de percentual, ficando em 6,6%. Em uma das falas relacionadas a esta categoria um dos sujeitos se expressa da seguinte forma:

[...] Eu trabalharia a capacidade de cada um no decorrer do tempo de acordo com a necessidade (S7).

Esta fala do sujeito S7 demonstra a preocupação diante de avaliações que possam considerar aspectos relacionados a características de cada aluno, o que, para Zabalza (2004), é de fundamental importância para a prática do professor.

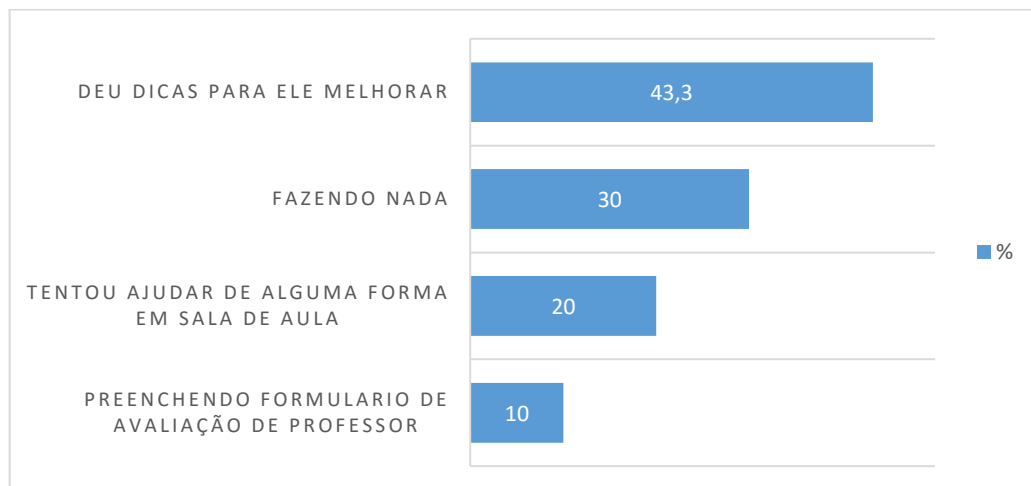
### 5.6 Questão 6: análises que emergiram das categorias

A questão 6 (O que você tem feito para contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho do (s) professor (s) no ensino superior que julga de qualidade ruim?) teve como objetivo investigar a postura dos alunos diante da situação de insatisfação diante do trabalho de professores que julgam de qualidade ruim, tendo em vista que acreditamos que estes sujeitos da pesquisa são também responsáveis pela avaliação do trabalho docente no ensino superior e podem, de maneira significativa, contribuir de alguma forma para a melhoria do trabalho dos professores. O resultado da categorização, relacionada à questão, está apresentado abaixo na Tabela 7 e Gráfico 7.

**Tabela 7** Possíveis ações dos sujeitos em prol da melhoria do trabalho do professor no ensino superior.

Categorias	%
Deu dicas para ele melhorar	43,3
Fazendo nada	30
Tentou ajudar de alguma forma em sala de aula	20
Preenchendo formulário de avaliação de professor	10

Fonte: Dados da Pesquisa



**Gráfico 7** – Possíveis ações dos sujeitos em prol da melhoria do trabalho do professor no ensino superior.

Conforme exposto acima, a categoria com maior expressão (43,3%) foi *deu dicas para ele melhorar*. Isto nos permite perceber que a maioria dos alunos, incomodados com alguma característica negativa relacionada à qualidade do trabalho docente no ensino superior, reagiu

de forma a se posicionar para contribuir diretamente dando dicas ao trabalho dos docentes. As falas adiante exprimem esta preocupação dos sujeitos:

Eu já conversei com alguns professores, né? Com relação a alguns aspectos que eu via, é... os alunos, a maioria reclamando, falando é... e não tinham coragem de falar, então eu já conversei com alguns professores que eu tinha uma aproximação pra justamente tentar conversar com eles. Também já tentei, juntamente, com a turma conversar com alguns professores para tentar resolver alguma coisa com relação a avaliação ou ao método que ele ensinava para gente e as nossas dificuldades (S3).

Tem uns professores que a gente fica... o aluno fica intimidado de chegar e falar sobre o trabalho que ele está fazendo em sala de aula pelo fato de ele já ser o coordenador do curso ou já ter o pós-doutorado e achar que a gente está tipo menosprezando o trabalho dele, mas eu já dei dicas de... para ser trabalhos diversos para que ele estava transmitindo em sala de aula, mas eu nunca cheguei mesmo a falar realmente, mas só dei ideias para mudar a maneira de transmitir o conhecimento dele (S4).

Já chegamos a propor aulas mais dinâmicas, com exemplos do que acontece na prática e que não se limitasse apenas à teoria na sala de aula. Se envolvesse com os demais alunos e não somente com os escolhidos deles (S24).

A segunda categoria mais expressiva foi *fazendo nada* (30%). Isso revela que parte considerável dos alunos não tenta contribuir para a melhoria do trabalho dos professores que julga de qualidade ruim. Algumas falas revelam esta omissão por parte dos sujeitos, conforme observamos abaixo:

[...] Acho que o professor devia mais se auto avaliar em relação a isso e ver também o rendimento dos alunos e, se o rendimento dos alunos não for tão bom, então o problema pode não ser somente o aluno, pode ser o jeito que ele está trabalhando (S11).

