

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA QUARESMA DA SILVA

Representações sociais de professores bacharéis iniciantes sobre práticas pedagógicas em cursos de Engenharia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Campus Santa Mônica

Uberlândia

2026

FERNANDA QUARESMA DA SILVA

Representações sociais de professores bacharéis iniciantes sobre práticas pedagógicas em cursos de Engenharia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Campus Santa Mônica

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Prof.^a Dra. Geovana Ferreira Melo

Uberlândia

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 Silva, Fernanda Quaresma da, 1981-
2026 Representações sociais de professores bacharéis iniciantes
sobre práticas pedagógicas em cursos de Engenharia da
Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Campus Santa Mônica
[recurso eletrônico] / Fernanda Quaresma da Silva. - 2026.

Orientador: Geovana Ferreira Melo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.400>

Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Melo, Geovana Ferreira, 1967-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação



Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br ppged@faced.ufu.br

ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 22/2026/498, PPGED				
Data:	Vinte e sete de março de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	14h	Hora de encerramento:	18h
Matrícula do Discente:	12413EDU014				
Nome do Discente:	FERNANDA QUARESMA DA SILVA				
Título do Trabalho:	"Representações sociais de professores bacharéis iniciantes sobre prática pedagógica na Universidade Federal de Uberlândia"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O aprendizado da Docência de Professores/as Bacharéis: saberes, identidade docente e desenvolvimento profissional"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/ufu/profa-dra-geovana-melofacedufu-sala-de-atividades>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoradas: Ketiuce Ferreira Silva - UEMG; Vania Maria de Oliveira Vieira - UNIUBE; Cirlei Evangelista Silva - UFU; Vanessa Therezinha Bueno Campos - UFU e Geovana Ferreira Melo - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Geovana Ferreira Melo, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Therezinha Bueno Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/03/2026, às 18:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cirlei Evangelista Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/03/2026, às 15:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA, Usuário Externo**, em 06/04/2026, às 09:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Ferreira Melo, Usuário Externo**, em 06/04/2026, às 10:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ketiuce Ferreira Silva, Usuário Externo**, em 06/04/2026, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7111848** e o código CRC **6099ED8D**.

Dedico este trabalho a todos aqueles que buscam sua
emancipação a partir do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço as políticas públicas que permitem o acesso à universidade que é direito de todos! À minha querida orientadora Geovana Ferreira Melo, pela dedicação, carinho, exemplo de ética, compromisso com a educação e amorosidade com que me orientou em todos os momentos, sanando minhas dúvidas e contribuindo para a superação dos desafios. Esta que se tornou amiga e inspiração!

Também faço especiais agradecimentos à minha filha Lis, que esteve ao meu lado nos momentos mais desafiadores, na compreensão de minhas ausências e na motivação pela busca de conhecimentos de forma mais prazerosa e leve, aos meus pais e ao meu irmão, que sempre me motivaram a continuar meus estudos e contribuíram de várias formas para que eu pudesse realizar meus compromissos acadêmicos. Agradeço, ainda, ao meu companheiro Oberdan Rafael, que me encorajou a trilhar esse percurso de doutoramento e que contribuiu com amorosidade e motivação em todos os momentos.

Não poderia faltar o agradecimento especial às amizades que já existiam e às que foram construídas no doutorado, que também me apoiaram e incentivaram na realização do sonho pela busca do conhecimento. Em especial, agradeço à Mariana Batista, que por várias vezes esteve aberta ao diálogo acerca das minhas inspirações e que contribuiu com seus conhecimentos para reflexões sobre as minhas escolhas epistemológicas; à Brenda Nadler, querida amiga e irmã de coração, que sempre me inspirou a buscar meus ideais, com alegria e amorosidade; ao Eduardo, querido amigo que trouxe alegria e inspiração; à Ilda, que ofertou um delicioso café e famoso chá “Fada Azul”, tornando nossas aulas saborosas e afetuosas; às queridas Anair, Naiara Vilela, Géssika, Avani, pelas parcerias e trocas de saberes durante anos de estudos; à querida amiga Ketiuce, que foi um amparo em minha trajetória educativa, fonte de inspiração, determinação e afetividade.

Não poderia faltar o agradecimento aos professores da linha de Saberes e Práticas Educativas, em especial à Vanessa Matos pelas aulas instigadoras; ao Astrogildo por me fazer refletir e ampliar minha matriz epistemológica frente a novos caminhos possíveis; ao Carlos Henrique, que em suas aulas reafirmou nosso compromisso ético e rigoroso com nossa investigação; ao Marcio Danelon, que me possibilitou aulas reflexivas e críticas, sempre com amorosidade para que ampliássemos nossos conhecimentos; aos queridos James e Ali, que, sempre prestativos e amigáveis, me instruíram nos caminhos mais burocráticos da universidade; às queridas Vânia Maria de Oliveira Vieira e Vanessa Terezinha Bueno Campos, pelas contribuições profícuas realizadas na qualificação. Por fim, agradeço aos grupos de pesquisas

Gepdebs e Geprespe por possibilitarem reflexões e debates acerca de temáticas essenciais que fundamentaram as bases teóricas da minha tese, bem como a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu tornasse esse sonho possível.

Cada um de nós é, sob uma
perspectiva cósmica, precioso.

(Carl Sagan)

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Linha de Saberes e Práticas Educativas e buscou responder à seguinte problemática: Quais representações sociais são construídas pelos professores bacharéis iniciantes que atuam nos cursos de Engenharia da UFU e como essas representações sociais influenciam suas práticas pedagógicas? Adotamos a abordagem quali-quantitativa, fundamentada na Teoria das Representações Sociais de Moscovici. Para a produção dos dados, recorreremos a questionários com questões abertas e fechadas, à Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e à realização de grupo focal. A análise foi conduzida com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), articulada ao uso do software EVOC, o que possibilitou a identificação do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais. Os resultados indicam que as representações dos docentes se encontram fortemente ancoradas em experiências formativas progressas, sobretudo aquelas vivenciadas na condição de estudantes, orientando o planejamento do ensino, as estratégias didáticas, a relação professor-aluno e os processos avaliativos. A análise indicou fragilidades associadas à ausência de formação pedagógica sistematizada e às condições institucionais de trabalho, caracterizadas por sobrecarga de atividades e por multiplicidade de demandas. Emergiram, ainda, representações permeadas por sentimentos de solidão pedagógica e insegurança, coexistindo com sentidos ancorados no pertencimento institucional e no compromisso com uma educação de qualidade, frequentemente associados à concepção da docência como prática dotada de potencial transformador. A tese defendida sustenta que as representações sociais constituem matrizes simbólicas que orientam, legitimam e tensionam as práticas pedagógicas, indicando a necessidade de políticas institucionais voltadas à formação contínua e ao desenvolvimento profissional docente, bem como à valorização do ensino na educação superior, como condição para o fortalecimento da Pedagogia Universitária.

Palavras-chave: Professores bacharéis; Representações Sociais; Práticas Pedagógicas e Identidade Docente.

ABSTRACT

This doctoral research, developed within the field of Educational Knowledge and Practices, investigates the social representations constructed by novice bachelor professors teaching in Engineering programs at the Federal University of Uberlândia (UFU), and how these representations influence their pedagogical practices. Grounded in Moscovici's Theory of Social Representations, the study adopts a quali-quantitative approach. Data were collected through questionnaires (open- and closed-ended questions), the Free Word Association Technique, and focus group discussions. Data analysis was conducted based on Bardin's Content Analysis framework, combined with the use of EVOC software, enabling the identification of the central core and peripheral system of the social representations. The findings reveal that the professors' representations are strongly anchored in prior formative experiences, particularly those lived as students, which guide teaching planning, instructional strategies, teacher-student relationships, and assessment processes. The study also identifies weaknesses related to the lack of systematic pedagogical training and to institutional working conditions marked by workload overload and multiple demands. Additionally, representations permeated by feelings of pedagogical isolation and insecurity emerge, coexisting with meanings associated with institutional belonging and commitment to quality education, often linked to the conception of teaching as a transformative practice. The thesis argues that social representations function as symbolic matrices that guide, legitimize, and tension pedagogical practices. It highlights the need for institutional policies aimed at continuous teacher education and professional development, as well as for the valorization of teaching in higher education, as essential conditions for strengthening University Pedagogy.

Keywords: Bachelor's degree-holding professors; Social Representations; Pedagogical Practices; Teacher Identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: A evolução da carreira docente	37
Quadro 2: Etapas da análise de conteúdo segundo Bardin (2016)	40
Quadro 3: Teses e dissertações que se assemelham e/ou se aproximam da temática em questão.	42
Quadro 4: Síntese sobre as teses e dissertações apresentadas.	66
Quadro 5: Síntese dos artigos relacionados à temática da tese.....	69
Quadro 6: Apontamentos sobre Desenvolvimento Profissional e Formação Docente.....	88
Quadro 7: Tipologias de Saberes – Pimenta (1999).....	89
Quadro 8: Tipologias de Saberes - Tardif (2000).....	89
Quadro 9: O processo de socialização conforme Moscovici (2007).	100
Quadro 10: Desenvolvimento de uma representação (Galli, 2014, sp).	104
Quadro 11: Quatro funções que sustentam as representações sociais – Abric (2000, p. 28).	105
Quadro 12: Saberes necessários a prática educativa	111
Quadro 13: Concepção mediadora de avaliação segundo Hoffman.....	115
Quadro 14: Apontamentos quanto a oposição de uma avaliação liberal.	116
Quadro 15: Áreas de formação na pós-graduação dos participantes.....	121
Quadro 16: Representações sobre a docência.....	127
Quadro 17: Relação com a profissão docente.	131
Quadro 18: Perfil dos participantes - síntese.	134
Quadro 19: Disposição dos resultados nos quadrantes gerados pelo EVOC.	153
Quadro 20: Estrutura dos quadrantes.....	153
Quadro 21: exemplos de justificativas das palavras do núcleo central.	154
Quadro 22: Primeira periferia.....	158
Quadro 23: Zona de contraste.....	160
Quadro 24: Segunda Periferia.....	161
Quadro 25: Elementos para um programa de indução para professores iniciantes.	181
Quadro 26: Dificuldades e Fragilidades	188
Quadro 27: Contrato Didático – síntese.	193
Quadro 28: Decisões assumidas pelos professores e seus impactos (Leite, 2012).....	196

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Exemplo de imagem disparadora apresentada aos participantes.....	170
Imagem 2: Imagem como recurso disparador para grupo focal	174
Imagem 3: Imagem como recurso disparador para grupo focal.	177
Imagem 4: Imagem como recurso disparador para grupo focal.	183
Imagem 5: Imagem como recurso disparador para o grupo focal.	204

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos participantes por faixa etária e gênero.	119
Gráfico 2: Formação acadêmica dos participantes.	120
Gráfico 3: Tempo de atuação na Educação Superior.	122
Gráfico 4: Tempo de atuação na UFU.	123
Gráfico 5: Razão pela opção da docência na educação superior.	125
Gráfico 6: Em relação ao meu planejamento de ensino na Educação Superior	135
Gráfico 7: Escolha do conteúdo programático do planejamento docente.	136
Gráfico 8: Procedimentos didáticos mais utilizados.	137
Gráfico 9: Objetivos da avaliação da aprendizagem.	140
Gráfico 10: Frequência de Instrumentos utilizados para avaliação dos estudantes.	141
Gráfico 11: Percepção dos docentes sobre a relação professor–aluno.	143
Gráfico 12: Dificuldades na relação professor–aluno	144
Gráfico 13: Quanto ao planejamento das aulas.	146
Gráfico 14: Quanto aos procedimentos didáticos de ensino utilizados.	148
Gráfico 15: Quanto à avaliação da aprendizagem.	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Informações do EVOC.	151
Tabela 2: Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC.....	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Gepdebs - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior

IES – Instituições de Ensino Superior

Nead – Núcleo de Educação a Distância

Núcleo de Formação Continuada de Professores da UFPE (NUFOPE)

Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

Ridep - Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores

SIC - Serviço de Informação ao Cidadão

Talp – técnica de associação livre de palavras

UFU- Universidade Federal de Uberlândia

Uniminas – União educacional de Minas Gerais

UNIPAM - Centro Universitário de Patos de Minas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1.1 Uma trajetória, uma escolha.....	17
1.2 Educação Superior	19
1.3 Trabalho na Educação Básica	21
1.4 O Mestrado: um sonho possível	23
1.5 Problematização da Pesquisa de Doutorado.....	29
1.6 Objetivo Geral	30
1.7 Objetivos específicos.....	30
2. OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	30
2.1 Delineamento Metodológico da investigação	31
2.2 A pesquisa quanti-qualitativa com base na teoria das representações sociais.....	32
2.3 Instrumentos de produção de dados	33
2.3.1 Questionário	33
2.3.2 Grupo Focal	34
2.4 Procedimentos de análise de dados	39
2.4.1 Software EVOC.....	39
2.4.2 Análise de conteúdo.....	39
3. O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA EM QUESTÃO	41
4. EIXOS ORIENTADORES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DE BACHARÉIS	
 INICIANTES.....	72
4.1 A docência universitária dos professores bacharéis em início de carreira	72
4.2 A Universidade como contexto do trabalho docente	75
4.3 Desenvolvimento profissional e formação docente dos professores bacharéis	82
4.4 Pedagogia Universitária: fundamentos para a construção da prática docente e da	
 identidade profissional	91
4.5 Teoria das Representações Sociais: caminhos para interpretar a docência	
 universitária de bacharéis.....	99
4.6 De bacharel a professor: a construção das Práticas Pedagógicas	106
4.7 Procedimentos didáticos (estratégias de ensino).....	108
4.7.1 Relação professor-aluno	110
4.7.2 Planejamento docente	113
4.7.3 Avaliação da aprendizagem.....	114

5. DIÁLOGO COM O CORPUS DA PESQUISA: EM BUSCA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES BACHARÉIS	117
5.1 – Perfil dos participantes	118
5.1.1 Gênero declarado	118
5.1.2 Idade	119
5.1.3 Graduação que cursou	119
5.1.4 Pós-Graduação.....	120
5.1.5 Tempo de atuação na educação superior	122
5.1.6 Tempo de docência na UFU	123
5.1.7 Opção pela docência na Educação Superior.....	124
5.1.8 Sobre repetir a escolha pela profissão	125
5.1.9 Sobre a docência na UFU	127
5.2 Sobre as práticas pedagógicas	135
5.2.1 Escolha do conteúdo programático.....	136
5.2.2 Procedimentos didáticos mais utilizados:.....	137
5.2.3 Avaliação da aprendizagem.....	139
5.3 Fragilidades e Dificuldades quanto à docência.....	142
5.3.1 A relação professor-aluno.....	142
5.3.2 Práticas pedagógicas realizadas	145
5.3.2.1 <i>Planejamento das aulas</i>	145
5.3.2.2 <i>Procedimentos didáticos</i>	148
5.3.2.3 <i>Avaliação da aprendizagem</i>	149
5.4 Técnica de Associação Livre de Palavras	151
5.4.1 Primeiro quadrante ou Núcleo Central	154
5.4.2 Sistema periférico	157
5.4.3 Quadrante superior direito (A primeira periferia)	157
5.4.4 Zona de contraste ou quadrante inferior esquerdo.....	160
5.4.5 Segunda periferia ou quadrante inferior direito.....	161
6 GRUPO FOCAL: ENTRE DIFICULDADES E APRENDIZAGENS – UM MOMENTO FORMATIVO COM OS DOCENTES	165
6.1 Percurso do Grupo Focal.....	167
6.2 Socialização dos resultados da pesquisa	187
6.3 Planejamento de Ensino.....	189
6.4 Escolha dos conteúdos	191

6.5 Relação professor-aluno.....	194
6.6 Prática docente: o enfrentamento das demandas da profissão e a percepção da docência	198
6.7 Avaliação da aprendizagem.....	199
7. CONCLUSÕES.....	209
REFERÊNCIAS	214
APÊNDICE	220

INTRODUÇÃO

1.1 Uma trajetória, uma escolha

“Porque se chamavam homens, também se chamavam sonhos e sonhos não envelhecem”
(Milton Nascimento – Clube da Esquina II)

Eu sempre sonhei com a educação superior. Mal sabia que o percurso para esse sonho seria longo, desafiador e intenso. Nesse sentido, busco, nesta seção, apresentar uma reflexão acerca dos percursos formativos ao longo da carreira, bem como em relação às práticas pedagógicas e à identidade docente, pois os caminhos percorridos por mim evidenciaram os processos pelos quais nós docentes construímos ao longo dos anos e direcionam as representações que atravessam nosso contexto profissional. Apesar de todos os desafios que vivenciei na minha trajetória educativa, não pude deixar de me deliciar com a alegria vivida a cada nova etapa formativa e a cada descoberta. Recorro a Pimenta e Anastasiou (2014), que afirmam que:

Uma identidade se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Identidade que se constrói com base no confronto entre teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 77)

Ainda, no significado que cada docente atribui à atividade docente, tendo por base os seus valores, o modo como se posiciona no mundo, na sua história de vida, nas representações, nos saberes, nas angústias e anseios, no sentido atribuído a como se vê professor. Dessa forma, fui construindo minha história docente nos caminhos e descaminhos trilhados, em um tempo em que, com poucos recursos e muita dificuldade para conciliar trabalho e faculdade, fui superando os desafios apresentados. Sou a primeira pessoa da minha família a cursar uma universidade e cada conquista ensejou muita reflexão sobre a docência.

Sou filha de pais de uma geração de muito trabalho, trabalho árduo e, muitas vezes, pouco valorizado. Nenhum dos dois possui curso superior e ambos concluíram somente o ensino fundamental (minha mãe cursou até a 7ª série e meu pai até a 4ª série). Nasci quando minha mãe tinha apenas 18 anos, o que era bastante “escandaloso” para aquela época. Ela foi mãe solteira e enfrentou muitos desafios para a minha criação. Meu pai sempre me contou sobre

os períodos de inflação alta, que eram muito comuns, e que viver bem e com qualidade de vida para eles era muito difícil naqueles tempos, em meados de 1983, ainda mais com dois filhos, eu e meu irmão. Apesar das dificuldades, sempre fui incentivada aos estudos, o que meus pais valorizam com entusiasmo.