[...] Infelizmente não fiz nada ainda (S26).

*Tentou ajudar de alguma forma em sala de aula* foi a terceira categoria mais expressiva (20%). Isto revela que, mesmo os alunos não dando dicas diretamente ao professor, utilizam-se de outras estratégias para contribuir com a qualidade do trabalho docente. Demonstram preocupação em contribuir, porém de uma forma que não exponham diretamente suas insatisfações. Vejamos o que algumas falas demonstram em torno disso:

[...] Eu evito conversar na sala de aula e peço contribuição das colegas de classe (S26).

Tento interagir com ele para ajudar no entendimento, é o que eu faço (S18).

O básico, comparecer a todas as aulas, responder os exercícios, mas tenho receio de dar sugestão porque os professores são fechados [...] (S26).



Apenas 10% corresponderam ao percentual da categoria *preenchendo o formulário de avaliação do professor*. Chamou-nos bastante atenção a baixa expressividade desta categoria manifestada, como exemplo, na fala a seguir:

Sempre respondendo as avaliações no final do semestre sobre cada disciplina. Aí descrevo os problemas e coloco sugestões de melhoria [...] (S26).

Entendemos como de fundamental importância a participação dos alunos em sistemáticas de avaliação docente como mecanismo de contribuição valorosa ao trabalho dos professores. Zabalza (2004) alerta quanto à tendência de professores desenvolverem seu trabalho de maneira a não dar margem para a avaliação dos sujeitos envolvidos no processo. Neste sentido, a referida avaliação poderia ajudar a desconstruir esta imagem individualizada do trabalho docente. Da mesma maneira, Nova (2009, p. 17) enfatiza a necessidade de favorecer espaços múltiplos para o fortalecimento do trabalho do professor ao dizer que

É urgente criar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceptual, construídos por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e inovação e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos.

Esta ideia acima revela como importante a participação conjunta de professores nas discussões em torno de questões relacionadas ao ensino, o que poderia, por meio da socialização de situações, conflituosas ou não, contribuir para o desenvolvimento mútuo da prática profissional. Neste sentido, o processo de avaliação do trabalho docente pelo aluno deveria ser incentivado e desenvolvido no ensino superior.

### **5.7 Questão 7: análises que emergiram das categorias**

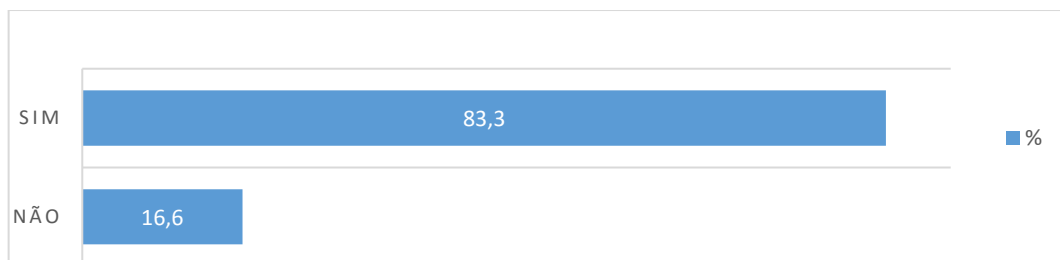
A questão 7 de nossa entrevista [(O trabalho do (s) professor (es) no ensino superior que julga de qualidade ruim está afetando sua aprendizagem (prejudicando seus estudos)? Justifique sua resposta] tinha o intuito claro de observar possíveis danos à aprendizagem dos alunos, oriundos do trabalho de qualidade ruim, conforme visão dos sujeitos. Inicialmente, a Tabela 8 e Gráfico 8 mostram o posicionamento dos sujeitos na primeira parte do questionamento. Em

seguida, os sujeitos que responderam positivamente ao questionamento, apresentam justificativas que geraram resultados expressos na Tabela 9 e Gráfico 9.

**Tabela 8 Demonstração dos sujeitos quanto ao comprometimento do rendimento advindo do trabalho docente no ensino superior de qualidade ruim.**

Categorias	%
Sim	83,4
Não	16,6

Fonte: Dados da Pesquisa



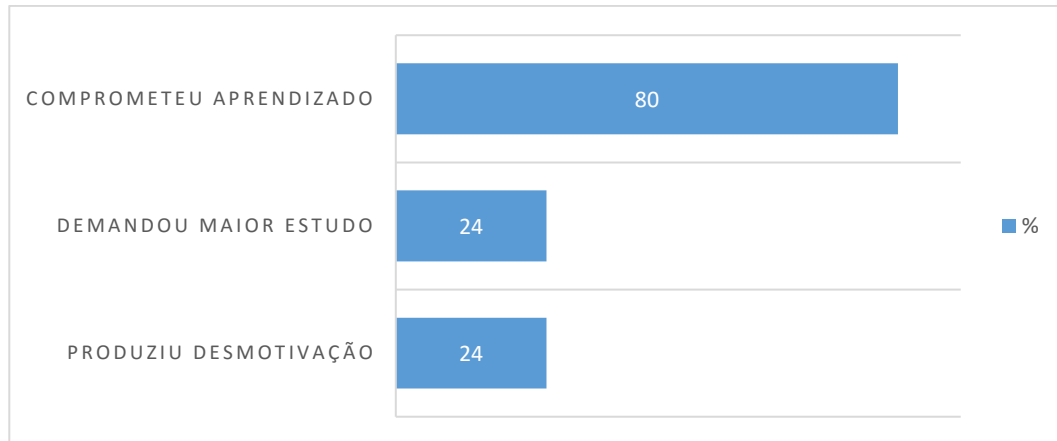
**Tabela 8 Demonstração dos sujeitos quanto ao comprometimento do rendimento advindo do trabalho docente no ensino superior de qualidade ruim.**