Sempre frequentei escola pública e comecei a trabalhar cedo, então terminei o colegial no período noturno. Dentre os trabalhos que realizei, um deles foi em uma grande empresa de telemarketing. Lá pude participar de muitos projetos interessantes, entre eles, viajar para angariar parcerias e me comunicar com públicos variados. Considero tal oportunidade uma experiência rica que me possibilitou aperfeiçoar minha capacidade de comunicação e, conseqüentemente, pude contribuir com a formação de outros colegas de trabalho. Esta experiência me lembra que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Paulo Freire, 1996). Dessa forma, reconheço essa fase como uma primeira faísca relacionada ao ensinar, que já crescia em mim.

Apesar de aquele trabalho me oportunizar muitas experiências ricas, limitava muito minhas possibilidades de estudo, então aceitei uma vaga de auxiliar administrativa em uma empresa de eventos. Nesse novo trabalho, pude poupar dinheiro para poder iniciar um curso superior, pois a universidade pública estava longe de ser uma realidade para mim, uma vez que o conteúdo do ensino noturno era bem raso diante das demandas de um vestibular.

Finalmente, iniciei um curso superior e, a princípio, optei pelo curso de Sistemas de Informação, pois sempre me senti bastante atraída pelas tecnologias. Porém, com quase um ano de curso, me deparei com um contexto frustrante, um currículo fragmentado, técnico, mecânico e distanciado da realidade. No decorrer das aulas, pude observar, a partir de Isaia (2005), que os desafios, tanto docentes quanto institucionais, revelam diferentes dimensões. Entre essas, sobressai a urgência de que os professores, além de considerarem o domínio dos conteúdos da área específica, devem também atribuir importância à dimensão pedagógica em sua prática docente. Isso inclui atividades e valores que se traduzem em sensibilidade em relação ao aluno; valorização dos conhecimentos provenientes da experiência; foco nas interações interpessoais; aprendizado colaborativo (tanto dos professores quanto dos alunos); e, ainda, o ato de ensinar respeitando o processo de aprendizagem dos alunos (Isaia, 2005, p. 76).

Nesse sentido, vivenciei aulas extenuantes, com professores rigorosos e pouco acolhedores, que se vangloriavam com o insucesso dos alunos, como referência para uma disciplina considerada “difícil”. Reitero, recorrendo a Melo e Pimenta (2019), que o exercício da docência não é uma tarefa simples. Consiste em uma atividade complexa que demanda do

educador uma formação que transcenda o domínio do campo científico de sua área de formação e atuação, que, embora seja fundamental, é insuficiente no que se refere às demandas do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, é crucial a construção de conhecimentos teóricos e práticos vinculados à docência, entendida como uma prática social complexa que exige a sistematização de diversos saberes (Melo e Pimenta, 2019, p. 59). Compreendi que buscava um curso que oportunizasse o contato mais direto com outras pessoas a partir de diálogos produtivos, projetos formativos, pesquisa e ensino. Assim, na mesma universidade “União Educacional de Minas Gerais” – UNIMINAS, havia a oferta de um curso de Pedagogia com foco em gestão e tecnologias educacionais e uma amiga próxima que o cursava socializou algumas informações importantes acerca do currículo. Fiquei fascinada com a riqueza das disciplinas que o curso oferecia, então fiz a opção por alterar minha matrícula. Logo nos primeiros meses, já me senti bastante familiarizada e entusiasmada com a minha escolha.

1.2 Educação Superior

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.
(Paulo Freire)

No ano de 2004, comecei o curso de Pedagogia: Docência, Gestão e Tecnologia, na Uniminas, em Uberlândia - MG. As disciplinas do curso eram voltadas para áreas de gestão e tecnologias educativas. O corpo docente era bastante variado e cada um dos professores apresentava o seu melhor em cada área de conhecimento. Dentre as disciplinas, havia uma em que criávamos uma página online para inserir parte do material que produzíamos. Já naquela época, constatei o quão frutífero é socializar o conhecimento. Essa experiência foi bastante significativa que me moveu a fazer inscrição para ser monitora daquela disciplina e, assim, contribuir com meus conhecimentos para que outros colegas usufríssem do mesmo entusiasmo que eu. Considero que a partir dessa experiência pude consolidar ainda mais minha identidade profissional, pois como monitora, vivenciei tanto a docência quanto projetos de pesquisa e extensão.

Ainda, diante de tamanho entusiasmo, pude desenvolver um período de estágio e monitoria no Núcleo de Educação a Distância (NEaD) de 2006 a 2009. Lá pude aprofundar meus conhecimentos nessa área. O Núcleo de Educação a Distância permitiu que eu exercitasse

não apenas meus conhecimentos, mas minha forma de ensinar, ao trabalhar como tutora do curso de pós-graduação de especialização em "Tecnologias em Laboratórios de Aprendizagem". Nesse período, participei e contribuí para a realização de diversos eventos e bancas dos alunos do curso sobre a temática "tecnologias na educação", o que agregou mais conhecimento à minha formação.

A monografia de conclusão do curso reuniu uma série de conhecimentos referentes a um software de programação para crianças, a partir de uma experiência de ensino com crianças de uma escola municipal. Nessa ocasião conheci um excelente software para trabalhar com alunos em um laboratório de informática. A monografia intitulou-se "a relação existente entre as inteligências múltiplas e o software logo". O estudo teve como referencial e ponto de discussão a interface existente entre as Inteligências Múltiplas (IM) e o software educativo LOGO, a partir da experiência de uma oficina com crianças de 8 a 14 anos, que conheceram o LOGO pela primeira vez. Ainda tive a oportunidade de realizar uma complementação pedagógica para atuar na docência. O trabalho de conclusão rendeu um artigo que objetivou uma reflexão sobre as Inteligências Múltiplas (IM), o uso do computador para desenvolver as IM e o papel do educador no processo de ensino-aprendizagem permeado por tecnologias. No estudo, também discuti reflexões sobre o uso do computador e suas possibilidades pedagógicas no ensino fundamental.

Em meio aos conhecimentos adquiridos, realizei um curso para preceptores de cursos de graduação e de professor tutor em EaD. Uma das minhas primeiras experiências além da universidade foi como professora do 2º ano em uma escola municipal. Foi bastante frustrante perceber que muitas das teorias que eu estudei nem sempre eram vivenciadas como nos livros e que os conhecimentos eram repassados de forma mecânica e conteudista.

Posteriormente, pude vivenciar outra experiência que foi fundamental para minha formação docente e para a construção da minha identidade profissional. Tornei-me professora formadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, no projeto E-TEC Brasil do IFG. Nesse espaço, pude desenvolver e implementar planejamentos relacionados à informática básica, formação docente, dentre outros. Todas essas atividades me proporcionaram experiências exitosas e reflexões acerca da docência. Nesse período, busquei aperfeiçoar meus saberes pedagógicos a fim de realizar um trabalho coerente com o que considero ser uma boa professora. Por vários meses desenvolvi esse trabalho, até que fui aprovada em um concurso público federal para atuar na educação básica da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – CAP-Eseba/UFU.

1.3 Trabalho na Educação Básica

O saber que não vem da experiência não é realmente saber (Lev Vygotsky)

A atuação na educação básica me marcou bastante. Até então, minhas experiências eram na educação superior, conforme as demandas do núcleo de educação a distância – NEAD do qual eu fazia parte. Antes da vivência no colégio de aplicação, atuei em várias escolas de educação básica. Em uma delas, que tinha seu currículo embasado na pedagogia Waldorf, pude vivenciar a sala de aula heterogênea como professora regente. Recebi uma turma com faixa etária próxima e planejava aulas para alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

A escola também tinha como objetivo formar alunos com e sem deficiência. Dessa forma, pude experienciar uma rica troca de saberes tanto de nós, professoras e professores, quanto dos alunos. Atuei também no laboratório de informática de outras escolas, inclusive em uma escola confessional católica. O que mais me chamou a atenção nesta escola em específico era como os planejamentos eram conduzidos, com foco na linearidade e no conteúdo, com tempo mínimo para o diálogo e desenvolvimento criativo. No entanto, lá pude agregar muito valor às aulas de tecnologias, apresentando projetos inovadores e cheios de significados para as crianças, dentro do que me foi possível.

Desliguei-me da escola após passar em um concurso da prefeitura da minha cidade. Lá aprendi muito com as práticas da educação básica e, apesar de não ter acesso a computadores com as crianças, sempre mobilizei esses conhecimentos para criar conteúdos educativos com mídias digitais variadas. Após pouco tempo nesse espaço, vislumbrei a possibilidade de buscar um concurso em uma universidade pública, período em que tive acesso a um edital em andamento na Escola de Educação Básica – Eseba da UFU, aquela mesma onde ofertei a oficina para os professores e era justamente no laboratório de informática onde a vivenciamos. Vislumbrei, então, uma oportunidade para colocar em prática os conhecimentos de anos de estudos e ainda aprofundá-los. Com muito esforço e dedicação, consegui superar as dificuldades de um período de gestação, a gravidez da minha filha, Lis, e realizei o concurso que se estendeu por quase todo o ano.

Pouco antes da minha filha nascer, fui chamada a assumir o lugar de uma professora aposentada. Considero que, a partir desse momento, minha vida se transformou consideravelmente. A Eseba é um colégio de aplicação, ancorado no tripé ensino, pesquisa, gestão e extensão e, desse modo, me vi em meio a trabalhos permeados por discussões acerca

do currículo, dos princípios e dos alunos que queríamos formar. Atuo nesta instituição até o presente momento, participando de reuniões semanais que abordam temáticas relacionadas ao currículo, ensino, pesquisa, extensão e gestão, desempenhando funções de coordenação, supervisão de estágios e participação em comissões. Atividades que integram meu cotidiano profissional.

Atuações como a supervisão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por exemplo, são cotidianas e ricas de oportunidades para aprofundar saberes e experiências. Além disso, observei que, ao adentrar um colégio de aplicação, os convites para mesas redondas, diálogos e outros eventos são comuns, o que me possibilita compartilhar saberes e aprofundá-los, além de aprender com outros profissionais. Percebo que exemplificar e dialogar sobre as práticas que realizo no colégio de aplicação são assuntos de grande interesse por parte de outros espaços educativos. Foi no colégio de aplicação que me vi, pela primeira vez, em uma situação complexa do ponto de vista docente. A partir do convívio com alguns dos estagiários que expressavam inúmeros dilemas e fragilidades em suas práticas, apesar do imenso desejo de desenvolver ações educativas com os alunos da escola para favorecer o engajamento durante as aulas, observei que tais dificuldades estavam relacionadas à carência de saberes pedagógicos, uma vez que os currículos de seus cursos eram desprovidos dessa formação. Conforme Nunes (2013), “os cursos de bacharelado não apresentam em sua estrutura curricular qualquer disciplina que se reporte às práticas pedagógicas” (Nunes, 2013, pág. 48).

Muitos dos estagiários que eu recebia no laboratório, oriundos de cursos de bacharelado da área de Ciências Exatas, se sentiam bastante despreparados ao lidarem com as crianças. Isso me deixou bastante preocupada ao pensar em como seriam esses estudantes ao realizarem a prática docente sem os saberes básicos da docência, caso optassem pela profissão. Seus dilemas e conflitos eram sempre mencionados ao lidarem com as atividades cotidianas do ambiente escolar em específico no laboratório de informática. Foi a partir desse desconforto que me senti instigada a pesquisar a temática do projeto de mestrado, conforme detalho a seguir.

1.4 O Mestrado: um sonho possível

A autoformação, considerada como um movimento da consciência reflexiva, é de responsabilidade do próprio professor, que em interação com o outro se constrói e constrói o outro (heteroformação) e na relação/interação com o meio (ecoformação) contribui para o desenvolvimento do seu entorno. (Gonçalves, 2015, p.111)

O ingresso no curso de mestrado em educação, em 2017, constituiu-se como experiência decisiva para a consolidação da temática investigativa. Já fazia parte de um grupo de pesquisa, o GEPDEBS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior, e participar do grupo sempre foi motivo de alegria, pois lá pude conhecer autores como Carlos Marcelo Garcia, Pimenta, Anastasiou, entre outros, que me fizeram sentir como se falassem à minha alma. Temáticas sobre a profissão docente, como identidade, formação docente, saberes docentes e desenvolvimento profissional docente, me tocavam de tal forma que era como se aqueles autores falassem do que eu sentia como professora em todos esses anos.

Nunca havia lido algo tão esclarecedor e cheio de sentido, de forma que pude dialogar sobre as minhas indagações referentes a questionamentos sobre os estagiários e os futuros profissionais que se tornariam, acerca dos dilemas e dificuldades por eles enfrentados e angariar conhecimentos que embasaram o projeto de mestrado. Nesse sentido, o meu projeto de mestrado foi uma proposta para investigar como ocorre o aprendizado da docência dos professores que atuam nos cursos de Ciências da Computação e Sistemas de Informação da Universidade Federal de Uberlândia. Assim, fui aprovada e ali se iniciava mais uma etapa da minha história.

Iniciar o mestrado foi uma conquista muito valiosa, pois me formei em uma universidade particular e me sentia distante da realidade de uma universidade pública. Acredito que minha compreensão sobre as temáticas discutidas na instituição se dera a partir da experiência no grupo de pesquisa e no meu trabalho no colégio de aplicação. Assim, cada vez mais consegui absorver conteúdos ricos de significado, a partir de aulas que me interessavam imensamente e do contato com professores intelectualmente experientes, cujos conhecimentos engrandeceram minhas percepções sobre a educação. Muitas oportunidades surgiram para que eu escrevesse sobre as temáticas que perpassavam minha proposta de projeto, assim, pude aprofundar meu tema e socializar assuntos tão relevantes para o contexto educativo. Dessa

forma, a pesquisa desenvolvida resultou na dissertação intitulada “Docência universitária: de bacharel a professor nos cursos de Ciência da Computação e Sistemas de Informação”¹.

O objetivo da pesquisa foi investigar como se realiza o aprendizado da docência dos professores que atuam nos cursos de Ciências da Computação e Sistemas de Informação da Universidade Federal de Uberlândia. Dessa maneira, foi preciso compreender os percursos formativos dos professores bacharéis e as práticas pedagógicas que contribuíram para sua atuação docente na universidade, bem como analisar as contribuições dos processos formativos para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores e investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores bacharéis ao assumirem a docência na Educação Superior. Assim, constatamos que os cursos de Sistemas de Informação e de Computação não contemplavam, em seus currículos, disciplinas voltadas aos saberes docentes, evidenciando o quanto as políticas públicas e a legislação vigente influenciam o perfil das universidades e, conseqüentemente, a configuração dos cursos ofertados. Observamos também, nos projetos pedagógicos desses cursos, a ênfase nos conhecimentos técnicos e científicos, marcados pelo compromisso com a formação profissional de seus estudantes.

Assim, identificamos que os docentes bacharéis que atuam na Educação superior da universidade citada, nos cursos de Sistemas de Informação e Computação, não possuem formalmente uma formação voltada para os conhecimentos pedagógicos. Todavia, nas respostas dos questionários, ficou evidente a relevância desses saberes para a sua atuação. Conforme Carvalho,

A prática pedagógica integra diversos tipos de conhecimentos que são elaborados ao longo do exercício da docência. Os professores incorporam, ou mesmo, se apropriam de experiências, conhecimentos, saberes e teorias para desenvolver suas práticas cotidianas e para resolver os problemas que ocorrem no dia a dia. (Carvalho, 2013, p. 27)

O estudo sobre a docência universitária com ênfase em cursos de bacharelado, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, ainda no período do mestrado, me permitiu compreender com maior profundidade os desafios enfrentados por esses profissionais e as lacunas de formação dos professores bacharéis para a atuação na docência. A dissertação foi ancorada nos seguintes referenciais teóricos: Cunha (2009); Pimenta; Anastasiou (2014); Almeida (2012); Melo (2018); Oliveira (2011); Carvalho (2013); Nunes (2013); Pereira (2016);

¹ <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22629>

Silva (2016); Tardif (2002); Shulman (1987); Gotie (1998); Pimenta (1999); Imbernón (2011); Nunes (2013); Zabalza (2004); Bolzan, Isaia (2006); Melo (2007); Imbernón (2011); Carlos Marcelo (2009), entre outras referências.

Os resultados dessa experiência investigativa evidenciaram que os saberes docentes são mobilizados nas práticas pedagógicas, ainda que, em alguns casos, não sejam explicitamente reconhecidos pelos próprios professores, com predomínio dos saberes da experiência, construídos ao longo de seus percursos formativos e profissionais. A identidade profissional constitui-se, sobretudo, a partir dos modelos de docência vivenciados na condição de estudantes. Assim, ao ingressarem na universidade como docentes, os professores trazem consigo múltiplas e diversas experiências sobre o que significa ser professor (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 79), dentre as quais se destacam:

Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar (...) quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. (...) têm experiência socialmente acumulada sobre as agruras da profissão, sua não valorização social e financeira, o desgaste emocional que acarreta, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em instituições precárias; sabem, pelos meios de comunicação, um pouco que representações e estereótipos a sociedade tem dos professores (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 79).

Nesse sentido, alguns não se identificam como docentes, “uma vez que olham o ser professor e a universidade do ponto de vista do seu aluno” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 79). No que se refere às particularidades da formação docente, observa-se que esta não se apresenta de forma estruturada, mas sim incipiente, sobretudo em razão das lacunas nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), que pouco contemplam discussões sistemáticas sobre os saberes pedagógicos. Frequentemente, esses profissionais ingressam nas universidades em cursos nos quais as disciplinas que irão ministrar já estão previamente definidas e “recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 37).

Ainda, constatamos que, para muitos deles, a docência emergiu de forma espontânea, nem sempre como algo previsto, não sendo, portanto, um objetivo profissional. Notou-se até mesmo uma certa resistência à escolha da profissão, marcada por uma sequência de fatores frustrantes que os levaram a escolher ser professor. Pimenta e Anastasiou afirmam que:

Na graduação, são definidos os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidades de classe. Esses componentes são direcionados para uma profissão que, na maior parte das vezes, não é a docência (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 106).