Na análise dos dados acima, é notório que uma maioria expressiva dos sujeitos (83,3%) reage ao questionamento indicando que o trabalho de qualidade ruim docente afetou de alguma maneira o rendimento acadêmico deles. É um dado bastante interessante, considerando que os sujeitos elaboram sobre a qualidade do trabalho docente, na referida questão, representações voltadas ao comprometimento de aprendizagem ligado ao processo de construção do saber existente nas relações que se processam no espaço acadêmico.

**Tabela 9 Causas relacionadas ao trabalho de qualidade ruim do professor.**

Categorias	%
Comprometeu aprendizado	80
Produziu desmotivação	24
Demandou maior estudo	24

Fonte: Dados da Pesquisa



**Gráfico 9** Causas relacionadas ao trabalho de qualidade ruim do professor no ensino superior.

As informações da tabela e gráfico acima revelam que, para os sujeitos que responderam *sim*, as consequências no rendimento acadêmico apontaram três categorias. A mais representativa trata-se da categoria *comprometeu o aprendizado* (80%), de acordo com algumas manifestações:

Sim, afetou, mas infelizmente eu tive que me adaptar à realidade desse professor. Ah! A consequência é grande, né? O ensino era para ser de qualidade para todos, mas é lamentável como um professor desse interfere na formação do aluno, né? Poderia ser muito mais acelerado esse aprendizado, né? [...] (S2).

Está afetando sim. Alguns professores aprovam sem que o aluno saiba e mais na frente virão outros professores melhores e nós estaremos prejudicados (S6).

Sim, porque se eu não aprendo bem o que o professor passa, a nota cai [...] (S29).

Os professores que desenvolvem um trabalho de qualidade ruim, segundo os sujeitos, terminam por influenciar negativamente no aprendizado deles, retardando-o, aprovando estes alunos sem que tenham condições satisfatórias ou atribuindo-lhes notas baixas.

Em seguida tivemos as categorias *demandou maior estudo* e *produziu desmotivação* com os mesmos percentuais (24%). Vejamos nas duas falas a seguir o que expressam tais categorias:

Poderia ser muito mais acelerado esse aprendizado, né? E devido a isso vou ter que correr e para suprir essa deficiência, né? Tudo tem seu lado bom, né? (S2).

Sim, de uma forma bem considerável, já que limita a minha autoconfiança na realização de um procedimento [...] (S28).

O que acontece ao meu ver é que não motiva a gente a estudar aquela disciplina daquele professor. Então o aluno fica desmotivado, ele só estuda realmente quando tem alguma

avaliação ou se ele gostar mesmo do tema, porque se o aluno já não tiver, já não gostar muito da disciplina que o professor está transmitindo e ainda o professor não motivar ele a querer conhecer, a querer estudar o conteúdo, ele só vai estudar, realmente para tirar uma nota para passar na disciplina (S7).

Há que se ressaltar que a consequente desmotivação, gerada por conta de um trabalho docente no ensino superior de qualidade ruim, pode dificultar o aprendizado, na medida em que o aspecto emocional é relevante para os alunos em suas particularidades. Para Hooks (2013), este distanciamento do professor em aspectos que possam favorecer o entusiasmo no ensino superior concorda com uma prática profissional que vê na seriedade elemento supremo das relações de aprendizagem e que, portanto, não poderia ser questionado. A referida autora ainda complementa que é necessário também haver interesse uns pelos outros, ouvir a voz de cada um e sentir a presença de todos em uma relação em que todos podem contribuir, inclusive o aluno, para favorecer um ambiente mais agradável e solidário.

Na fala do sujeito S7, relacionada à categoria *gerou desmotivação*, há que se considerar que os aspectos pessoais estão intrínsecos ao trabalho do professor. Esta serenidade é fundamental para quem é capaz de respeitar o outro, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Assim, Nóvoa (2009, p. 12) nos diz que “[...] Saber conduzir alguém para outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais”. Gil (2013), por sua vez, também considera a motivação como fator que contribui para a aprendizagem dos alunos na medida em que pode se tornar um impulsionador para ação destes de acordo com suas necessidades, tornando-a, assim, um fator de grande relevância.

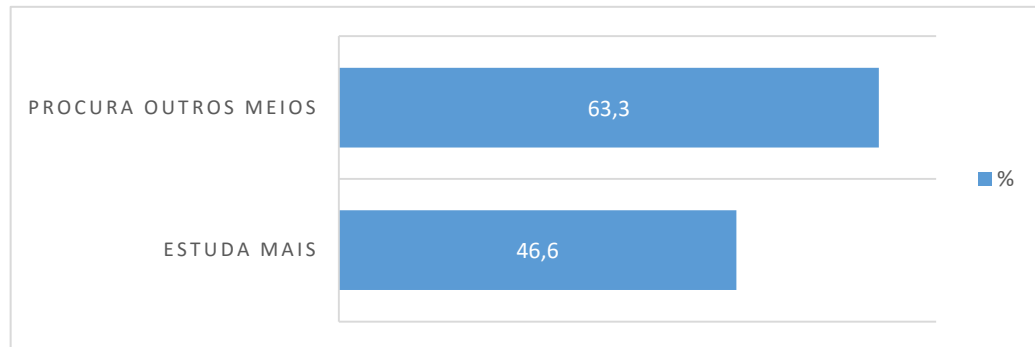
### **5.8 Questão 8: análises que emergiram das categorias**

Na oitava e última questão (O que tem feito para minimizar os efeitos negativos em sua aprendizagem?) tivemos a intenção de compreender como os alunos, que tinham algum tipo de comprometimento na aprendizagem, supostamente por parte da má qualidade do trabalho docente no ensino superior, faziam para amenizar as dificuldades advindas em decorrência desta situação. Obtivemos apenas duas categorias, conforme exposto abaixo:

**Tabela 10 Ações dos sujeitos para minimizar os danos causados pela qualidade ruim do trabalho docente no ensino superior**

Categorias	%
Procura outros meios	63,3
Estuda mais	46,6

Fonte: Dados da Pesquisa



**Gráfico 10 Ações dos sujeitos para minimizar os danos causados pela qualidade ruim do trabalho docente no ensino superior**

Conforme apresentado nos dados acima, as duas categorias resultantes são bastante expressivas. A primeira em percentual foi *procura outros meios* com 63,3%. A maioria então busca estratégias compensatórias para minimizar os efeitos negativos gerados supostamente pela qualidade do trabalho docente que eles julgam de qualidade ruim. Vamos observar a fala abaixo:

O que eu fiz de algumas disciplinas que eu senti que eu não aprendi muita coisa, geralmente, eu pego os textos que são passados pelo professor e às vezes eu mesmo vou reler, fazer fichamento, nesse sentido, para não perder o que passou o que, o que eu deixei passar, aliás. [...] (S28).

Procuo estudar mais e mais para tentar não me prejudicar (S19).

Neste contexto, partilhado pelos sujeitos, resta aos alunos, assim, buscarem estratégias compensatórias. Muitos, porém, ficam pelo caminho, outro conseguem estruturar-se (ZABALZA, 2004).

O senso de responsabilização do aluno, no que tange o seu engajamento diante das necessidades educativas que surgem no cotidiano de trabalho acadêmico, é fundamental para que ele desenvolva hábitos de estudo apropriados. Esta tarefa é a que mais depende de sua própria iniciativa (GIL, 2013).

Certamente o que podemos perceber destas duas categorias, surgidas na referida questão, é que há um desgaste para o aluno no que diz respeito ao tempo e meios para compensar as deficiências em seu rendimento acadêmico, o que poderia contribuir negativamente para o seu aprendizado.

Com base nos resultados discutidos, podemos sintetizar que a qualidade boa e ruim do trabalho docente é associada pelos sujeitos, de maneira geral, a fatores preponderantes: metodologia, compromisso, relacionamento, domínio de conteúdo e qualificação. Tais fatores são frequentemente expressos pelos sujeitos ao se tratar diretamente de qualidade do trabalho docente, boa ou ruim.

Além disso, ao se suporem como docentes, os sujeitos declaram que teriam uma prática diferente dos professores que julgam de qualidade ruim relacionada à metodologia, ao compromisso e ao relacionamento.

Desta forma, a maioria dos sujeitos julga os professores como de boa qualidade, atribuindo a isto fatores ligados à metodologia, qualificação e domínio de conteúdo. Estes fatores surgem como os mais relevantes, associados diretamente à boa qualidade do professor, quando os sujeitos respondem o questionamento se consideram seus professores de boa qualidade.

Notamos ainda que, como forma de contribuírem para melhoria do trabalho dos professores, os sujeitos declararam dar dicas, outros disseram que tentam ajudar de alguma forma, alguns informaram preencher formulários de avaliação e uma parte significativa, 30%, assumiram fazer nada. Destacamos este último aspecto como algo a ser questionado, tendo em vista a necessidade de um trabalho de conscientização por parte dos alunos quanto à importância de participação na avaliação dos professores.

Assim, os sujeitos demonstraram que o trabalho de qualidade ruim do professor afeta o seu aprendizado, demanda maior estudo e produz desmotivação. Por conta disso, estes sujeitos procuram minimizar os efeitos negativos, estudando mais e procurando outros meios.

Após a apresentação dos resultados desta pesquisa, expostos neste último capítulo, passaremos para as considerações finais relacionadas a este estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, envolvendo o termo qualidade em vários aspectos, observamos que há uma complexidade no seu conceito dentro da própria dinâmica das relações sociais estabelecidas. Portanto, “[...] dificilmente se construirá unanimidade a respeito do que é e deve ser uma educação superior de qualidade” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1229).