Sendo assim, emergiram indagações relacionadas à ausência de políticas educacionais voltadas à formação pedagógica de professores bacharéis. No trabalho cotidiano com os estagiários oriundos dos cursos de Sistemas de Informação e Ciência da Computação, algumas questões tornaram-se recorrentes: como seria a prática docente desses estudantes quando, de fato, viessem a atuar como professores? De que maneira supririam suas necessidades formativas? Tais inquietações foram se tornando cada vez mais evidentes ao longo das supervisões realizadas com esses estagiários. Ademais, conforme destacam Pimenta e Anastasiou (2014), na maioria das situações, ao optar por um curso de bacharelado, o estudante ingressa na universidade com o objetivo de exercer uma profissão específica, seja como administrador, advogado, engenheiro ou jornalista. Diversos fatores identificados ao longo da pesquisa, como as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, frustrações profissionais, por exemplo, na atuação como empresários, ou ainda o percurso formativo em cursos de pós-graduação, como especialização e mestrado, contribui para que esses profissionais passem a se reconhecer como educadores e iniciem sua atuação na docência (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 48).

À vista disso, constatamos nas pesquisas sobre a docência na educação superior (estado da questão) que muitos docentes que atuam nos cursos de licenciatura envolvem-se quase predominantemente no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas e que, por vezes, os conhecimentos profissionais necessários à docência não são o foco de sua formação ou estudo. Nessa perspectiva, Souza (2011) evidencia que a prática docente nas universidades tem sido realizada por profissionais que, na sua maioria, ingressam nesses ambientes com conhecimento limitado sobre as questões pedagógicas e didáticas que sustentam sua atuação, priorizando a pesquisa em relação às atividades de ensino (Souza, 2011, p. 28).

À luz das reflexões anteriores, compreendemos que o exercício da docência na educação superior requer conhecimentos específicos da dimensão pedagógica, os quais possibilitam a efetivação de processos educativos orientados para uma formação emancipatória, crítica e socialmente comprometida. Conforme Pimenta e Anastasiou (2014), ao confrontar suas atividades cotidianas com as produções teóricas, o docente é instado a revisar suas práticas e os

fundamentos que as sustentam, investigando a própria ação pedagógica e produzindo novos saberes para a teoria e para a prática do ensino.

Nesse sentido, “as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da universidade como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 89), realidade esta que se apresenta cada vez mais complexa no contexto de uma universidade progressivamente submetida às lógicas do mercado, conforme indica Dias Sobrinho:

Se o critério de utilidade mercadológica prevalece sobre o valor social e o bem comum, então o conhecimento a ser produzido/difundido/apropriado deve ser aquele que interessa à produção e à competitividade individual e, portanto, à sociedade dominada pelos interesses da economia global; a ser esse o critério, a formação, em vez de integral e plena, vai-se reduzir à capacitação técnica em níveis variáveis de aprofundamento e rigor, conforme necessidades específicas dos diversificados tipos de postos de trabalho, privilegiando como valor mais importante a rivalidade/competitividade, e não a solidariedade/responsabilidade coletiva (Dias Sobrinho, 2008, p. 81).

Nas pesquisas anteriormente analisadas, observamos que o docente, ao estar vinculado a programas orientados prioritariamente pelos interesses do mercado, tende a atuar em contextos curriculares esvaziados dos saberes essenciais à docência. Nessa perspectiva, verificamos que são inúmeros os desafios enfrentados por esses profissionais, especialmente no que se refere à compreensão do sentido formativo da universidade, para além da dimensão técnica do curso.

Algumas das aproximações identificadas nos estudos dizem respeito de modo recorrente aos impasses e desafios vivenciados pelo docente bacharel, os quais se mostram proeminentes em todas as investigações examinadas. Consideramos que tais desafios não se restringem apenas à carência de formação pedagógica, mas também se relacionam à fragilidade na constituição de uma identidade docente. Para Pimenta e Anastasiou:

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando passam a atuar como professores na educação superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 105).

Quando esses profissionais escolhem a profissão docente em decorrência de frustrações vivenciadas no mercado de trabalho, tendem a recorrer aos saberes da experiência construídos ao longo de sua prática como forma de enfrentar tais desafios. Nessa perspectiva, compreendemos a universidade, em sua historicidade e totalidade, como o espaço em que esses profissionais atuam, atravessado por contrastes e dilemas, especialmente no que se refere à formação. De acordo com Gonçalves:

Para o exercício da docência, na educação superior, não existe exigência legal de qualquer formação nessa direção. Entretanto, espera-se que o professor participe da elaboração do projeto pedagógico do curso, saiba construir objetivos adequados ao perfil do egresso desejado e natureza dos conteúdos programáticos, bem como, fazer planos de ensino e planos de aula, aplicar metodologias e estratégias apropriadas, avaliar a aprendizagem, dentre muitas outras atividades específicas relativas ao ensino (Gonçalves, 2015, p.14).

Verificamos nos projetos pedagógicos dos cursos de Sistemas de Informação e Ciência da Computação, que o foco está nos saberes técnicos e científicos e na formação profissional de seus estudantes. Sendo assim, identificamos um currículo reduzido, com disciplinas que buscam atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de bacharelado e, portanto, não integram um espaço formal de formação pedagógica. Nesse sentido, Isaia, Bolzan e Giordani (2007) asseguram que pensar sobre a educação superior implica acreditar que os docentes, embora sejam responsáveis pela formação inicial de novos profissionais, não estão devidamente preparados para desempenhar suas funções no nível de ensino em que atuam. Essa realidade decorre da falta de preparação pedagógica específica para essa modalidade educacional (Isaia; Bolzan; Giordani, 2007, p. 2).

Corroboramos com Pimenta e Anastasiou (2014) de que:

[...] conhecer diretamente ou por meio de estudos as realidades do ensino, incluindo as próprias, na universidade; realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados, problematizar, propor e desenvolver projetos de ensino e de pesquisa do ensino; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre o ensino, sobre os alunos e professores; olhar ver e analisar as ações existentes com os olhos não mais de ex-alunos, mas de professores, são passos importantes na construção da identidade dos professores no educação superior (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 87).

Nesse sentido, a valorização da ação desenvolvida pelos professores na sala de aula, quando tomada como objeto de reflexão, pode contribuir significativamente para a formação profissional (Pimenta, Anastasiou, 2014, p. 87).

Diante dessas reflexões, me senti inspirada a aprofundar a temática, realizando um curso de doutorado, para, assim, concluir essa pesquisa que me traz tanta motivação. Desse modo, a partir da análise das investigações anteriores e das lacunas nelas evidenciadas, delineou-se a necessidade de aprofundamento da temática, que culminou nesta tese, por meio da investigação sobre professores bacharéis em início de carreira à luz da Teoria das Representações Sociais. Partimos do entendimento de que a docência é orientada por representações sociais que perpassam as práticas cotidianas, os processos identitários e outras dimensões constitutivas do trabalho docente.

Esta pesquisa vincula-se a um estudo mais amplo, desenvolvido no âmbito da Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores - RIDEP². A referida Rede está sediada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba e foi constituída em 2019. A Rede desenvolve temáticas que versam sobre a formação e o desenvolvimento profissional de professores que atuam na educação superior. A RIDEP agrega pesquisadores da área da Educação que investigam temáticas relativas à formação e ao desenvolvimento profissional de professores, fomentando o contato entre pesquisadores de diferentes instituições brasileiras e internacionais.

1.5 Problematização da Pesquisa de Doutorado

A pesquisa desenvolvida partiu da seguinte problemática: quais representações sociais são construídas pelos professores bacharéis iniciantes que atuam nos cursos de Engenharia da UFU e como essas representações sociais influenciam suas práticas pedagógicas?

² Atualmente integram a Rede, com convênio firmado, oito Programas de Pós-Graduação, sendo cinco de Universidades brasileiras e três de Universidades estrangeiras. Representam as universidades brasileiras a Prof^a Dr.^a Vania Maria de Oliveira Vieira, da Universidade de Uberaba (UNIUBE); a Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira Melo, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG; a Prof.^a Dr.^a Martha Maria Prata Linhares, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba/MG; Prof.^a Dr.^a Maria Alzira de Almeida Pimenta, da Universidade de Sorocaba (UNISO), Sorocaba/SP; a Prof.^a Dr.^a Adelina de Oliveira Novaes, da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo/SP; e a Prof.^a Dr.^a Rejane Dias da Silva, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Representam as Universidades estrangeiras o Prof. Dr. Alberto Matias Gonzales, da Universidad de Sancti Spiritus (UNISS), Cuba; o Prof. Dr. Juan José Mena, da University of Salamanca, Espanha; e a Prof.^a Dr.^a Patrícia Medina Zuta, da Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Pueblo Libre, no Peru.

1.6 Objetivo Geral

A pesquisa tem como objetivo principal compreender as representações sociais de professores bacharéis iniciantes de cursos de Engenharia da UFU sobre a prática pedagógica e como essas representações influenciam o exercício da docência na educação superior.

1.7 Objetivos específicos

Os seguintes objetivos específicos foram delineados:

- a) Analisar a trajetória de docentes bacharéis de cursos de Engenharia, referentes à sua formação inicial e continuada;
- b) Identificar e analisar a concepção de pedagogia universitária que orienta as concepções de docência de professores bacharéis de cursos de Engenharia, a partir do contexto institucional-acadêmico em que atuam;
- c) Identificar o Núcleo Central e Periférico das referidas representações sociais;
- d) Discutir e refletir, em um encontro de grupo focal, como um momento formativo, os resultados da pesquisa sobre as fragilidades identificadas nas representações sociais dos professores acerca de suas práticas pedagógicas;
- e) Contribuir com a produção acadêmica referente à temática.

2. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para alcançar os propósitos da pesquisa, a tese foi dividida em 7 (sete) seções. Na introdução, além de discorrer sobre o que motivou essa investigação e dissertar sobre a problemática de pesquisa, apresentamos um memorial reflexivo que descreve minha trajetória formativa para assim possibilitar a compreensão do leitor a respeito dos aspectos trilhados por mim até a escolha da temática desta tese e dos objetivos gerais e específicos.

Na segunda seção, apresentamos os caminhos da pesquisa, a metodologia utilizada, incluindo o percurso da coleta e análise dos dados, os instrumentos utilizados, o lócus do estudo, dentre outras informações referentes às diretrizes metodológicas empregadas. Na seção três, apresentamos o estado da questão, ou seja, o que dizem as pesquisas acerca da temática aqui investigada, para que, dessa forma, aprofundássemos os estudos já consolidados. Além disso, na seção quatro, elencamos alguns eixos estruturantes da carreira docente para dialogarmos com autores diversos que refletem sobre a docência universitária dos professores bacharéis iniciantes, pois essa fase da carreira é permeada de dilemas e percalços comuns aos docentes principiantes, além das particularidades condizentes com esse período profissional. Ainda,

discorreremos sobre a Universidade como contexto do trabalho docente, por ser esse ambiente um dos principais influenciadores das práticas desenvolvidas pelos professores. Além disso, dissertamos sobre o desenvolvimento profissional e a formação docente desses profissionais, por reconhecermos a seriedade desses aspectos na solidificação de práticas pedagógicas essenciais à docência. Ademais, discursamos sobre a pedagogia universitária e seus fundamentos para a construção da prática docente e da identidade profissional. Posteriormente, abordamos a temática da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, como um caminho possível para interpretarmos a docência universitária, destacando seus principais aspectos teórico-metodológicos, pois compreendemos que a prática docente se constrói a partir de diversos fatores, dentre eles, a socialização entre os professores. Do mesmo modo, entendemos que as representações sociais nas quais os docentes estão imersos, muitas vezes, direcionam as práticas desses professores. Exemplificamos algumas considerações acerca da prática docente, que envolvem planejamento e avaliação, pois essas temáticas foram citadas como fragilidades enfrentadas por eles. Na seção cinco, apresentamos a análise dos dados obtidos no questionário e no grupo focal além das fragilidades e dificuldades apresentadas pelos participantes a partir dos questionários. Também abordamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) na qual são apresentados o núcleo central e o periférico das representações sociais dos docentes participantes. Ademais, na seção seis, apresentamos o encontro do grupo focal, no qual detalhamos o diálogo com os professores e as reflexões acerca dos desafios constatados nos dados coletados. Na seção sete, manifestamos as considerações finais da pesquisa e alguns apontamentos e proposições que possam contribuir para a temática em questão.

2.1 Delineamento Metodológico da investigação

Esta subseção objetiva discorrer sobre os caminhos metodológicos da investigação. Inicialmente, abordamos o tipo de pesquisa e os procedimentos utilizados que deram sustentação ao trabalho, que incluem: questionário; TALP; software EVOC; grupo focal; análise de conteúdo. Discorreremos também sobre o lócus da pesquisa e os sujeitos da investigação.

2.2 A pesquisa quanti-qualitativa com base na teoria das representações sociais

A escolha de uma pesquisa quanti-qualitativa se deu por constatar que somente a análise quantitativa e/ou qualitativa não seria suficiente para tratar os dados da pesquisa. Conforme essa percepção, recorreremos a Minayo e Sanches (1993) de que:

(...) ambas as abordagens são necessárias, porém, em muitas circunstâncias, insuficientes para abarcar toda a realidade observada. Portanto, elas podem e devem ser utilizadas, em tais circunstâncias, como complementares, sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade. O conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação (Minayo, Sanches, 1993, p. 240).

As duas abordagens qualitativa e quantitativa, utilizadas de maneira complementar, “se nutrem mutuamente, aportando assim uma mais-valia científica ao trabalho de pesquisa, cada uma respondendo então a um questionamento preciso, sem que nenhum deles seja subordinado ao uso ou aos resultados do outro” (Dietrich, Loison, Roupnel, 2015, p. 172). As abordagens possibilitaram um diálogo não apenas com os dados, mas também com os docentes participantes, ampliando o debate acerca da questão problematizadora. Além disso, o estudo tentou motivar outras pesquisas semelhantes, possibilitando destacar a visibilidade de temáticas consideradas por nós essenciais, como é a prática docente, nesse sentido, também influenciou algumas proposições para o enfrentamento das demandas relacionadas ao aprendizado da docência dos professores bacharéis.

Dessa maneira, para identificar e compreender as representações sociais dos professores bacharéis iniciantes de cursos de Engenharia da Universidade Federal de Uberlândia acerca da prática pedagógica, analisamos a trajetória desses docentes, considerando sua formação inicial e continuada. Buscamos, ainda, identificar e analisar a concepção de pedagogia universitária que orienta suas concepções de docência, à luz do contexto institucional e acadêmico em que atuam. Além disso, procuramos identificar o Núcleo Central e o Sistema Periférico dessas representações sociais, bem como discutir e refletir, por meio de um encontro de grupo focal, entendido como momento formativo, os resultados da pesquisa, especialmente no que se refere às fragilidades identificadas nas representações dos professores sobre suas práticas pedagógicas. Por fim, visamos contribuir para a produção acadêmica relacionada à temática. Como ponto de partida, realizamos um estudo bibliográfico em diferentes plataformas que

reúnem pesquisas sobre o tema, além da aplicação de questionário e da realização de grupo focal. Esses procedimentos metodológicos serão detalhados a seguir.

2.3 Instrumentos de produção de dados

2.3.1 Questionário

Considerando o problema e os objetivos da investigação, recorreremos ao questionário como instrumento de pesquisa para obter informações que nos permitiram construir interpretações sobre o objeto de estudo. À luz de Cervo, Bervian e Silva (2007), o questionário é a forma mais utilizada para obter dados, possibilitando verificar com mais precisão o que se deseja, já que o próprio sujeito o preenche. Para tanto, todo questionário deve ser impessoal para garantir consistência na avaliação de uma situação para outra. Garantir o anonimato proporciona aos participantes maior segurança para fornecer a informação solicitada, favorecendo respostas mais verdadeiras, o que pode não acontecer em entrevistas (Cervo; Bervian; Silva, 2007, p. 53).

O questionário foi utilizado com o objetivo de obter informações fundamentais que antecederam o grupo focal, além de acessarmos dados significativos sobre os participantes. O escopo do questionário seguiu as regras e limitações determinadas pelo Comitê de Ética da UFU. As respostas foram colhidas de forma anônima, com a possibilidade de cada participante apresentar o contato telefônico ao final do questionário para participação na segunda etapa da pesquisa, que foi o grupo focal.

O questionário foi composto por questões abertas e fechadas (em anexo) e a Técnica de Associação Livre De Palavras - TALP. O referido instrumento foi dividido em três seções, sendo elas: técnica de associação livre de palavras: nesta seção, solicitamos aos participantes que escrevessem quatro palavras que lhes viessem à mente ao ler a frase “As práticas realizadas por mim no ensino superior”. Em seguida, solicitamos que identificassem a palavra que consideravam a mais importante, justificando-a. Para as três palavras restantes, pedimos que indicassem um sinônimo a cada uma delas.

Para obtermos informações quanto ao perfil dos participantes, incluímos questões relacionadas ao sexo, à idade, à formação acadêmica, ao motivo de sua escolha pela educação superior. Também inserimos perguntas para mapearmos há quanto tempo trabalham como docentes, há quanto tempo trabalham como docentes na UFU, se repetiriam a escolha da

profissão, se exercem outra atividade profissional e se participam ou já participaram de cursos e/ou atividades de formação continuada.

Na seção sobre a docência na educação superior, buscamos investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes, sendo elas: o planejamento, estratégias de ensino, a avaliação, a relação professor/aluno e o significado de ser professor universitário. Dessa forma, foi possível obter dados importantes que subsidiaram o grupo focal, apontando assim o desenvolvimento docente dos professores, as experiências vivenciadas por eles, trajetórias de vida, suas perspectivas da docência, como realizam suas práticas pedagógicas, quais estratégias de ensino utilizam, sua relação com os alunos e as principais fragilidades e dificuldades enfrentadas por eles. Todos esses aspectos foram cruciais para possibilitarmos que a realização do grupo focal se constituísse em uma experiência formativa, de modo a instigar reflexões e problematizar suas práticas e possíveis ações para superar os desafios enfrentados.