Este trabalho apresentou dados que permitiram analisar as representações sociais de alunos sobre a qualidade do trabalho docente, inseridas no contexto do ensino superior. Tal análise apreendeu as crenças, ideias e sentidos presentes nos discursos dos alunos, em torno da qualidade do trabalho docente neste nível de ensino.

Neste contexto, as entrevistas semiestruturadas, como instrumento de coleta de dados, e a Análise de Conteúdo, com a técnica Análise Categórica, para análise dos dados, contribuíram para estruturar as possibilidades de compreensão das representações sociais partilhadas pelos sujeitos. A teoria das representações sociais possibilitou, assim, apreender as ideias e crenças do senso comum dos estudantes, relacionadas à qualidade do trabalho docente no ensino superior. Por meio dela, conseguimos elementos que traduzissem a realidade psicossocial, presente nos discursos dos sujeitos.

Ficou evidente que estas representações situam o trabalho docente no ensino superior relacionadas a categorias diversificadas. Entretanto, algumas delas, também neste caso, surgiram com mais incidência, como as que estão ligadas à metodologia, domínio de conteúdo, qualificação, compromisso, relacionamento e motivação.

Vale destacar que, nas questões que se voltaram mais diretamente ao trabalho docente, categorias relacionadas à metodologia e ao compromisso surgiram em todas elas. Já categorias ligadas ao domínio de conteúdo e à qualificação apareceram significativamente ao se questionar diretamente o trabalho docente no ensino superior, novamente destacamos que apenas não registramos suas incidências quando os sujeitos partilham suas ideias relacionadas à forma diferente que desenvolveriam um trabalho na docência dos professores que julgam de qualidade ruim. Creditamos este fato ao caráter prático e contextual das representações sociais, pois os alunos expõem aí a forma mais direta e fácil de como não gostariam de serem vistos enquanto docentes, demonstrando a preocupação em serem julgados negativamente.

Ainda sobre questionamentos que situam de forma mais direta o trabalho docente no ensino superior, notamos que características ligadas ao relacionamento entre professor e aluno apenas não ocorreram na questão 2, quando os sujeitos precisaram apontar razões que justificassem a resposta de considerarem seus professores da graduação de qualidade ou não.

Atribuímos esta evidência ao fato de os alunos sentirem a necessidade mais prática de sugerirem fatores objetivos para relacionarem ao trabalho de qualidade do professor. Por isso, características ligadas ao relacionamento não surgiram, já que se trata de algo mais subjetivo, que envolve aspectos de natureza emocional e particular de cada relação que os sujeitos estabelecem com os docentes. Também neste caso, notamos o caráter mais pragmático das representações sociais, pois os sujeitos demonstram se guiar por ações que se baseiam diretamente em suas crenças e ideias partilhadas no grupo do qual fazem parte.

A qualidade do trabalho docente no ensino superior, para os sujeitos desta pesquisa, está ancorada nas características expressas que foram destacadas acima, o que corrobora com estudos de teóricos ligados à Didática e à formação de professores ao destacarem estes aspectos como importantes à prática profissional do professor. A Didática e a formação docente, assim, assumem um papel interessante na mobilização de recursos profissionais que subsidiem os professores na condução de uma prática de qualidade.

As competências descritas, exigidas pelos alunos para um trabalho de qualidade do professor, apontam para a consideração de conhecimentos teóricos e práticos presentes no trabalho do professor, ganhando, assim, inserção indispensável às crenças partilhadas pelos alunos.

Neste sentido, a formação pedagógica docente se estabelece como um instrumento crucial para o desenvolvimento profissional, não é à toa que ela tem passado por mudanças significativas e assumindo um destaque para se adaptar às necessidades impostas pela sociedade. A concepção do trabalho docente no ensino superior ligada à informalidade se distancia da realidade, enquanto as mudanças frente a um novo modelo de professor caminham a passos largos. Este cenário foi melhor compreendido nesta pesquisa, ao analisarmos às crenças partilhadas pelos estudantes que apontam para um trabalho dinâmico, que considera aspectos teóricos e práticos, para um trabalho de qualidade do professor.

Merece atenção também o caráter emotivo presente nas relações que se processam entre alunos e professores. O bom relacionamento, a motivação, a atenção do professor frente às dificuldades dos alunos, dentre outros, são critérios estabelecidos pelos alunos que circundam em torno da ideia do professor de qualidade. Isto demonstra, pois, a natureza complexa e ampla que permeia a atividade docente.

Não se trata apenas de dominar o conteúdo. Os alunos querem mais do professor. É necessária a preocupação com cada aluno diante das dificuldades que ele apresenta, de suas angústias e receios. É necessário, ainda, estabelecer um vínculo emocional por meio do relacionamento entre aluno e professor. A relação neutra não condiz com as exigências



apresentadas pelos estudantes. Cada situação que se estabelece no contexto educativo retoma a ideia do envolvimento de pessoas enquanto seres subjetivos, complexos e ímpares, reagindo das formas mais diversas e sofrendo influência dos mais variados fatores.

Outra evidência apresentada pela pesquisa é o comprometimento do rendimento acadêmico dos alunos gerado pelo trabalho docente no ensino superior ligado a aspectos considerados negativos atribuídos à qualidade, relacionados a categorias como metodologia, compromisso, domínio de conteúdo, dentre outras. Isto, por sua vez, adquire expressiva significância, já que os alunos indicam buscar formas variadas para minimizar esses efeitos negativos, não tendo a garantia de que irão reverter a situação vulnerável em que se encontram. As consequências geradas em torno disto podem então variar de aluno e de cada situação, mas sinalizam a preocupação que deve ser direcionada para esta problemática, tendo em vista a melhoria do trabalho docente no ensino superior e a redução de danos do comprometimento do aprendiz discente.

Esta condição de deficiência gerada aponta para um outro aspecto a ser destacado: a possibilidade de os alunos avaliarem professores, para que estes tenham oportunidade de repensar sua prática e seu fazer pedagógico. Sobre isto, notamos que a maior parte dos alunos informou dar dicas para melhoria do trabalho docente no ensino superior, outra declarou preencher formulários de avaliação via sistema, parte deles também demonstrou ajudar de outra forma, porém, boa parcela afirmou não tomar qualquer atitude. Este último fato sugere a necessidade de um trabalho de conscientização entre os graduandos no ensino superior voltado para a importância destes sujeitos avaliarem seus docentes.

Além da avaliação destacada acima, faz-se necessário ressaltar que as avaliações em larga escala, a partir do final da década de 80, apresentadas neste estudo, demonstraram a preocupação do Estado com a qualidade no ensino superior, onde está inserida a preocupação também com o trabalho do professor. Entretanto, as mudanças percebidas na condução deste processo demonstram que há uma complexidade em torno da metodologia destas avaliações. Isto nos permite perceber que há uma tentativa de estruturação ainda vigente que busca um modelo mais adequado de controle de qualidade do ensino superior.

As considerações apresentadas até aqui reforçam o trabalho do professor como essencial para o processo de ensino e aprendizagem, situando o docente como peça imprescindível na condução de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, consideramos relevantes as análises desenvolvidas neste estudo como forma de compreender melhor a qualidade do trabalho docente no ensino superior e de colaborar com as discussões em torno dela.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. MEC. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 jul. 1987.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 out. 1996a. Seção I.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 nov. 1968 e retificada em 3 dez. 1968.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 475, de 26 de agosto de 1987. Expede Normas Complementares para a execução do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 1987.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, n. 132, p. 12, 2004b. Seção I.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei n.º 11.784, de 22 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11784.htm)>. Acesso em: 01 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm)>. Acesso em: 01 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm)>. Acesso em: 02 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Resolução n. 03/97**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

ABREU JÚNIOR, Nelson de. Sistema(s) de Avaliação da Educação Superior Brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 257-269, mai./ago. 2009.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDIFES. **Uma proposta de Avaliação das Instituições de Ensino Superior**. Documento Preliminar. Florianópolis, outubro de 1993.

ANDRIOLA, Cristiany Gomes. **Avaliação da Atuação de Docentes das Instituições (IES): O Caso da Faculdade Cearense (FAC)**. 2011. 71 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão do Ensino Superior). – Universidade Federal do Ceará, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREYRO, G. B; ROTHEN, J.C. Para uma história da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, GERES E PAIUB, Avaliação, (Campinas) Sorocaba, v.13, n. 3, Sorocaba, 2008. 131 – 152.

BIREAUD, A. **Os métodos pedagógicos no ensino superior**. Trad. de Irene Lima Mendes. Porto: Porto Editora, 1995.

BRITO, Antônia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: CANDAU, Vera Maria (org.). 24. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRITO, Antônia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C; CARVALHO, Marlene A. (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez. 2002.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

\_\_\_\_\_. **A universidade reformada; o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988, 333p.

\_\_\_\_\_. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 152-204.

CUNHA, Maria Isabel da. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (Orgs.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2005. p. 71-82.

\_\_\_\_\_. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional, instrumento de qualidade educativa. A experiência da UNICAMP. In: BALZAM, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (orgs.). **Avaliação Institucional: teorias e experiências**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 53 – 86.

\_\_\_\_\_. José. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: Faces da Exclusão e Limites da Inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

DIAS, C. L. **Avaliação da capacitação pedagógica do docente de ensino superior através de uma escala de atitudes**. Marília, 2001. 262f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

DIAS, Carmen Lúcia; Horiguela, Maria de Lourdes Morales; Marchelli, Paulo Sergio. Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 435-464, set./dez. 2006.  
**Educação superior brasileira**. São Paulo: Editora SENAC, 2007.

ENRIGONE, Délcia; GRILLO, Marlene (Orgs.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2005.

FERNANDES, Florestan (1984). **O desafio educacional**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, pp. 20 – 21; 82 – 90 e 104 – 24.

FRANCO, M. L. P. B.(2005) **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro

FREIRE, P.; CAMPOS, M. O. Leitura da palavra... Leitura do mundo. **O Correio da UNESCO** Vol. 19, n. 2. Rio de Janeiro. 1991.