2.3.2 Grupo Focal

A partir dos resultados apresentados nos questionários, realizamos um encontro para o grupo focal para propiciar um momento de diálogo com os professores a partir das fragilidades analisadas nas respostas do questionário. Esse encontro foi rico em reflexões e diálogos que possibilitaram também um momento formativo acerca de alguns desafios apresentados. O grupo focal, de acordo com Gatti (2005), é uma técnica:

[...] muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos (Gatti, 2005, p. 11).

Conforme a autora, “o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes” (Gatti, 2005, p. 11). Sendo assim, consoante as representações sociais, entendemos que este momento foi essencial, já que se constitui como:

(...) uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. À pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de

perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (Gatti, 2005, p. 11).

Tendo em vista a teoria das representações sociais, o grupo focal foi fundamental para alcançar informações pertinentes à pesquisa. Consideramos que esta técnica de pesquisa favoreceu momentos de reflexão, percepção do contexto na qual os participantes estão inseridos, compreensão das práticas realizadas por eles, entre outras, além do que:

A pesquisa com grupos focais permite o alcance de diferentes perspectivas de uma mesma questão, permite também a concepção de processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, assim como a compreensão de práticas cotidianas, atitudes e comportamentos prevalentes no trabalho com alguns indivíduos que compartilham traços em comum, relevantes para o estudo e investigação do problema em questão (Lopes, 2014, p. 484).

O Grupo focal contou com 4 (quatro) docentes principiantes que atuam em cursos de Engenharia da Universidade Federal de Uberlândia. O número de participantes da pesquisa justificou-se em função do referencial teórico-metodológico adotado que orientou a condução da produção de dados da pesquisa. A princípio havíamos escolhido como referência principal a autora Bernardete Gatti (2005, p. 22) que sugere que os grupos focais sejam “preferencialmente entre seis e doze participantes”, porém, após a concretude do grupo contar com apenas 4 (quatro) participantes recorremos a outros autores. Portanto, consideramos o quantitativo válido já que, conforme Morgan (1997):

Grupos pequenos, [...], funcionam melhor quando os participantes provavelmente estão interessados no tópico e respeitam uns aos outros. Além disso, grupos pequenos são mais úteis quando o pesquisador deseja ter uma noção clara da reação de cada participante a um tópico, simplesmente porque dão a cada participante mais tempo para falar [...] para alguns tópicos, como aqueles em que os participantes têm níveis relativamente altos ou relativamente baixos de envolvimento, pode haver uma enorme diferença na dinâmica de um grupo de 6 versus um grupo de 10. Além disso, não se deve sentir preso a esse limite inferior ou superior. Conduzi grupos de 3 participantes altamente envolvidos que teriam sido incontroláveis com um tamanho de 6, e liderei discussões em grupos naturais de 15 a 20, nos quais o processo foi bastante organizado (Morgan, 1997, p. 42)³

³ Tradução nossa.

Além disso, definiu-se como critério para a escolha dos participantes o início da carreira docente, que conforme os estudos de Melo:

O ingresso em uma profissão implica o enfrentamento de inúmeros desafios, dentre eles, principalmente, o sentimento de insegurança, de não ser capaz, de não saber como agir ou reagir diante das situações dilemáticas. As fragilidades próprias das trajetórias formativas dos docentes, com relação aos conhecimentos necessários ao exercício profissional do magistério, se avolumam diante dos enfrentamentos que o cotidiano da docência apresenta. Seus saberes são testados, suas concepções e crenças podem reverberar em práticas pedagógicas pautadas em uma reprodução, muitas vezes pouco crítica, das experiências discentes (Melo, 2018, p. 74-75).

Segundo a autora, nesse momento inicial da carreira também pode-se suscitar “uma postura inovadora e autônoma, no qual o professor tenha consciência dos desafios e das responsabilidades atinentes à docência” (Melo, 2028, p. 75). Tardif e Raymond (2000) afirmam que os conhecimentos dos educadores possuem uma significativa dimensão temporal, referindo-se aos processos pelos quais são adquiridos ao longo de uma trajetória na profissão docente, sendo que:

[...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (Tardif e Raymond, 2000, p. 226)

Nos interessa aqui destacar os anos compreendidos entre cinco e sete que são cruciais, pois, conforme Tardiff e Raymond (2000), ao valerem-se de (Huberman 1989; Vonk 1988; Griffin 1985; Feiman Nemser e Remillard 1996) afirmam representarem “um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios, nos novos professores”. Esses anos representam uma fase crucial na trajetória profissional do docente, influenciando significativamente tanto seu futuro quanto sua relação com a atividade profissional (Tardif e Raymond, 2000, p. 227). Sendo assim, consideramos nesta pesquisa os docentes que adentraram na carreira a partir de sua entrada inicial até os 7 (sete) anos de permanência mínima. Sendo este período permeado de desafios,

os autores discorrem ainda sobre as fases em que ocorre a evolução da carreira. Destacamos duas referentes ao período de recorte desta pesquisa, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: A evolução da carreira docente

Fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano)	O professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição. Essa fase é tão crucial que leva uma porcentagem importante (Gold 1996 fala de 33%, baseando-se em dados americanos) de iniciantes a abandonar a profissão ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do “choque com a realidade”. É o que observa Veenman (1984, p. 144) nos seguintes termos: Na verdade, o choque com o real se refere à assimilação de uma realidade complexa que se apresenta incessantemente diante do novo professor, [...] essa realidade deve ser constantemente dominada, particularmente quando a pessoa está começando a assumir suas tarefas de ensino. (tradução livre)
Fase de estabilização e de consolidação (do terceiro ao sétimo ano)	o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo. Essa fase se caracteriza também por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor), pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, assimilação pessoal dos programas etc.), o que se manifesta em um melhor equilíbrio profissional e, segundo Wheeler (1992), em um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos; em outras palavras, o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos.

Fonte: elaborada pela autora, com base em Lortie (1975), Gold (1996) e Zeichner e Gore (1990), citados por Tardif e Raymond (2000, p. 227-228).

Além de todos esses desafios, vale lembrar que conforme Isaia e Bolzan (2008):

Algumas das percepções marcantes deste período envolvem: solidão pedagógica, insegurança frente aos alunos e à disciplina, tanto em termos de manejo de classe, quanto de domínio do conteúdo da disciplina; centração no conteúdo específico e na necessidade de vencer o programa a qualquer custo; inadequação para a docência, ou seja, falta de domínio de uma pedagogia para esse nível de ensino. A solidão pedagógica é sentida devido à inexistência tanto de apoio institucional ao professor iniciante, quanto da parte de colegas mais experientes (Isaia, Bolzan, 2008, p. 49).

Para as autoras, “o ambiente universitário oferece uma diversidade de situações a serem enfrentadas”. Sendo que o professor vivencia nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas uma organização reguladora em que “é confrontado logo de início e em estágio probatório, circunstância esta que nem sempre flui passivamente, mas resulta de um processo mais longo de adaptação, indicando as assincronias entre as diferentes gerações pedagógicas” (Isaia, Maciel, Bolzan, 2011, p. 432).

Segundo a teoria das representações sociais, que embasou algumas perspectivas da pesquisa aqui apresentada, as práticas docentes se constituem a partir de diversos fatores conforme os condicionantes vivenciados pelos docentes. Dessa forma:

[...] os desafios são dimensionados a partir de uma configuração pessoal/profissional que é ao mesmo tempo intersubjetiva e subjetiva. No entanto, boa parte dos sentimentos que condicionarão a atitude valorativa perante o mundo pessoal e profissional dependerá de uma ambiência docente positiva. E esta inclui o ambiente universitário e, conseqüentemente, a cultura acadêmica, as gerações pedagógicas, entendidas a partir de nossos estudos e pesquisas como condições subjetivas e objetivas na constituição de tal ambiência (Isaia, Maciel, Bolzan, 2011, p. 432).

Com o propósito de compreender as representações sociais sobre práticas pedagógicas de professores bacharéis de cursos de engenharia da UFU – Campus Santa Mônica, convidamos 84 (oitenta e quatro) docentes iniciantes a participarem da pesquisa. Os dados foram solicitados ao SIC (Serviço de Informação ao Cidadão) da UFU. Alguns docentes, no entanto, retornaram o e-mail informando que já haviam mudado de instituição. Percebemos então que muitos dos dados estavam desatualizados, fato que dificultou avaliarmos a quantidade exata de docentes que receberam os e-mails.

Nesse primeiro momento, obtivemos poucos retornos, de forma que os e-mails foram reenviados com características mais pessoais, ou seja, nos reportando diretamente aos docentes pelo seu nome. Ainda assim, nessas primeiras tentativas recorremos novamente aos contatos e após resolvermos algumas incoerências nos dados (professores que já haviam deixado a instituição, ou que tinham muitos anos de experiência dentro da instituição, dentre outras questões), recorremos ao site da instituição e buscamos em todos os cursos de exatas os docentes novatos. Dessa forma, identificamos nos cursos de Engenharia o maior número de docentes iniciantes efetivos. Assim sendo, optamos por realizar um recorte mais específico para o estudo com foco nos docentes dos cursos de engenharia que ingressaram por meio de concurso público da carreira do magistério superior na UFU, no período compreendido entre 2018 a 2025.

Novamente encaminhamos um e-mail convidando-os a participarem da pesquisa, solicitando que respondessem ao questionário e, posteriormente, participassem do grupo focal. Assim, após diversas tentativas, obtivemos o retorno de 20 (vinte) professores, mas apenas 8 (oito) aceitaram participar do grupo focal. Desses, somente 4 (quatro) compareceram no dia estipulado, que foi acordado junto ao grupo de professores.

2.4 Procedimentos de análise de dados

2.4.1 Software EVOC

Para o processamento dos dados, utilizamos o software EVOC, criado para organizar as evocações de acordo com a sua ordem de aparecimento. Esse aplicativo, desenvolvido por Vergès (2002), possibilita a identificação do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais a partir das palavras evocadas na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), ao combinar a frequência com a ordem de emissão dos termos (Lima, 2024).

Desse modo, o EVOC organiza as evocações em quatro quadrantes, assim, processamos as palavras evocadas com o uso da TALP utilizada nos questionários. Em seguida, calculamos as médias simples e ponderadas, apontando as palavras constituintes do núcleo central e os elementos periféricos das representações sociais. No tópico de análise dos dados detalharemos esse processo.

2.4.2 Análise de conteúdo

Para aprofundar a análise qualitativa das informações colhidas junto aos docentes no sentido de produzirmos interpretações referentes aos documentos acessados, de modo a nos permitir responder ao problema de pesquisa, buscamos em Bardin (1977) o aporte teórico da análise de conteúdo. Para a referida autora, o estudo documental é demarcado como: “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Além disso, objetiva moldar adequadamente e reproduzir de outro modo essa informação, por meio de procedimentos de transformação (Bardin, 1977, p. 45-46).

A análise documental colaborou para desvendar questões e aspectos que puderam contribuir para melhor compreensão do objeto, pois teve como objetivo, conforme indica

Bardin (1977), atingir “o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que esse obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”. Para a operacionalização dessa análise, adotamos o referencial de Bardin (2016), que propõe três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Quadro 2).

Quadro 2: Etapas da análise de conteúdo segundo Bardin (2016)

Pré-análise
<p>É a fase de organização. Objetiva três missões: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.</p> <p>Estão contidas nesta fase:</p> <p>A leitura flutuante – estabelecer contato com os documentos e conhecer o texto.</p> <p>A escolha dos documentos – escolher os documentos suscetíveis de fornecerem informações sobre o problema levantado.</p> <p>A formulação das hipóteses e dos objetivos – trata-se de uma suposição, cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros.</p> <p>A referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores - Se se considerarem os textos uma manifestação que contém índices que a análise explicitará, o trabalho preparatório será o da escolha destes - em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas - e sua organização sistemática em indicadores.</p> <p>Preparação do material – o material reunido é preparado formalmente (edição).</p>
Exploração do Material
<p>Consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas.</p>
Tratamento dos resultados
<p>O analista, tendo a sua disposição os resultados, propõem inferências e adianta interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes.</p>

Fonte: criado pela autora a partir de Bardin (2016, p. 125-131)

A partir da escolha metodológica, iniciamos a etapa do estudo do estado da questão, dessa forma, na seção seguinte aprofundaremos as pesquisas relacionadas à temática da tese dos últimos anos. Assim, buscamos além das representações sociais citadas nas pesquisas, também identificar aproximações quanto a fundamentação teórica relacionadas a docência universitária dos professores bacharéis em início de carreira; a universidade como contexto do trabalho docente; a pedagogia universitária; teoria das representações sociais e práticas pedagógicas. Verificamos essas aproximações por considerar que todos esses aspectos

influenciam sobremaneira as representações sociais acerca das práticas dos professores e a construção de sua identidade docente.

3. O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA EM QUESTÃO

*Pesquisa para constatar, constatando, intervenho e intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade*
(FREIRE, 1996, p. 29)

A partir da necessidade de aprofundar reflexões sobre a temática das representações sociais de docentes bacharéis, que corresponde ao nosso objeto de estudo, buscamos acessar pesquisas educacionais dos últimos anos. Para tanto, optamos pela organização do Estado da Questão que, conforme afirmam Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), tem como propósito direcionar o pesquisador a documentar, por meio de uma pesquisa bibliográfica rigorosa, a situação do tema ou do objeto que está sendo investigado dentro do alcance atual da ciência. Trata-se de um momento crucial, que culmina na definição do objeto específico da pesquisa, na delimitação dos objetivos do estudo e, em síntese, na explicitação do problema a ser investigado. Assim, “o estado da questão configura então o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento” (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004, p. 7-9). Além disso,

Importa lembrar que no estado da questão os achados têm de estar necessariamente ou diretamente articulados com o tema: devem referenciar especificamente o que existe em publicações ou estudos com relação a este, na área de investigação do estudante/pesquisador, na sua profissão, seja em nível local, nacional ou internacional, não obedecendo necessariamente a esta ordem (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004, p. 10)

Dessa forma, esta seção objetivou a revisão e mapeamento das produções científicas dos estudos realizados, a princípio, no período de 2019 a 2023, viabilizando, assim, a busca pelas aproximações de estudos anteriores acerca da temática proposta que respaldam a pesquisa, além de identificar possíveis limitações e necessidades no que se refere à temática em questão. No

entanto, por não haver estudos suficientes no período apresentado, consideramos estudos mais antigos, a partir de 2013.

Considerando a escassez de pesquisas de mestrado e doutorado que versam sobre a temática das representações sociais quanto à prática docente de docentes bacharéis em início de carreira, ampliamos o escopo de pesquisa para artigos que discorrem sobre conteúdos semelhantes. Para a seleção dos trabalhos, utilizamos os seguintes descritores: docência universitária e professores iniciantes bacharéis; representações sociais de docentes bacharéis; representações sociais dos docentes bacharéis em início de carreira; prática docente dos bacharéis em início de carreira.

As plataformas utilizadas foram: Banco de teses e dissertações da Capes; Google Acadêmico (somente para artigos); Repositório Uniube; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; Repositório UFU; conforme localizávamos os trabalhos, realizávamos a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Assim, conseguimos selecionar aqueles que mais se familiarizavam com o assunto pesquisado, contemplando, assim, as categorias elencadas. A partir de uma primeira leitura, considerávamos a necessidade de novas categorias e/ou aprofundamento de outras temáticas. Após a leitura dos resumos e trechos dos textos, selecionamos 4 (quatro) teses de doutorado, 1 (uma) dissertação de mestrado e 3 (três) artigos científicos. Excluímos algumas pesquisas que, apesar de se aproximarem do tema, voltavam-se para a educação básica e/ou ensino médio e outras que apenas tratavam brevemente do tema objeto de nosso estudo.

No Quadro 3, apresentamos as pesquisas selecionadas e suas características; em seguida discorreremos sobre os pontos principais da bibliografia selecionada e quais resultados foram apontados. Posteriormente, apresentamos as definições dos estudos em relação às questões que orientam a investigação aqui proposta.

Quadro 3: Teses e dissertações que se assemelham e/ou se aproximam da temática em questão.

Teses e Dissertações					
Instituição	Programa de Pós-graduação	Título da pesquisa	Palavras-chaves	Ano	Autor
Universidade Federal de Pernambuco Dissertação	Programa de Pós-graduação em Psicologia	Representações sociais e identidade docente: sentidos compartilhados	Identidade Docente. Representações Sociais. Docência	2013	Cybelle Santos de Souza

		por professores de universidade pública	Universitária; Identidade Social		
Universidade Federal de Pernambuco Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação	Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente	Docência. Educação Superior. Representações Sociais. Sentimentos de Identidade. Profissionalidade Docente	2015	Maria da Conceição Valença da Silva
Universidade de Uberaba Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba	Práticas pedagógicas do bacharel iniciante na Educação superior: intervenções a partir das representações sociais	Práticas Pedagógicas. Educação superior. Desenvolvimento Profissional Docente. Representações Sociais	2019	José Humberto Rodrigues dos Anjos
Universidade de Uberaba Tese	Programa de Pós-graduação em Educação	Representações sociais de professores da educação superior sobre desenvolvimento profissional docente: desafios e perspectivas	Desenvolvimento profissional docente. Educação Superior. Momento formativo. Representações Sociais	2021	Monaliza Angélica Santana
Universidade Federal de Pernambuco Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação	Representações sociais de prática docente universitária partilhada por professores dos cursos de matemática da UFPE	Cursos de matemática; Prática docente universitária; Representações sociais; UFPE	2023	Nathali Gomes da Silva

Artigos		
Título do Artigo	Ano de publicação /Local	Autor(es)
Constituir-se professor universitário: das representações sociais às práticas pedagógicas	2018/ Revista Profissão Docente	Lílian Araújo Ferreira Zaidan / Vânia Maria de Oliveira Vieira
A prática docente nas representações sociais de professores de cursos de engenharia	2022/ Colloquium Humanarum	Fabiano Elias Pereira / Rejane Dias da Silva
Educação superior: os desafios vivenciados na docência pelos professores bacharéis em Ciências Econômicas, em início de carreira	2022/ Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento	Janaído Soares de Sousa / Josania Lima Portela Carvalhedo /Erika Costa Sousa

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da leitura das pesquisas organizamos uma síntese com a finalidade de destacar os objetivos, problematizações, metodologia, entre outros aspectos inerentes às pesquisas acessadas. Buscamos também identificar algumas aproximações, quanto aos eixos orientadores que envolvem a prática docente, como: a universidade como contexto do trabalho docente; desenvolvimento profissional e formação docente; pedagogia universitária, docência universitária e a construção da identidade e a Teoria das Representações Sociais, pois consideramos que todos esses aspectos estão imbricados à prática docente. Sendo assim, apresentaremos, a princípio, as pesquisas de mestrado e doutorado, a iniciar por Souza (2013).