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

FREITAS, Ana Lúcia Souza... [et al] **Capacitação docente: movimento que se faz compromisso – Dados eletrônicos – Porto Alegre – EDIPUCRS – 2010**. 205p.

GAETA, Cecília. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar / Cecília Gaeta, Marcos T. Masseto, - São Paulo, - São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013**.

GATTI, B. A. O Professor e a Avaliação em Sala de Aula. In **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil / José Willington Germano. – 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000**.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2013. 283p.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 321- 341.

GOUVEIA, Mênithen Ness. Políticas de Avaliação nas Instituições de Ensino Superior. In: Fórum Internacional Ecoinnovar, 3., 2014, Santa Maria-RS. **Anais...** Santa Maria-RS: UFSM,

2014. Disponível em: <<http://ecoinovar.com.br/cd2014/arquivos/resumos/ECO441.pdf>>. Acesso em 21 dez. 2015.

GRAÇA, A. *et al.* **Avaliação do desempenho docente: um guia para a ação.** Lisboa: Editora Lisboa, 2011.

GUARNIERI, Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

HARRES, João Batista Siqueira. Como trabalhar com as ideias dos alunos. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza... [et al] **Capacitação docente: movimento que se faz compromisso – Dados eletrônicos – Porto Alegre – EDIPUCRS – 2010.** 205p. p. 75-90.

HOFFMANN, J. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** 9ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 1 dez. 2014.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão.** In: \_\_\_\_\_ (Org.). **As representações sociais.** Tradução Lílian Ulup. – Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. Cultura e Pesquisa. **Representações sociais: Saberes sociais e polifasia cognitiva.** EduCadernos, Blumenau, Caderno 2, p. 1 – 56, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais.** In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. (Org.) **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes. 1994. p. 191-321.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para que?** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S., CASTANHO, M. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas: Papirus, 2000.

MACEDO, Arthur Roquete de. et al. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

MARCHELLI, P.S. **External evaluation system of quality standards in higher education in Brazil: consideration about its indicators.** Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, out. 2007 [online].

MARKOVÁ, Ivana. Mudanças: um problema epistemológico para a psicologia social. In: MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELO, Alessandro de. **Fundamentos de didática** / Alessandro de Melo, Sandra Terezinha Urbanetz. – Curitiba: Ibepex, 2008. 186 p.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de C; CARVALHO, Marlene A. (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14 p. 131-194, mai./jun./jul./ago. 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior**: o público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

MORAES, Maria Cândida. Contextualizando a problemática educacional. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (Orgs.). **Educação superior**: vivências e visão de futuro. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2005. p. 25-46.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social / Serge Moscovici: editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. -5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NICOLATO, M.A. **A caminho da lei 5.540/68**: a participação de diferentes atores na definição da reforma universitária. 1986. 519f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, nº. 74, Campinas: Cedes, 2001.

OFF, Clauss. **Problemas estruturais do Estado Capitalista**. Trad. Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PAIUB. COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO. Documento Básico Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional. Brasília, 26 de novembro de 1993.

PALHARINI, Francisco de Assis. Contextos de Emergência do PAIUB 2000. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 23, n. 47, p. 35-55, jul./dez. 2002.

PALMINI, André Luís Fernandes. A neurociência das relações entre professores e alunos: entendendo o funcionamento cerebral para facilitar a promoção do conhecimento. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza... [et al] **Capacitação docente: movimento que se faz compromisso – Dados eletrônicos – Porto Alegre – EDIPUCRS – 2010. 205p. p. 15-24.**

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PFEIFER, Mariana. Dicotomias Conceituais da Avaliação da Educação Superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 351-364, jul. 2012.

REAL, Giselle Cristina Martins. Avaliação e qualidade no Ensino Superior: os impactos do período 1995-2002. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 573-584, set./dez. 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry e cols. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROTHEN, José Carlos. Os Bastidores da Reforma Universitária de 1968. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, mai./ago. 2008.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais / Celso Pereira de Sá. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110 p.**

SALES, Luís Carlos. Qualidade na educação e a gestão escolar. In: NASCIMENTO, Aristonildo C.A; MOURÃO, Arminda, R.B. (Orgs). **Educação, Culturas e Diversidades**. Manaus: Edua, 2011. v. 1.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro -1808-1990**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTANA, Flávia Feitosa. **A dinâmica da aplicação do termo qualidade na educação superior brasileira**. São Paulo: Senac, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1988. 163p.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: Investimento em Educação e Pesquisa**. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, Revista do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social - CIAGS & Rede de Pesquisadores em Gestão Social – RGS, UFBA, v.3, n.1, p. 121-134, jan./jun. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeuda. (Orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-30.

SOUSA, Paulo Roberto Carvalho de. A Reforma Universitária de 1968 e a Expansão do Ensino Superior Federal Brasileiro: Algumas Ressonâncias. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 7, p. 117-134, jan./dez. 2008.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes. 2007.

VASCONCEIOS, M. I. M. C. **Contribuindo para a formação de professores universitários**: relato de experiências. In: MASETTO, M. (Org). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas / Miguel A. Zabalza; trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior: conceitos e desafios. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 4, p. 15–23, jul./dez. 2008.