Souza (2013) buscou compreender as Representações Sociais da identidade docente de um grupo de professores universitários que participaram de um curso de atualização didático-pedagógica para os docentes da UFPE, ofertado pelo Núcleo de Formação Continuada de Professores da UFPE (NUFOPE). A autora buscou responder a seguinte questão: “Qual a Representação social da Identidade Docente para os professores do curso de atualização didático-pedagógica da UFPE?”. Para tanto, seu objetivo primário foi: “compreender os sentidos compartilhados acerca da identidade docente universitária segundo os professores que concluíram o curso do NUFOPE”. Para alcançar este, seus objetivos secundários buscaram: “analisar os perfis dos professores através de seus currículos Lattes; acessar os elementos centrais e periféricos das Representações Sociais da identidade docente para os professores do curso do NUFOPE; compreender os sentidos das Representações Sociais da identidade docente na construção dos projetos de vida dos professores em questão”. A autora utilizou a Teoria das Representações Sociais como abordagem teórico-metodológica.

No que se refere aos aspectos que identificamos serem semelhantes ao que buscamos dialogar, iremos destacar alguns deles, a começar pela docência universitária dos professores bacharéis em início de carreira. Acerca dessa temática a autora apresentou alguns estudos, como os dos autores Isaia, Bolzan e Giordani (2008) no que se refere aos ciclos da vida profissional docente. Ainda, os estudos de Maciel, Isaia e Bolzan (2009) em seu estudo sobre trajetórias formativas de docentes dos cursos de licenciatura de uma universidade comunitária e outros acerca do contexto universitário ao longo dos anos, especificamente o contexto da UFPE, além de alguns dos trabalhos publicados pela ANPED nos últimos cinco anos acerca da dinâmica da docência na Educação Superior.

Dentre os estudos apresentados, Souza (2013) apontou a constatação de que “a discussão acerca dos aspectos inerentes à docência na Educação Superior, entre eles a identidade docente, é recente e está em processo de amadurecimento e de conquista de espaço no âmbito acadêmico”. A autora destacou que poucos foram os trabalhos encontrados, naquele período, ao todo sete artigos que tratavam da temática da docência na Educação Superior.

Apesar da autora não objetivar apenas os docentes em início de carreira, alguns aspectos como ingresso na carreira, dificuldades na carreira, desvalorização da docência, falta de preparação específica para se tornar professor, entre outros, foram destaques semelhantes aos apontados na introdução desta tese. Quanto ao desenvolvimento profissional e formação docente dos professores bacharéis, também não foram localizados apontamentos específicos, porém no decorrer do trabalho a autora evidencia temáticas que se relacionam com o desenvolvimento profissional e a formação dos docentes (Souza, 2013).

Em relação à docência universitária e à construção da identidade, Souza (2013) apresenta o conceito de identidade a partir de diversos autores, entre eles (Oliveira e Gomes, 2003; Novoa, 1995; Libâneo, 2001; Cunha, 2004; Pimenta, 2000; Bazzo, 2007; Cruz e Aguiar, 2011). Dessa forma, aborda reflexões que indicam que a identidade se constrói a partir de diversos fatores, de forma que necessita ser construída coletivamente (Oliveira e Gomes, 2003). A identidade é construída a partir de valores, crenças, experiências variadas, entre outras, “além de ser um lugar de lutas e conflitos” (Nóvoa, 1995). Souza destaca os conceitos sobre profissionalidade, profissionalização e profissionalismo de Libâneo (2001), recorre a Cunha (2004) acerca da profissionalidade docente, pois Cunha considera que esse conceito é mais adequado do que o de profissão. Souza também recorre a Pimenta (2000), que advoga que a identidade de professor, além de ser parte inerente a ele e de ser um processo contínuo de

construção, reflete o contexto e o momento histórico e possui relações que envolvem o ambiente de formação ofertado, não sendo um processo estático.

A autora também se vale de Cruz e Aguiar (2011) de que “a identidade profissional está intimamente relacionada com a identidade pessoal, através de uma visão psicossocial de identidade [...] que o conceito de identidade profissional é dinâmico e compreende facetas sócio-históricas, simbólicas, emocionais, que são valorativas e estão em constante movimento de (re)formulação” (Souza, 2013, p. 62).

Em relação à universidade como contexto do trabalho docente, a autora retoma a reforma da educação superior produzida por Francisco Campos em 1931. Apresenta a história das universidades, leis e decretos relacionados a ela, como por exemplo, a promulgação do Decreto 19.851 em 1931, que foi denominado de estatuto das Universidades Brasileiras. A autora salienta que:

Anteriormente, a docência na Educação superior baseava-se no conhecimento aprofundado sobre dada especialidade profissional, a partir das mudanças oriundas da reforma, ela foi sendo transformada gradativamente por uma formação teórico-epistemológica cada vez mais rigorosa e exigente decorrente dessa nova forma de exercício acadêmico, voltada para a pesquisa e produção do conhecimento (Souza, 2013, p. 27).

Souza, recorre a autores como Fávero (2006), Bazzo (2007), Cunha (2000), Chaui (1999), entre outros, para retomar as transformações ocorridas na universidade, constatando que:

[...] as transformações na Educação superior nos últimos dez anos não se resumiram à sua mercadorização, afetaram também a produção do conhecimento, tornou-se imprescindível “enfrentar o novo com o novo” ao invés de enfrentar esse novo contrapondo-lhe ao modelo existente anteriormente, principalmente tendo em vista que mudanças são irreversíveis (Souza, 2013, p. 31).

Para Souza (2013), estas mudanças se deram principalmente pela “superação de um modelo de conhecimento universitário, arcaico e que se resume à dimensão da instituição da universidade como modo único de pensar o conhecimento pelo modelo de conhecimento pluriversitário”. Nesse sentido a autora destaca que este conhecimento é “interativo, transdisciplinar, contextualizado e condizente com as transformações tecnológicas em uma vertente, e em outra vertente, comprometido com a formação e a cidadania”, dessa forma enfatizando a responsabilidade com a formação de sujeitos críticos” (Souza, 2013, p. 31).

Nesse contexto, buscou-se no trabalho de Souza alguma referência à pedagogia universitária e seus fundamentos para a construção da prática docente e da identidade profissional, pois esta temática tem forte relação com o contexto universitário.

Sobre esse aspecto identificamos no trabalho de Souza, que recorre a Bazzo (2007), ao afirmar que “é preciso que se criem espaços dentro das universidades para que as possíveis “crises” docentes possam ser elaboradas, fazendo com que os docentes possam se expressar e, assim, produzirem um ambiente propício para a produção do novo”. Nesse sentido, Souza aponta que espaços como estes são oferecidos pelo curso de atualização didático-pedagógica da UFPE. Reconhece que este espaço, além de propiciar aos professores a reflexão sobre a sua prática, é necessário que os docentes desenvolvam o hábito da reflexão sobre a prática pedagógica, incluindo os seus colegas de profissão (Souza, 2013, p. 61).

No que tange à Teoria das Representações Sociais, a autora recorre a diversos estudiosos, como Lagache (1978), Moscovici (1978, 2003), Alves-Mazzotti (1994), Guareschi e Jovchelovitch (1995) e Jodelet (2001), para aprofundar a discussão. Após a exposição teórica fundamentada nesses autores, Souza (2013) conclui que os resultados indicam que as representações sociais da identidade docente, entre os professores participantes da pesquisa, estruturam-se em torno dos significados associados às expressões “pesquisadores”, “educadores” e “comprometidos”. Esses significados compartilhados “estão ancorados no perfil de professor vigente na sociedade, que é o de intelectual compromissado com a formação de cidadãos e profissionais capacitados para promover o desenvolvimento tecnológico do país” (Souza, 2013).

Outra tese que elencamos é a desenvolvida por Silva (2015), que objetivou entender as representações sociais de docência na Educação Superior partilhadas por docentes de cursos de graduação de instituições públicas e privadas, com o intuito de analisar suas relações com sentimentos de identidade profissional e com a profissionalidade docente. Para tanto, os objetivos específicos buscaram descrever o perfil socioprofissional de docentes de graduação da Educação Superior; investigar os sentidos atribuídos à docência na educação superior por docentes de instituições públicas e privadas; compreender os sentimentos de identidade profissional docente e identificar prováveis elementos indicadores da profissionalidade docente ligados às representações sociais e aos sentimentos identitários.

A metodologia utilizada na tese de Silva (2015) foi respaldada pela Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) e pela Teoria do Núcleo Central de Abric (1994), sob a perspectiva multirreferencial de Ardoino (1988). A investigação é analítica-descritiva e

interpretativa a partir de uma abordagem qualitativa-quantitativa. A autora optou como campo de investigação por duas instituições de educação superior, uma pública e outra privada, sendo os participantes da pesquisa 130 professores dos cursos de graduação. Utilizou para a análise dos dados a Técnica de Associação Livre, o questionário e a entrevista semiestruturada. Estes foram avaliados a partir da análise de conteúdo.

Em relação a alguns aspectos que identificamos como similares à nossa pesquisa, como a investigação sobre a docência universitária de professores bacharéis em início de carreira. Observamos que, para Silva (2015), o debate acerca da docência conduz à compreensão de que essa profissão pode ser analisada sob múltiplas dimensões. A autora exemplifica essa complexidade ao destacar aspectos como os “significados e sentidos, a profissionalidade, as práticas, os saberes, a formação, as identidades, as condições de trabalho, a carreira, além de proposições político-econômicas que tomam à docência como via de transformação, eis, porque, o seu caráter complexo” (Silva, 2015, p. 107). Apesar de ela não apontar em específico o docente em início de carreira, observamos em seu trabalho variadas considerações acerca das dificuldades da docência na educação superior embasadas em variados autores, como Veiga (2008), Sacristán (1995), Cunha (2010) e Anastasiou (2004) entre outros. As reflexões apontam para a complexidade do exercício da docência e que esta,

[...] é permeada pelas representações dos professores, pelos sentimentos de identidade profissional docente. Não obstante, o exercício da docência também está vinculado à formação e aos saberes docentes (re)construídos em diferentes tempos/espacos, mediante necessidades e/ou imposições sociais, políticas, econômicas, culturais, institucionais. As relações entre estas categorias vão sinalizando nuances (matizes, variações) que podem influenciar na profissionalidade da docência, enquanto processo permanente de (re)construção da profissão de professor (Silva, 2015, p. 114).

A partir da reflexão anterior, evidenciamos que vários aspectos perpassam o fazer docente, de forma que este está permeado de desafios substanciais que são históricos e cada vez mais se avolumam às pesquisas que tratam da complexidade da docência. No aspecto do desenvolvimento profissional e formação docente dos professores, a autora apresenta diversos trabalhos que tratam do desenvolvimento profissional sintetizando-os em um quadro explicativo que conclui que “para o desenvolvimento profissional é preciso: vencer inseguranças; aprender a lidar com a heterogeneidade; saber avaliar; dialogar e compartilhar experiências, dificuldades e aprendizagens” (Silva, 2015, p. 75).

No que tange à formação docente, Silva (2015) constata, a partir das informações fornecidas pelos professores, que, ao serem questionados sobre como aprenderam (e/ou aprendem) a exercer a docência, evidenciaram que essas aprendizagens ocorrem, com maior frequência, a partir de diferentes fundamentos de saberes. Destacam-se, nesse processo, os saberes oriundos dos estudos, da experiência/prática, das memórias e observações, bem como aqueles provenientes da formação inicial e/ou continuada (Silva, 2015, p. 115).

Conforme a referida autora, reconhecer que a formação para a docência na educação superior, ao nível de pós-graduação, constitui um progresso na questão da qualificação para o exercício da docência, mas não soluciona a questão da formação nem da profissionalização do professor. Isso porque a maioria dos docentes nos cursos de graduação é formada por profissionais liberais, cientistas, servidores públicos, entre outros, que atuam na docência, mas carecem de conhecimentos específicos da profissão docente, os quais raramente são abordados nos cursos de pós-graduação (Silva, 2015, p. 118). Nesse sentido,

Dos cento e trinta (130) professores participantes da pesquisa, cento e quatro (104) disseram ser necessária uma formação para o exercício da docência na Educação Superior. Essa informação parece apontar para um certo reconhecimento de apropriação das especificidades da docência. Entretanto, entendemos ser a formação continuada do corpo docente uma responsabilidade que deve ser partilhada entre a instituição e o professor, reconhecido o papel daquela no processo de atuação do docente e, conseqüentemente, na formação dos estudantes (Silva, 2015, p. 119).

Consideramos, a partir da reflexão anterior, que não cabe apenas ao docente buscar formações específicas para os saberes da docência, mas em acordo com a autora que este movimento deve ser viabilizado também pela instituição de ensino, pois, a trajetória profissional dos educadores é formada por uma rede de relações, influenciada por vivências pessoais, sociais e profissionais, sendo que esse processo demanda reflexão e compartilhamento. Essa trajetória também se concretiza através da formação inicial, independentemente do nível acadêmico (licenciatura, bacharelado), e pela formação continuada (em diversas e variadas instituições), através das quais se realiza o desenvolvimento profissional. Sendo que “as iniciativas das IES voltadas para a formação do professor podem favorecer tanto o trabalho docente quanto o desenvolvimento da própria instituição, num processo que articula conhecimentos e interesses acadêmicos, curriculares e pedagógicos” (Silva, 2015, p. 362-363).

Sobre a docência e a construção da identidade, observamos no trabalho de Silva (2015) que nas pesquisas realizadas é evidente que a formação, os comportamentos, as atitudes, as

representações, as trajetórias e os contextos sociais, políticos e culturais, entre outros aspectos, influenciam e são fundamentais no desenvolvimento da identidade profissional do educador (Silva, 2015, p. 55). Partilhamos desta mesma constatação e apresentamos nossas reflexões de acordo com esses aspectos no decorrer desta tese. Além disso, ressaltamos, segundo a autora, que:

[...] há imbricações entre representações sociais de docência na Educação Superior, identidade profissional e profissionalidade docente, uma vez que esses processos vão sendo (re)construídos pelos professores a partir de sentidos, sentimentos e experiências internalizados, compartilhados ao longo de suas trajetórias, nos mais variados tempos e contextos (Silva, 2015, p. 141).

No que concerne a todos esses processos, supomos não ser possível desconsiderá-los, já que a docência é permeada por variadas situações que cotidianamente são confrontadas pelos professores universitários. Nesse sentido, corroboramos com a autora que “num processo de constituição identitária, as formas de identidade são inseparáveis das relações sociais, as quais são também formas de alteridade, ou seja, não existe identidade sem relação entre o si próprio e o outro” (Silva, 2015, p. 151).

Silva (2015) reitera que, na atualidade, surgem desafios de natureza social, tecnológica e científica, entre outros, cujas demandas exigem uma reflexão contínua sobre as representações sociais e as percepções da identidade profissional dos educadores. Certamente, novas exigências vão se estabelecendo em relação à formação, à prática pedagógica e à identidade profissional dos educadores, tais como: o reforço de uma dimensão ética, compreendida como elemento estruturante de uma educação orientada à humanização dos sujeitos; de uma dimensão didática, que capacite o docente a integrar conhecimentos, competências e habilidades para aprimorar sua atuação; e de uma dimensão política, que permita compreender e explicitar a realidade, tomar decisões, adotar posturas críticas diante de situações conjunturais e, por fim, intervir no processo de transformação da sociedade e de nós mesmos, enquanto sujeitos inacabados e culturais (Silva, 2015, p. 155).

A autora constata em suas considerações acerca da identidade que os sentimentos identitários dos professores são, fundamentalmente, ancorados na autoestima, refletindo uma visão positiva de si, e na realização pessoal por meio da ação, na perspectiva de que podem contribuir para a formação dos estudantes e, por consequência, para a melhoria da sociedade através de sua atuação profissional. Esses sentimentos de identidade própria se alinham com os de identidade social, uma vez que os docentes percebem que são vistos como comprometidos e responsáveis, atuando como colaboradores na formação pessoal e profissional dos alunos, além

de serem reconhecidos como mediadores do processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2015, p. 364).

Ainda, a percepção de desvalorização da profissão, a ausência de reconhecimento pelo trabalho dos educadores, a sobrecarga decorrente da acumulação de funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão, a negligência em relação à carreira docente por parte das autoridades governamentais e das instituições de educação superior, bem como as condições inadequadas de infraestrutura para a execução das atividades docentes, configuram alguns dos elementos que emergiram nas narrativas dos professores. Tais aspectos podem ser compreendidos como constitutivos das representações sociais do ensino na educação superior, assim como da formação de sentimentos de identidade entre os educadores (Silva, 2015, p. 365).

No que se refere à universidade como contexto do trabalho docente, a autora defende, a partir de experiências formativas em instituições de educação superior (IES), que têm sido enfrentadas diferentes circunstâncias e reconhecidos diversos fenômenos associados à prática docente. Esses fenômenos relacionam-se à interação entre professor e estudante, aos aspectos pedagógicos e didáticos do ensino e da aprendizagem, bem como aos processos de avaliação institucional, entre outros, cujas repercussões se manifestam na rotina do trabalho docente (Silva, 2015, p. 25). Para a autora,

[...] os avanços e/ou recuos da Educação Superior no Brasil são expressões mais de interesses políticos, ideológicos e econômicos, do que sociais e/ou educacionais. Tais instituições, sejam privadas ou públicas, foram adquirindo determinadas características, ora voltadas para o conhecimento, ora para o mercado de trabalho, ora pela expressiva expansão de instituições privadas, ora, ainda, pela eficácia organizacional (perspectiva empresarial) (Silva, 2015, p. 90).

Além disso, a desvalorização profissional dos educadores e a carência de condições adequadas de infraestrutura, foram alguns dos principais pontos destacados pelos docentes da pesquisa de Silva (2015) ao abordarem a questão sobre vantagens e/ou desvantagens da prática docente na educação superior (Silva, 2015, p. 96).

Em relação à pedagogia universitária, Silva (2015) aponta serem limitadas as iniciativas institucionais direcionadas à formação dos docentes que atuam na Educação Superior. É necessário observar que esse é um aspecto que demanda atenção, inclusive por meio de políticas públicas, uma vez que as transformações atuais exigem uma alteração na percepção do

professor, que deixa de ser visto apenas como um simples transmissor de conhecimento e passa a ser considerado um mediador do processo educativo (Silva, 2015, p. 26).

A autora evidencia que nos estudos acerca da docência no âmbito da pedagogia universitária, os estudiosos, em sua maioria, utilizam os termos “universidade” e “educação superior” como referências, respectivamente, a uma categoria administrativa institucional e a um grau de educação. Ainda considera duas observações acerca desta questão:

[...] primeiro, a de que é necessário, assim pensamos, ampliar o debate da docência para todas as categorias administrativas (universidade, centro universitário, faculdade), e não apenas à universidade, uma vez que, apesar de terem diferentes características [...] todas têm (ou deveriam ter) como principal componente, à docência. É sabido que a docência vai constituindo-se, também, a partir das imposições institucionais, de suas finalidades e orientações, dependendo da categoria administrativa de cada IES, de modo que podem ocorrer diferentes desempenhos na atuação do professor, mas todas são instituições do mesmo nível educacional. Um segundo ponto é com relação ao termo “Educação superior”, pois entendemos que essa expressão é restrita e não contempla em si os vários aspectos inerentes a este nível de educação. Além do mais, este nível educacional é denominado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 de “Educação Superior”, com uma conotação mais abrangente, para além do ensino (Silva, 2015, p. 106).

Silva (2015) considera que a maioria das investigações relacionadas à universidade se concentra nesse espaço por ser nele que as questões relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão se manifestam de forma mais significativa, uma vez que a responsabilidade pela integração dessas dimensões recai sobre essa instituição. Ademais, é predominantemente nesse cenário que são formuladas e implementadas políticas públicas, bem como evidenciadas as condições de trabalho docente, o que contribui para a explicitação da desvalorização profissional (Silva, 2015, p. 106).

Castanho (2007, p. 120) reitera que, em um estudo conduzido no contexto da pedagogia universitária, foi evidenciado que na universidade a dimensão mais negligenciada e subestimada é a do ensino, e que o docente universitário é o único profissional de nível superior para o qual não se requer formação específica para o exercício da profissão. Tal realidade resulta em diversas situações prejudiciais ao ensino e à aprendizagem, observa a autora (Silva, 2015, p. 120).

No que concerne a Teoria das Representações Sociais, Silva (2015) supõe que, nas representações sociais, a sensação de identidade profissional e a profissionalidade docente estão interligadas, uma vez que são formadas de maneira processual, influenciadas por contextos e

interesses políticos, sociais, educacionais e culturais, além de serem impactadas por elementos da trajetória pessoal e profissional dos educadores, em particular pelas normas e valores determinados pelo grupo profissional e pela sociedade como um todo (Silva, 2015, p. 29). Ainda, considera que no referido estudo:

[...] à docência é reconhecida como uma prática social, dinâmica, complexa, fenômeno de representação social. Temos o entendimento de que as representações sociais de docência na educação superior são sistemas de referência que orientam condutas e comunicações dos professores, influenciam no seu desenvolvimento pessoal/profissional, no processo identitário, tanto quanto na construção da profissionalidade docente, uma vez que são formas de conhecimento construídas e compartilhadas por um grupo, com um objetivo prático, contribuindo para a consolidação de determinada realidade social (Silva, 2015, p. 122).

A autora compreende que, por meio da representação social, torna-se viável entender os valores, as percepções de certos grupos, suas atitudes, permanências e transformações, considerando suas manifestações por meio das palavras, das expressões e da comunicação nas interações sociais que estabelecem, em um processo contínuo de construção do saber. Justificando assim que foi a partir dessa perspectiva que tomou as representações sociais de docência na educação superior como objeto da pesquisa, “por considerar que os professores têm opiniões, crenças, visões que orientam o seu trabalho educacional nos cursos de graduação” (Silva, 2015, p. 131).

Silva (2015) corrobora a compreensão de que “uma representação social é um saber prático derivado de experiências pessoais/sociais, individuais/grupais, cujos conhecimentos são organizados, estruturados e compartilhados por um determinado grupo, numa dada realidade social” (Silva, 2015, p. 138). Além disso, a autora que os significados atribuídos à atividade docente na educação superior, por parte dos educadores das duas instituições, estão essencialmente relacionados à dimensão profissional da docência, influenciados pelas funções cognitiva, sociocultural e ética do exercício do educador. Nesse sentido, afirma que “o núcleo central dessas representações sociais é constituído pelos elementos: conhecimento, compromisso, responsabilidade, dedicação, formação e ensino” (Silva, 2015, p. 363).

A investigação de Silva (2015), demonstrou que o conceito de “conhecimento” apresentou uma considerável influência nas evocações dos professores da IES privada, enquanto o fator “dedicação” manifestou uma significativa influência nas recordações dos docentes da IES pública, apesar de ambos os elementos terem sido mencionados por ambos os grupos. Além disso, “formação” e “ensino”, termos caracterizados como elementos funcionais

conforme Abric (2000), foram evocados por ambos os grupos e relacionam-se à função social da docência. Sendo que “os elementos constitutivos do núcleo central foram ratificados por professores de ambas as instituições, quando da participação na entrevista semiestruturada que objetivou aprofundar e precisar tais componentes do núcleo central” (Silva, 2015, p. 364). Entre essas observações, Silva (2015) reitera que:

Do que nos foi possível apreender, percebemos que há uma forte integração entre representações sociais, sentimentos identitários e profissionalidade docente, cujos elementos se entrecruzam, complementam-se e, paulatinamente, dão certo "tom" ao trabalho desenvolvido pelos professores, entendendo, sobretudo, que a ação está orientada por representações e sentimentos identitários, permeados por diferentes valores, experiências, conhecimentos, saberes que se vão constituindo, ao longo de uma trajetória, em contextos sociais, culturais, políticos e refletem no trabalho do professor (Silva, 2015, p. 366).

Conforme a autora, com base na interpretação do conteúdo e da organização das representações sociais de docência na educação superior, especificamente dos sistemas central e periférico, é possível afirmar que essas representações são constituídas, sobretudo, por “elementos profissionais, normativos e funcionais”, estruturados “às funções cognitiva, sociocultural e ética do exercício profissional, enquanto orientadores da prática social docente, cujo núcleo tem em sua centralidade os termos - compromisso e responsabilidade” (Silva, 2015, p. 8). E, ainda, foi apresentado pela autora que a compreensão de identidade pessoal e de identidade social se ligam com as representações sociais dos docentes, enfatizando a valorização da autoestima e do trabalho realizado pelo professor como um indivíduo responsável e dedicado à formação profissional dos alunos, com ênfase no aprendizado dos estudantes.

Para Silva (2015), há uma identificação por parte dos docentes, quanto à urgência de uma formação contínua e da elaboração de conhecimentos específicos da prática docente, como elementos que contribuem para sua atuação profissional, juntamente com a relevância de um conjunto de princípios que considerem o compromisso e a responsabilidade associados ao trabalho do professor. Há também o reconhecimento do ensino e da pesquisa como componentes fundamentais da profissionalidade, além do papel mediador do professor no processo de ensino-aprendizagem, os quais são identificados como potenciais indicadores da configuração da profissionalidade docente no âmbito da Educação Superior (Silva, 2015).

Nessa mesma perspectiva de compreensão da docência na educação superior, com foco nas práticas pedagógicas e na formação profissional, insere-se a tese de doutorado desenvolvida

por Anjos (2019), intitulada “Práticas pedagógicas do bacharel iniciante na Educação superior: intervenções a partir das representações sociais”. De abordagem quanti-qualitativa, o estudo objetivou compreender as representações sociais dos professores bacharéis principiantes, do Centro Universitário de Mineiros – Goiás, em relação às suas práticas pedagógicas, entendidas como um dos aspectos da formação e desenvolvimento profissional docente, visando futuras intervenções em processos formativos.

A pesquisa buscou responder à seguinte questão: quais são as representações sociais dos professores universitários iniciantes do Centro Universitário de Mineiros (GO) sobre suas práticas pedagógicas no processo de formação e desenvolvimento profissional? Para isso utilizou-se de questionário contendo questões abertas e fechadas, da técnica de associação livre de palavras (TALP) e entrevistas em grupos focais. O questionário teve como finalidade identificar o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais, enquanto o grupo focal possibilitou a compreensão e a categorização das respostas abertas, bem como a análise do conteúdo das entrevistas, por meio de recursos como a nuvem de palavras e a análise de similitude. O autor destaca que a identificação das representações sociais permitiu evidenciar impasses e fragilidades relacionados às práticas pedagógicas como o planejamento de ensino, os procedimentos didáticos, a avaliação da aprendizagem e a relação professor-aluno.

Sobre docência universitária dos professores bacharéis em início de carreira, Anjos (2019) constatou, em seu estudo, que os desafios relacionados ao cotidiano das salas de aula, assim como a mobilização das práticas pedagógicas, representam obstáculos para os docentes em início de carreira na educação superior. Além disso, tais apreensões podem manifestar-se de maneiras bastante semelhantes, tanto para o profissional licenciado, que, a princípio, possui em sua formação acadêmica disciplinas e estágios focados no contexto pedagógico, quanto para o bacharel que carece dessa mesma oportunidade (Anjos, 2019, p. 70-71). Ainda, afirma que a “[...] docência é um lugar de decisões, fator que, às vezes, intimida os professores iniciantes que, dotados de pouca experiência, não sabem lidar com situações que exigem posicionamentos além das normas e dos programas” (Anjos, 2019, p. 74).

Tais dificuldades atravessam o contexto dos professores bacharéis, sobretudo em razão da ausência de uma formação sistematizada para o exercício da docência, uma vez que os cursos de bacharelado, em geral, não contemplam disciplinas voltadas às práticas pedagógicas. Essa lacuna tende a ser atribuída à pós-graduação, embora essa formação nem sempre ocorra de forma suficiente ou consistente. No que se refere ao desenvolvimento profissional e à formação docente desses professores, o autor indica que os dados revelam que suas representações sociais

estão predominantemente ancoradas em práticas pedagógicas tradicionais vivenciadas por eles enquanto estudantes durante a graduação.

Além disso, a pesquisa evidencia que os professores em início de carreira receiam serem vistos como inaptos para a profissão, sentindo a necessidade de processos formativos contínuos, a fim de orientar a realização das práticas pedagógicas (Anjos, 2019). O autor identificou que sentimento de insegurança e medo foram recorrentes nos dados obtidos. À vista disso, sua pesquisa indica que os educadores em início de carreira, não apenas dessa instituição, mas de outras que também valorizam a formação e o crescimento profissional dos docentes, necessitam de oportunidades para expressar suas dificuldades e limitações no processo de formação.

Portanto, para que o docente em início de carreira seja reconhecido como protagonista de sua própria formação, cabe às instituições de ensino oferecer oportunidades formativas que contemplem suas dificuldades e vulnerabilidades no exercício da docência. No que se refere à docência universitária e à construção da identidade profissional, Anjos (2019) apresenta suas considerações com base em diferentes autores, evidenciando que essa construção é influenciada por múltiplos fatores, tais como as vivências experienciais dos docentes, o contexto de trabalho e a percepção dos dilemas enfrentados no cotidiano profissional. Esses elementos, articulados, contribuem para a constituição da identidade docente dos professores participantes do estudo.

Destacamos um recorte dos estudos de Anjos que, ao perguntar aos participantes da pesquisa se repetiriam a escolha pela profissão docente, 95% disseram que repetiriam a escolha, admitindo que se sentem felizes e realizados sendo professores universitários. O restante deles, 5%, responderam que, se pudessem, não optariam pela docência novamente. Esse indicativo demonstrou que situações como falta de preparo, assédio moral e institucional e alunos desinteressados, entre outros, corroboraram esta afirmação. Em relação à universidade como contexto do trabalho docente, reconhecemos apontamentos semelhantes no que se refere ao fator da instituição de ensino demandar variadas atividades como planejamento, avaliação, dentre outras ações que muitas vezes exigem dos professores saberes que ainda estão sendo construídos. O autor afirma que é “nesse espaço de relação com o saber, tomada de decisão e de mobilização pedagógica que estão os bacharéis, profissionais que saem da universidade com habilidades práticas, mas que não são ensinados a ensiná-las” (Anjos, 2019, p. 74-75).

No entanto, o grupo revelou que para a elaboração do planejamento, participam de formações pedagógicas, que são oferecidas pela instituição no início de cada semestre. Esta é ofertada pelos integrantes da equipe pedagógica, que os orienta em como elaborar, preparar e preencher o planejamento proposto por cada curso. Sendo que o propósito das formações

pedagógicas tem sido a proposta do semestre e a fidelidade no cumprimento das ementas (Anjos, 2019, p. 101).

Em relação à pedagogia universitária e seus fundamentos para a construção da prática docente e da identidade profissional, reconhecemos na pesquisa de Anjos (2019) algumas proposições que se articulam a esse termo, embora o autor não tenha utilizado diretamente essa denominação. Observamos esse aspecto quando Anjos afirma que:

É preciso considerar que, assim como já afirmamos, o período inicial na formação dos professores é fundamental não apenas para seu bem-estar, mas também para a formação da identidade docente, bem como das formas de lidar com as particularidades da profissão. Dessa maneira, reafirmamos a necessidade de possibilitar espaços de reflexão e compreensão para que os novos professores possam sentir-se seguros e amparados, minimizando os desafios e aumentando a sensação de coletividade e cooperação (Anjos, 2019, p. 91-92).

Com relação às representações sociais a pesquisa indicou um núcleo central veementemente “demarcado por práticas pedagógicas que os docentes participantes trouxeram consigo de suas respectivas épocas de graduação”. Isto é evidenciado nas palavras evocadas por eles, sendo: “práticas”, “aprendizado” e “exposição”. Esse núcleo é composto por sentimentos de insegurança e conhecimento na área, vistos como componentes para um processo de desenvolvimento profissional que é incessante. Para esse grupo de professores à docência é considerada uma profissão complexa que exige diversos conhecimentos e habilidades. Essa compreensão reforça o núcleo central, uma vez que o professor deve estar o mais seguro possível em relação às suas práticas (Anjos, 2019, p. 176). Este estudo reconhece características bastante similares a esta tese, o que podemos supor que muito do que foi constatado pelo autor iremos testemunhar também.

Já a tese de Santana (2021) com a temática “Representações sociais de professores da educação superior sobre desenvolvimento profissional docente: desafios e perspectivas” buscou investigar o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior, compreendendo-o como um processo muito mais abrangente e integrador do que a formação inicial e contínua. O objetivo geral foi “compreender as representações sociais dos professores do Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM – sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente”. O trabalho foi fundamentado pelos sete princípios de formação de professores, apresentados por Marcelo Garcia (1999), sendo: “processo contínuo, integração curricular, desenvolvimento organizacional, formação pedagógica, integração teoria e prática,

congruência formação/prática profissional, e individualização”. Nesse intuito, foram utilizados para coleta dos dados um questionário contendo questões abertas e fechadas e a TALP. A autora utilizou para análise dos dados a Teoria das Representações Sociais, a análise de conteúdo de Bardin (2011) e os Softwares EVOC e Iramuteq.

No que se refere à docência universitária dos professores bacharéis em início de carreira, Santana (2021) considera que “[...] o trabalho do docente não se faz simplesmente por “amor à profissão”, mas que o exercício do seu trabalho envolve dialeticamente o ensino e a aprendizagem, o próprio professor e as próprias condições de trabalho”. Tem-se a compreensão de que “esse profissional vem sendo inserido em processos de mudanças, no século XX e XXI, por meio da globalização e por meio das reformas educacionais no contexto da reestruturação do mercado capital” (Santana, 2021, p. 39). De acordo com a autora,

[...] não existe “receita” de prática docente, pois cada prática pedagógica traz, em si, uma identidade própria, pois práticas pedagógicas são práticas sociais; portanto, existem necessidades sociais diferentes em contextos diferentes e que por assim serem, são únicos e destarte diferentes dos outros. Assim é, uma vez que se encontram inseridos em um determinado tempo e em uma determinada sociedade, exigindo, desse modo, reaprendizagens diferentes por parte dos sujeitos envolvidos na própria prática docente (Santana, 2021, p. 42).

Nesse sentido, os apontamentos da autora confirmam o que evidenciamos sobre os dilemas e desafios enfrentados pelos docentes bacharéis em início de carreira. Algumas das dificuldades apontadas por Santana a partir da análise de similitude e das variadas ramificações das palavras mais evocadas foram a respeito dos alunos desinteressados e desmotivados, a necessidade dos docentes em motivar os alunos a todo instante, a busca por novas maneiras para auxiliá-los na construção de sua aprendizagem, os incessantes desafios no que se refere as relações interpessoais, à comunicação, às metodologias e tecnologias, a mediação entre a prática profissional, as teorias e as necessidades formativas dos estudantes, dentre outros. (Santana, 2021, p. 119-120).