## **APÊNDICE A**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1 – Para você, o que é um professor de qualidade / Bom Professor no ensino superior?
- 2 – Olhando para os seus professores da graduação, você considera-os de qualidade? Aponte as razões que justificam sua resposta.
- 3 – Que aspectos considera importantes para um trabalho de qualidade do professor no ensino superior?
- 4 – Quais os aspectos negativos que observa nos professores de qualidade ruim no ensino superior?
- 5 – Se você fosse professor, faria um trabalho diferente dos professores do ensino superior que julga de qualidade ruim? De que forma?
- 6 – O que você tem feito para contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho do (s) professor (s) no ensino superior que julga de qualidade ruim?
- 7 - O trabalho do (s) professor (s) no ensino superior que julga de qualidade ruim está afetando sua aprendizagem (prejudicando seus estudos)? Justifique sua resposta.
- 8 – O que tem feito para minimizar os efeitos negativos em sua aprendizagem?

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Aluno (a),

Solicitamos sua colaboração no sentido de fornecer as informações requeridas neste roteiro que servirão de referência para procedermos a uma caracterização dos estudantes que participarão de uma pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí acerca das representações sociais partilhadas por alunos de graduação da UFPI sobre a qualidade do trabalho docente. Este roteiro tem por objetivo recolher informações de sua vida acadêmica, a fim de subsidiar esta pesquisa.

#### **1. Dados de Informação Geral**

Sexo:

masculino  feminino

Faixa etária:

18 a 25 anos

26 a 33 anos

34 a 41 anos

42 a 49 anos

mais de 50 anos

Curso de Graduação: \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_

## 2. Situação Acadêmica

Quantas reprovações já sofreu no seu Curso de Graduação?

---

Qual seu Índice de Rendimento Acadêmico Atual?

---

**ANEXOS**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva Neto”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
MESTRANDO: José Ferreira da Silva Junior  
ORIENTADOR: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

**Título do projeto:** Representações Sociais da Qualidade do Trabalho Docente no Ensino Superior Partilhadas por Alunos de Graduação na Universidade Federal do Piauí.

**Pesquisador responsável:** Luis Carlos Sales

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação/PPGED

**Telefone para contato (inclusive a cobrar):** (86) 3231-2894/9982-1499

**Pesquisador participante:** José Ferreira da Silva Junior

**Telefones para contato:** (86) 3215-5642/8811-3064

Prezado (a) aluno (a), \_\_\_\_\_ você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Sua adesão é de caráter voluntário, o que lhe concede a liberdade de aceitar ou não. Para melhor orientar sua tomada de decisão apresentamos a seguir algumas informações sobre a proposta de investigação. Mas, se os elementos contidos neste termo não forem suficientes para lhe esclarecer e lhe fazer sentir-se seguro (a) para decidir, deverá solicitar dos referidos pesquisadores as informações que julgar necessárias. Em caso de aceite, ressaltamos a importância de sua assinatura no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

A pesquisa de que trata este convite intitula-se – **Representações Sociais da Qualidade do Trabalho Docente no Ensino Superior Partilhadas por Alunos de Graduação na Universidade Federal do Piauí**; e tem como objetivo geral analisar as representações sociais de alunos sobre a qualidade do trabalho docente. A referida pesquisa realizar-se-á com a

participação de 30 alunos de cursos de graduação da Universidade Federal do Piauí. Como instrumentos de coleta, far-se-á uso de entrevistas semiestruturadas e de questionários para traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa.

Assim, sua participação na pesquisa dar-se-á através da concessão de uma entrevista individual, sobre a questão em estudo, que será previamente agendada e orientada por um roteiro pré-elaborado (Anexo I). A referida entrevista será gravada para posterior transcrição/digitação a fim de referendar o que fora relatado, considerando a necessidade de análise e interpretação por parte do pesquisador.

Vale salientar que todas as informações prestadas pelos sujeitos participantes da investigação terão garantia de sigilo no âmbito dessa investigação. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador e o Comitê de Ética independente terão acesso a suas informações.

O período para coleta de dados compreenderá de abril a junho de 2015. Contudo, caso aceite participar da pesquisa, poderá, em qualquer momento, solicitar os esclarecimentos que julgar necessário. Fica assegurado ainda, que sua participação não implicará em custos ou despesas financeiras, assim como seu consentimento poderá ser retirado em qualquer momento da pesquisa.

#### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_,  
CPF \_\_\_\_\_, aluno (a) da Universidade Federal do Piauí, abaixo assinado, concordo em participar do estudo – **Representações Sociais da Qualidade do Trabalho Docente no Ensino Superior Partilhadas por Alunos de Graduação na Universidade Federal do Piauí**. Fui suficientemente informado pelo pesquisador JOSÉ FERREIRA DA SILVA JÚNIOR acerca da minha participação no processo e por isso decidi em participar nesse estudo. Estou ciente dos propósitos do estudo, dos procedimentos a serem adotados, das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, bem como que a minha participação é isenta de qualquer ônus financeiro e ainda, que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o processo, sem penalidades ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) aluno (a)

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

#### **Observações complementares**

\_\_\_\_\_  
Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga - Centro de Convivência L09 e 10 – CEP 64.049-550 – Teresina-PI  
Telefone (86) 3215-5734 – email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br