No que tange ao desenvolvimento profissional e à formação docente dos professores bacharéis, Santana aponta que “[...] a formação e o desenvolvimento profissional de professores precisam promover o desenvolvimento da capacidade de reflexão e a transformação por parte dos professores”. Sendo que “o que vemos com muita frequência, principalmente na Educação Superior, são propostas de formação continuada de professores, que apenas atendem, de forma

pontual, a algum problema com relação à profissão docente” (Santana, 2021, p. 22-23). Ainda que,

[...] A prática docente requer daquele que a almeja a consciência de que, ao ingressar na sala de aula, sua função primordial é ser educador, ou seja, é a docência. “Nesse sentido, “ser professor” exige desenvolvimento profissional nas várias dimensões: técnica, pedagógica, didática, política, além da própria consciência da necessidade desse desenvolvimento profissional” (Santana, 2021, p. 36).

A autora indica ser indispensável entender o desenvolvimento profissional com ênfase em comunidades investigativas, pois, desse modo, os educadores, de maneira colaborativa, fazem indagações sobre suas práticas pedagógicas e podem proceder à sistematização delas, sem, no entanto, pretender transformá-las em "receitas", uma vez que, como já mencionado, cada contexto é singular e apresenta características distintas. (Santana, 2021, p. 47). Na análise dos dados, Santana constatou que 99% dos 62 (sessenta e dois) docentes reconhecem a relevância da formação didático-pedagógica no processo formativo de professores. Além disso, o estudo apontou que os sentimentos dos participantes se fundamentam em aspectos que favorecem representações sociais positivas em relação à formação e ao desenvolvimento profissional dos docentes. Eles demonstram não apenas a compreensão de que a formação didático-pedagógica é essencial para a preparação de professores, mas também se engajam em processos formativos que evidenciam a relevância dos conhecimentos acadêmicos, assim como a didática, para o ensino (Santana, 2021, p. 126-127).

No que diz respeito à docência universitária e à construção da identidade, a autora recorre a Moscovici (2003), destacando dois processos que são a ancoragem e a objetivação; estes serão detalhados nesta tese em um tópico mais adiante. Santana (2021) discorre que “na perspectiva de Moscovici (2003), é correto afirmar que a identificação das representações sociais torna possível superar os problemas de determinados fenômenos e integrá-los no nosso mundo mental e físico – e, assim, tornar concreto o que era abstrato”, o que, no caso da pesquisa realizada pela autora, “o fenômeno ou o seu objeto de estudo é o “desenvolvimento profissional do professor da Educação Superior” (Santana, 2021, p. 29). Recorrendo a diversos autores, Santana aponta reflexões acerca da identidade docente, pois,

[...] o “ser professor”, na contemporaneidade, muitas vezes, encontra-se esvaziado do seu diferencial e de sua identidade. Marcados por uma sociedade neotecnicista, na qual se busca um novo perfil para os profissionais do século XXI, o “ser professor” tem carecido de suas especificidades e de sua função docente como ponto central, conforme podemos comprovar também por meio da reforma do Ensino Médio, homologada em 2018, pelo Presidente Michel

Temer, na qual ressaltou que outros profissionais de outras áreas do conhecimento que tenham “notório saber” terão a possibilidade de lecionar sem ter licenciatura na área específica (Santana, 2021, p. 35-36).

Assim, enfatiza que a identidade dos docentes é construída por diferentes perspectivas, sendo que a crise de identidade dos docentes atualmente é influenciada por políticas neoliberais e pela necessidade de reconhecimento profissional. Sugere a necessidade de se efetivar reflexões quanto “a formação e do desenvolvimento profissional e as várias nuances que cercam a profissionalização docente, a formação e o desenvolvimento profissional docente”. Nesse sentido, possibilitando a apropriação de conhecimentos que possam levar, gradativamente, esse profissional a apropriar-se de sua identidade e profissão, que é o ensino-aprendizagem, ou seja, à docência (Santana, 2021, p. 38).

Quanto à universidade como contexto do trabalho docente, Santana (2021) resalta que: “como instituição social educativa, a escola e as instituições de ensino e, conseqüentemente, o ‘ser professor’ vêm sendo fortemente questionados a respeito de seus papéis ante as transformações sociais, culturais, tecnológicas, econômicas e políticas no mundo contemporâneo”. Dessa forma, a autora enfatiza as transformações ocorridas historicamente nas instituições de ensino e na função docente, este que está “inserido em uma sociedade globalizada, neoliberal, capitalista, na qual os avanços tecnológicos e a reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento são partes integrantes dessa análise”. Santana, aponta que o docente está ainda inserido “na sociedade do conhecimento (em que o elemento diferenciador na atividade produtiva é o próprio conhecimento, o qual é o principal fator estratégico de riqueza e poder)” (Santana, 2021, p. 20-32). Em se tratando da pedagogia universitária, reconhecemos esse conceito relacionado ao argumento de que

[...] é imperativo repensar constantemente sobre a formação do professor, seja inicial ou continuada, e também pensar em políticas públicas de valorização do profissional da educação, que considerem essas questões e que, além da criação de documentos oficiais que permeiem a formação e o desenvolvimento profissional do docente da educação superior, organizem mecanismos de desenvolvimento profissional dinâmicos e eficazes que considerem, além da racionalidade técnica, a formação pedagógica e também a formação a partir da prática vivenciada por eles, de forma coletiva, nas escolas. Assim, a formação e o desenvolvimento profissional docente terão um verdadeiro sentido para eles e talvez possa ser encurtada a distância existente entre professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos (Santana, 2021, p. 52-53).

Observamos que em diversos momentos a autora relaciona reflexões que sugerem a pedagogia universitária como uma das proposições de superação das dificuldades vivenciadas pelos docentes. Além disso, no que concerne a teoria das representações sociais, as análises demonstraram que os participantes, de modo geral, têm construído representações sociais sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente fundamentadas e subjetivadas em elementos positivos em conformidade com os princípios de Marcelo Garcia (1999).

Essas representações sociais, embora evidenciem dificuldades e fragilidades, também revelam a percepção de que a formação e o desenvolvimento profissional, nos quais os docentes estão inseridos, possuem um caráter contínuo e em constante aperfeiçoamento. Tal processo contribui para a aquisição de conhecimentos que favorecem o desempenho profissional e a satisfação na docência, gerando competências que potencializam o investimento na própria formação. Nesse contexto, tais representações podem influenciar positivamente a trajetória formativa desses docentes. Observa-se, ainda, que essas representações foram evidenciadas no momento formativo do grupo focal, no qual os participantes compartilharam fragilidades e dificuldades ainda presentes em sua formação, ao mesmo tempo em que demonstraram compreender a importância de um processo contínuo de desenvolvimento profissional docente (Santana, 2021, p. 6).

Dando continuidade aos estudos analisados, o trabalho de Silva (2023) buscou compreender as representações sociais da prática docente que orientam a formação de estudantes nos cursos de graduação em Matemática, bem como os sentidos compartilhados pelos professores acerca dessa prática. Para a coleta de dados, a autora recorreu à análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos e à realização de entrevistas semiestruturadas; para o tratamento dos dados, utilizou a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004). De acordo com Silva (2023) os resultados indicaram que as representações sociais de prática docente, elaboradas pelos professores universitários, estão apoiadas e objetivadas na concepção do saber matemático como um conhecimento “sólido, universal, histórico e consolidado, responsável pelos avanços tecnológicos das civilizações e pela resolução de problemas sociais contemporâneos, sendo destinado a um grupo com características específicas para ‘desbravar’ e ‘aprofundar’ esses saberes” (Silva, 2023, p.7). Tais elementos integram o núcleo dessas representações; no entanto, são atravessadas por nuances de ressignificação das representações sociais. Essas relacionam “a prática docente e o saber matemático, as realidades sociais em que os estudantes estão inseridos, à escuta dos estudantes, à reflexão e ressignificação das práticas” (Silva, 2023, p.7).

Nesse sentido, a edificação dessas representações sociais não está concentrada na figura do docente universitário, como um único agente pelas práticas cristalizadas. Não obstante, trata-se de um grupo representacional que estabelece o perfil, que este docente necessita construir, transmitir ou até mesmo exigir, conforme o contexto em que se insere. Silva, considera que se faz “necessária uma mudança paradigmática, iniciada em ações de formação didático-pedagógica dentro da universidade, trabalhando junto aos professores universitários, para repensar as práticas pedagógicas e docentes, o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação” (Silva, 2023, p. 8).

Em relação à docência universitária dos professores bacharéis em início de carreira identificamos que para Silva (2023) após algumas reflexões acerca desta questão a autora considera que “a prática docente universitária [...] não pode ser vista descolada dos acontecimentos que ocorrem na sociedade. Este professor, formado em determinada época, encontra-se em outra conjuntura formativa, que o força a rever suas práticas, concepções, representações e certezas” (Silva, 2023, p. 61). Além de buscar “dentro do conjunto de saberes de que dispõe, elementos que serão responsáveis por sua ação na docência” (Silva, 2023, p. 75). Esses apontamentos sugerem aquilo que também reconhecemos que é o fato de que a docência universitária é permeada de influências não apenas do ambiente em que o professor está inserido, mas de influências externas que acabam por impactar em seu trabalho. Silva, recorrendo a Tavares (2003) infere que

[...] à docência universitária assumiu, ao longo dos anos, atribuições para além do ensino e da pesquisa. Compreender a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e gestão, dentro do modelo de trabalho docente estruturado na atual sociedade mercadológica, representa, por um lado, uma conquista na autonomia universitária e a participação da comunidade acadêmica na organização universitária e social (Tavares, 2003, apud Silva, 2023, p.181).

Silva ainda destaca que as pesquisas analisadas revelaram “aspectos importantes para entendermos o lugar que a temática da prática docente universitária, ao longo dos anos, está ocupando dentro da academia” sendo que esse local vem, sucessivamente, substituindo o status de “conhecimento puro”, “inquestionável”, conferido histórica e socialmente à docência na universidade, e exerce, cada vez mais atenção, ao se tornar um conhecimento disponível a todos, um conjunto de saberes que podem ser acessados, discutidos e abordados (Silva, 2023, p.198).

A autora considera que a forma como a prática docente universitária é conduzida irá repercutir tanto nos avanços quanto nos eventuais retrocessos que marcam a formação profissional do estudante. Justificando assim “a importância em investigar essa prática neste

campo de formação e atuação, uma vez que refletirá tanto nas aprendizagens construídas na educação superior quanto na própria educação básica” (Silva, 2023, p.202).

No que se refere ao desenvolvimento profissional e formação docente, Silva enfatiza que a formação do professor é fruto de uma ação pedagógica refletida e não de apenas um professor ou uma instituição, mesmo considerando que esses componentes são importantes, mas que é algo que abrange diferentes “contextos ao longo da vida, cultura, identidade, relações construídas que, conseqüentemente, formam o sujeito” (Silva, 2023, p. 47). A autora recorre a Souza (2009) que declara que:

[...] não há como pensar a formação de professores [...] universitários, sem uma íntima articulação com a prática pedagógica e desta com a dimensão epistemológica e gnosiológica. Não há como pensar a prática docente e pedagógica sem uma íntima relação com o contexto interno e externo da universidade, que acabam por influenciar diretamente o fazer pedagógico desse profissional (Souza, 2009, apud, Silva, 2023, p. 60).

Constatamos que, para além do domínio dos conteúdos específicos ministrados, embora os docentes reconheçam, ainda que indiretamente, a necessidade de conhecimentos pedagógicos, alguns demonstram resistência à formação didático-pedagógica. Tal postura sugere a compreensão de que os saberes adquiridos na formação inicial seriam suficientes para enfrentar as dificuldades, os dilemas da prática docente e as demandas institucionais às quais estão submetidos.

Conforme Silva (2023), os saberes específicos ainda constituem centralidade no exercício da docência, “deixando para segundo ou terceiro plano os saberes pedagógicos, com agravante da pouca atenção institucional que esses recebem nas formações *stricto sensu* ou formações continuadas no exercício da profissão” (Silva, 2023, p. 74). Estas e outras reflexões são elencadas pela autora e indicam, assim como nós, que a formação contínua para os saberes pedagógicos é fundamental para a atuação docente.

No que diz respeito à docência universitária e à construção da identidade, Silva observa que muitos docentes, apesar de se enxergarem como pesquisadores e não como professores, acabam por não despertarem em seus alunos, “que serão futuros profissionais, o interesse pela pesquisa, reflexão, criticidade, criatividade, transformação social, ou seja, a “humanização do ser humano” (Silva, 2023, p. 67). A autora afirma, também, que há um processo de ressignificação de práticas tradicionais em algumas das representações. Porém, valendo-se de Silva, (2016):

[...] esse processo de ressignificação é entendido como pontual e lento, devido à ausência de políticas de investimento na formação desses professores e na estruturação da carreira, levando esses sujeitos a conviverem com a “incerteza” quanto à própria identidade docente, visto que são exigidos saberes de cunho didático-pedagógico que não atendem aos seus interesses de realizar pesquisas (SILVA, 2016, apud, Silva, 2023, p. 21-22).

A autora reconhece na análise da pesquisa que “as atitudes, os discursos, as práticas durante sua trajetória formativa e, posteriormente, profissional, tornam-se a soma dos conhecimentos construídos e das posturas adotadas pelos docentes, desmistificando ou confirmando, cada vez mais, a identidade desses sujeitos na sociedade” (Silva, 2023, p. 25). No que diz respeito à universidade como contexto do trabalho docente, a autora discorre sobre as mudanças históricas que marcaram a universidade brasileira.

Consideramos os apontamentos essenciais para a compreensão do espaço de trabalho a qual o docente está inserido, porém não iremos aprofundar esses aspectos históricos, pois já mencionamos alguns deles nessa investigação. Dessa forma iremos nos ater as conclusões apresentadas pela autora. No decorrer do seu trabalho, Silva (2023) infere que “os docentes universitários, em sua maioria, não possuem formação inicial para o exercício da docência, recorrendo a saberes específicos da profissão, baseando sua prática nas vivências enquanto estudantes, como também recorrem a ações de formação didático-pedagógica” (Silva, 2023, p. 46).

Nesse sentido, a autora reitera que, no contexto da universidade, compreendida como um espaço “complexo e multifacetado de formação e reflexão”, o “fazer docente” assume significativa importância, uma vez que contribui para a “formação profissional, seja esse professor que se forma enquanto forma o outro, seja o estudante que constrói, no processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos que contribuirão para o exercício da profissão” (Silva, 2023, p. 64).

No que se refere à pedagogia universitária, observa-se que também se trata de uma temática valorizada pela pesquisadora ao afirmar que “a Pedagogia Universitária é mencionada como uma área que pode contribuir para a formação docente, especialmente no que diz respeito à reflexão sobre a prática e à utilização de estratégias didáticas inovadoras” (Silva, 2023, p. 74-75).

Vale destacar que a autora utilizou as seguintes categorias e subcategorias para a análise dos dados:

[...] primeira categoria, trataremos sobre as “Representações sociais que caracterizam a docência universitária na matemática”. A partir dela, elencamos como subcategorias: 1) Ênfase no ensino e pesquisa; 2) Ênfase no ensino; 3) Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão-gestão. Na segunda categoria, a saber, “Representações sociais que caracterizam a prática docente Universitária na matemática”, após as análises, observamos a presença de duas subcategorias: 1) Elementos da formação docente; 2) Elementos da atuação docente; e 3) Elementos das relações sociais. A categoria seguinte, “A prática docente na matemática representada pela instituição social”, foi organizada em: 1) Representações que circulam historicamente na mídia e sociedade; 2) Representações que circulam entre professores e estudantes de matemática; 3) Representações que circulam na instituição de ensino. Por fim, a quarta categoria, “O que dizem de si? - Representações que circulam entre os professores entrevistados”, as subcategorias foram organizadas em: 1) A matemática e a prática docente representadas como elementos de força e potência; e 2) A matemática e a prática docente representadas como elementos de curiosidade e reflexão (Silva, 2023, p. 145).

Assim sendo, em relação as Representações Sociais, Silva reitera que:

[...] os cursos de matemática da UFPE estão passando gradativamente por uma ressignificação de suas representações sociais de prática docente universitária advindas das transformações histórico-sociais que requer do docente deixar práticas engessadas, tradicionalistas para assumir práticas construtivas, participativas. Isso se dá, frente ao argumento de que apesar dos docentes, nesse campo, concebido como “área dura”, possuírem práticas e discursos consolidados e difundidos, socialmente legitimado, dentro e fora da universidade, indicam a presença de transformações dessas representações sociais no momento em que passam a considerar os múltiplos contextos e desafios que atravessa essa docência e que direcionam esses professores a refletirem sobre as atuais realidades da formação (Silva, 2023, p.198).

Além disso, a autora constatou que, no contexto investigado dos cursos de Matemática, as representações sociais sobre a prática docente não se restringem aos discursos e às práticas dos sujeitos inseridos em seu grupo e área de atuação. Ao contrário, evidenciam-se também nos documentos institucionais, na medida em que “esses sujeitos buscam legitimar e legalizar, nesses documentos, os discursos e comportamentos circulantes na história e na sociedade, como um artifício para respaldar, fundamentar e justificar suas práticas” (Silva, 2023, p. 204).

Contudo, a autora aponta que, no interior do grupo pesquisado, a utilização de estratégias pedagógicas voltadas ao planejamento das aulas e à centralidade das aprendizagens dos estudantes sinaliza processos de ressignificação dessas representações. Assim, Silva (2023) destaca que, ainda que os docentes não utilizem explicitamente termos próprios do campo educacional, suas ações são orientadas pela preparação das aulas, pela condução do processo

de ensino-aprendizagem de forma significativa, pela elaboração das avaliações, bem como pela atenção à escuta e às realidades dos estudantes.

Nesse sentido, as estratégias mobilizadas pelos sujeitos tendem a reforçar suas ações em sala de aula, podendo tanto contribuir para a manutenção quanto para a ressignificação das representações sociais desse campo. Além disso, tais estratégias desempenham um papel relevante na reprodução ou transformação dessas representações na sociedade, mesmo diante das constantes mudanças que a atravessam. Contudo, a autora destaca que atividades pontuais que possibilitam aos “professores e estudantes refletirem sobre suas práticas e, assim, contribuírem para a formação das mesmas, revelam possíveis caminhos para este lugar e função da docência universitária e da formação profissional dos estudantes” (Silva, 2023, p. 204).

Diante das discussões apresentadas, passamos à síntese dos principais apontamentos identificados nos trabalhos analisados (Quadro 4), os quais se aproximam dos eixos orientadores desta pesquisa.

Quadro 4: Síntese sobre as teses e dissertações apresentadas.

Eixo orientador
A Docência universitária dos professores bacharéis em início de carreira
Observações apontadas pelos autores
É marcada por fragilidades formativas. Desafios relacionados ao cotidiano das salas de aula, à mobilização de práticas pedagógicas, a falta de interesse e motivação dos alunos, a desvalorização da docência, incessantes desafios no que se refere as relações interpessoais, à comunicação, às metodologias e tecnologias, dentre outros, são decorrentes da ausência da preparação pedagógica. A docência não se faz simplesmente por “amor à profissão” [...] envolve dialeticamente o ensino e a aprendizagem, o próprio professor e as próprias condições de trabalho.
Eixo orientador
A Universidade como contexto do trabalho docente
Observações apontadas pelos autores
A universidade é compreendida como espaço histórico, social e político em constante transformação, conhecida como um local “complexo e multifacetado de formação e reflexão. Destaque para o Decreto 19.851 em 1931, que trata da organização da educação superior apontando as mudanças ocorridas neste espaço. Reconhecimento de fenômenos associados à prática docente, relacionados à interação professor/estudante, aos aspectos pedagógicos e didáticos do ensino e da aprendizagem, aos processos de avaliação institucional, carência de condições adequadas de infraestrutura, sociedade globalizada, neoliberal, capitalista, entre outros, cujas repercussões se manifestam na rotina do trabalho docente.
Eixo orientador
Desenvolvimento profissional e formação docente dos professores bacharéis
Observações apontadas pelos autores
O desenvolvimento profissional docente é compreendido como um processo contínuo que envolve a superação de inseguranças, o enfrentamento da heterogeneidade

<p>discente, a aprendizagem da avaliação e o diálogo coletivo sobre experiências e práticas. Os saberes docentes são construídos a partir da formação inicial e continuada, da experiência prática e das memórias profissionais. Contudo, a literatura aponta a fragilidade das iniciativas institucionais de formação pedagógica na Educação Superior, bem como a carência de conhecimentos didático-pedagógicos nos cursos de pós-graduação. Defende-se a centralidade das comunidades investigativas, da articulação entre prática pedagógica e fundamentos epistemológicos e do reconhecimento da relevância da formação didático-pedagógica.</p>
Eixo orientador
Pedagogia universitária: fundamentos para a construção da prática docente e da identidade profissional
Observações apontadas pelos autores
<p>A pedagogia universitária é apresentada como um campo fundamental para a reflexão crítica sobre a prática docente e para a construção da identidade profissional. Os autores destacam a necessidade de criação de espaços institucionais de escuta, reflexão e cooperação, nos quais os docentes possam elaborar compartilhar experiências e fortalecer o sentimento de pertencimento coletivo. A identidade docente é entendida como socialmente construída, influenciada por trajetórias, representações, contextos sociopolíticos e culturais, sendo atravessada por políticas neoliberais e pela busca por reconhecimento profissional. Observa-se, ainda, a predominância da autoimagem do docente como pesquisador em detrimento do ensino.</p>
Eixo orientador
Teoria das Representações Sociais: caminhos para interpretar a docência universitária de bacharéis
Observações apontadas pelos autores
<p>A docência universitária como uma prática social, dinâmica e complexa, é atravessada por representações de desvalorização profissional, sobrecarga de trabalho, ausência de reconhecimento institucional e precariedade das condições de infraestrutura. Os estudos indicam a busca por legitimação de discursos e práticas docentes por meio de documentos institucionais e normativos. A identidade docente estrutura-se em torno de significados associados a pesquisador, educador e comprometimento. As representações sociais da docência na Educação Superior concentram-se em elementos profissionais, normativos e funcionais, tendo como núcleos centrais termos como conhecimento, compromisso, responsabilidade, dedicação, formação e ensino.</p>
Eixo orientador
De bacharel a professor: a construção das práticas pedagógicas
Observações apontadas pelos autores
<p>As práticas pedagógicas dos professores bacharéis são construídas a partir de seus saberes profissionais e experiências formativas, sendo fortemente influenciadas pelos processos de formação continuada. Os estudos apontam que docentes iniciantes tendem a mobilizar práticas centradas no aluno e em seu aprendizado, com diversificação metodológica em favor do ensino. Observa-se a priorização da prática em detrimento da fundamentação teórica, o que revela tensões no processo de construção da docência universitária.</p>
Eixo orientador
Planejamento docente
Observações apontadas pelos autores

O planejamento é reconhecido como um elemento fundamental e indispensável à docência universitária, constituindo-se como espaço privilegiado de reflexão sobre a prática pedagógica. Entretanto, os autores destacam dificuldades no cumprimento do planejamento ao longo do curso, especialmente em função das limitações temporais impostas pelas instituições e pela intensificação do trabalho docente.
Eixo orientador
Avaliação da aprendizagem
Observações apontadas pelos autores
A avaliação da aprendizagem é apontada como um dos principais desafios enfrentados pelos docentes, especialmente no início da carreira. A literatura enfatiza a importância da autoavaliação docente como estratégia de aprimoramento das práticas pedagógicas e compreende a avaliação como um processo formativo, de retomada do percurso educativo, de análise das práticas realizadas e de melhoria contínua do processo educacional.
Alguns dos autores mais utilizados nos trabalhos: Identidade Docente - Oliveira e Gomes (2003); Nóvoa (1995); Libâneo, (2001); Cunha, (2004); Pimenta, (2000); Bazzo (2007); Cruz e Aguiar, (2011). Universidade - Fávero (2006); Bazzo (2007); Cunha (2000); Cunha (1983); Chaui (1999); Ministério da Educação (1996). Docência no Educação superior – Franco (2012); Veiga (2008); Sacristán (1995); Cunha (2010); Anastasiou (2004) Desenvolvimento Profissional e Formação Docente - Marcelo Garcia (1999); Almeida (2012); Representações Sociais – Lagache, (1978); Moscovici (1978; 2003), Alves-mazzotti, (1994); Guareschi, Jovchelovitch (1995); Jodelet (2001); Abric (1998); Galli (2014). Pedagogia Universitária – Cunha (2009); Isaia e Bolzan (2009).

Fonte: Quadro elaborado pela autora com apoio de ferramenta de inteligência artificial generativa (ChatGPT), utilizada para organização e síntese textual dos dados relacionados ao estado da questão.

Além da síntese das teses e dissertações apresentadas anteriormente, elaboramos um quadro síntese dos artigos selecionados, contemplando as principais considerações identificadas nos textos (Quadro 5). Optamos por essa forma de apresentação, uma vez que os artigos abordam a temática de maneira mais sucinta, sendo de interesse, neste momento, destacar apontamentos específicos, sobretudo aqueles presentes nas considerações finais dos trabalhos analisados, com vistas a aproximá-los da problemática desta tese.

Quadro 5: Síntese dos artigos relacionados à temática da tese.

Artigo	<p>Constituir-se professor universitário: das representações sociais às práticas pedagógicas Lílian Araújo Ferreira Zaidan / Vânia Maria de Oliveira Vieira - 2018</p>
Síntese	<p>Pesquisa quanti-qualitativa/descritiva realizada a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003). Objetivou identificar as representações sociais sobre a “docência na educação superior”. O problema e foco centram-se na ausência de uma formação inicial para a atuação na docência universitária. Utilizou de questionário e a técnica de associação livre de palavras tratada pelo software EVOC e análise de conteúdo de Bardin (2011);</p> <p>Resultados e considerações finais:</p> <p>Os docentes, em geral, demonstram satisfação com a profissão, ainda que muitos não participem de formação continuada. Aqueles que participam tendem a construir representações mais positivas sobre a docência. As práticas pedagógicas são influenciadas pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos. As experiências como alunos exercem forte impacto nas representações docentes (68,68%), refletindo-se na reprodução de práticas aprendidas ao longo da vida (40,14%) ou construídas por tentativa e erro (32,85%). As principais dificuldades estão relacionadas ao perfil discente, à burocracia e à mercantilização da educação, não sendo mencionada explicitamente a falta de formação pedagógica. O núcleo central das representações é composto por responsabilidade, desafio e dedicação, ancorados nas vivências pessoais e acadêmicas. As autoras defendem ações institucionais de incentivo à formação continuada.</p>
Artigo	<p>A prática docente nas representações sociais de professores de cursos de engenharia Fabiano Elias Pereira / Rejane Dias da Silva - 2022</p>
Síntese	<p>Pesquisa de abordagem qualitativa-quantitativa, apresentando dados recolhidos durante o processo de pesquisa, abarcando técnicas e procedimentos concernentes à Teoria das Representações Sociais (TRS). Objetivou compreender a prática docente universitária no cenário do curso de graduação das engenharias, com base nas representações sociais da prática pedagógica dos professores dos centros de ensino de engenharia das instituições federais de ensino localizadas no âmbito da Região Metropolitana do Recife (RMR). Utilizou de questionário, técnica de associação livre de palavras – TALP, entrevistas semiestruturadas, análise de conteúdo de Bardin (2011) e o tratamento dos dados através do software livre Iramuteq.</p> <p>Resultados e considerações finais:</p> <p>As representações docentes evidenciam a permanência de uma concepção tradicional de ensino, com frágil presença da dimensão profissional, indicando que muitos professores não se reconhecem plenamente como docentes. Observa-se dificuldade de assumir o papel formativo e pedagógico da docência universitária. A categoria interacional destaca a centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de sua participação ativa. Os autores apontam lacunas na formação pedagógica dos bacharéis, favorecidas pela legislação vigente, mas reconhecem avanços em iniciativas institucionais, como formações obrigatórias no</p>

	estágio probatório. Defendem a obrigatoriedade da formação continuada e a valorização do estudante como agente de compreensão da prática docente
Artigo	Educação superior: os desafios vivenciados na docência pelos professores bacharéis em Ciências Econômicas, em início de carreira Janaildo Soares de Sousa / Josania Lima Portela Carvalhedo /Erika Costa Sousa - 2022
Síntese	<p>Pesquisa quanti-qualitativa. Objetivou investigar os desafios vivenciados na docência da educação superior pelos professores bacharéis em Ciências Econômicas, em início de carreira, compreendendo as percepções dos professores iniciantes quanto às necessidades formativas para a superação dos desafios da docência na educação superior, por fim, a criação do Índice dos Desafios dos Docentes de Economia em Início e Carreira –IDEIC. A amostra é do tipo não probabilística, por conveniência, contou com 12 professores, distribuídos em três estados nordestinos, a saber: Piauí, Rio Grande do Norte e Ceará.</p> <p>Resultados e considerações finais</p> <p>Os desafios enfrentados concentram-se na ausência de recursos didáticos, fragilidades metodológicas, dificuldades no uso de metodologias ativas, falta de apoio institucional e parcerias com docentes experientes, além da sobrecarga de trabalho. A maioria reconhece que o domínio de conteúdo não é suficiente para garantir o ensino-aprendizagem (75%) e aponta fragilidades na formação inicial (75%). A formação pedagógica é amplamente reconhecida como fundamental (91,7%), sobretudo nos primeiros cinco anos de carreira. O IDEIC evidencia maior impacto da dimensão da formação pedagógica (0,97), seguida da formação inicial (0,85) e da dimensão institucional, revelando que os desafios decorrem principalmente de lacunas formativas e da insuficiência de apoio institucional.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com apoio de ferramenta de inteligência artificial generativa (ChatGPT), utilizada para organização e síntese textual dos dados relacionados ao estado da questão.

No quadro anterior podemos identificar na variedade de dados, que algumas representações são muito próximas, destacando principalmente àquelas relacionadas a prática docente realizada sem a devida formação profissional. Notamos também que para a maioria dos professores as representações quanto a profissão distancia-se de uma identidade que reconheça a docência, sendo que há professores que se veem apenas como pesquisadores, mesmo atuando em sala de aula com o ensino.

Além disso, verificamos que as dificuldades se organizam em torno da ausência de sistematização dos saberes pedagógicos e da desvalorização da docência, que as instituições carecem de espaços para formação e reflexão acerca da profissão, que a relação professor aluno é fragilizada pelo desinteresse dos alunos nas aulas, o que podemos supor que isto se dá pela continuidade de aulas historicamente tradicionais que detém o professor como o único possuidor do saber e que os alunos são meros ouvintes passivos. Apesar das fragilidades

destacadas nas pesquisas, verificamos que, em sua maioria, há uma margem considerável de docentes que estão satisfeitos com a profissão e que buscam formações, mesmo que esporádicas, relacionadas aos saberes pedagógicos para sanar os desafios enfrentados. Esse dado também foi observado em nossa pesquisa, o qual trataremos mais adiante. Assim sendo, os trabalhos analisados revelam dificuldades recorrentes entre docentes bacharéis, tais como: pouca formação pedagógica, insegurança, tensões identitárias, desafios institucionais e práticas ainda marcadas por modelos tradicionais. Ao mesmo tempo, indicam desejo de pertencimento, compromisso com a qualidade e busca por formação. Esses achados reforçam a importância da investigação desenvolvida na tese, pois confirmam a pertinência de estudar as representações sociais dos professores bacharéis iniciantes das Engenharias da UFU e sua influência sobre a prática pedagógica.

Para que possamos aprofundar os eixos orientadores destacados anteriormente, iremos detalhar cada um deles nos tópicos seguintes. Consideramos que todos esses eixos estão imbricados quando falamos da docência. Dessa forma, apresentaremos cada um deles dialogando com os autores que embasaram essa discussão.

4. EIXOS ORIENTADORES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DE BACHARÉIS INICIANTE

4.1 A docência universitária dos professores bacharéis em início de carreira

A docência é uma profissão que implica a necessária compreensão do professor quanto às finalidades de sua prática pedagógica, sobretudo, porque o ato de ensinar é permeado de intencionalidades (Silva, 2018, p. 83)

Nesta seção apresentamos os principais eixos teóricos que fundamentam a compreensão da docência universitária exercida por professores bacharéis em início de carreira. Inicialmente, discutimos como esses professores vivenciam os desafios no início da profissão e como a universidade influencia seu trabalho. Em seguida, abordamos a formação e o desenvolvimento profissional, mostrando como esses processos interferem na construção da prática docente. Tratamos da pedagogia universitária e da identidade docente, pois esses eixos atravessam a docência, assim como todos os outros. A seção também utiliza a Teoria das Representações Sociais para entender como os bacharéis percebem e significam a docência. Por fim, apresentamos alguns elementos centrais da prática pedagógica – o planejamento, a avaliação, a relação professor/aluno – que aparecem como dificuldades frequentes entre esses docentes. Esses eixos juntos permitem a compreensão, de forma mais ampla, em como os bacharéis se tornam professores e constroem sua atuação na educação superior. Em se tratando do período em que os docentes principiantes iniciam a carreira na universidade, reconhecemos serem ainda mais árduos os desafios enfrentados, pois, por diversas vezes, realizam a docência de forma solitária e sem preparação pedagógica para exercerem seu ofício. Segundo Isaia (2005):

Além do sentimento de solidão, os professores desenvolvem outro tipo que pode ser denominado de angústia pedagógica que combina solidão, desamparo e despreparo. Eles, em muitos momentos, estão conscientes da necessidade de transformar suas práticas, mas não sabem qual o caminho a percorrer. Assim, sentem necessidade de continuar sua formação e ainda precisam de uma condução pedagógica mais efetiva, a fim de que possam construir sua docência alicerçada em conhecimento pedagógico compartilhado, que lhes permita encontrar possíveis alternativas de transformação docente. Aliado ao sentimento de solidão, desamparo e despreparo, os professores sentem-se, ainda, pressionados por exigências de seu ambiente de trabalho, principalmente pela cobrança institucional, seja em relação à titulação e à produção, seja em relação à competência pedagógica (Isaia, 2005, p. 67-68).

À vista disso, a docência universitária tem se configurado em um contexto permeado de dilemas e adversidades que influenciam consideravelmente as práticas dos professores. A partir de estudos diversos (Isaia, 2005; Isaia; Bolzan, 2008; Isaia; Maciel; Bolzan, 2011; Pimenta; Anastasiou, 2014; Coimbra; Felício, 2015; Melo, 2018), evidencia-se que são muitos os desafios enfrentados pelos professores ao ingressarem na carreira no ensino superior, os quais ainda se encontram longe de serem plenamente superados. Esse ingresso envolve o enfrentamento de adversidades que se intensificam à medida que os profissionais tomam consciência das singularidades da docência, as quais demandam a apropriação de um conjunto de conhecimentos predominantemente pedagógicos. Nesse sentido, “a transição da condição de profissionais para professores em formação demarca uma nova fase na construção pessoal/profissional, desafiando a aprendizagem docente e a interatividade humana, uma das marcas mais significativas da profissão” (Isaia; Maciel; Bolzan, 2011, p. 431).

Ressaltamos que esse processo, além de laborioso, é, muitas vezes, também solitário. As ações desempenhadas pelos docentes principiantes estão imbuídas de realidades que, na maioria das vezes, não foram previamente vivenciadas por eles. Isaia e Bolzan (2008) atestam que “esta entrada ocorre de forma circunstancial para grande parte dos professores, não representando uma escolha efetivamente buscada para o início da vida profissional”, mas sobretudo pela oportunidade de trabalho que representa (Isaia, Bolzan, 2008, p. 49). Observamos em pesquisas diversas que o contexto universitário possui exigências e enfrentamentos que muitas vezes são desconhecidos pelos novos professores. Conforme Pimenta e Anastasiou (2014), normalmente os professores recém-admitidos atuam em cursos já consolidados, onde as disciplinas que irão ministrar já estão definidas, recebendo ementas prontas, de forma que planejarão suas aulas de forma individual e solitária (Pimenta, Anastasiou, 2014, p.37).

Dessa forma, nesse processo, a insegurança em relação à atividade docente configura-se como um sentimento recorrente nas narrativas dos profissionais ao analisarem o período inicial da carreira. Tal constatação evidencia o despreparo diante das situações práticas próprias da docência, bem como uma tendência a concentrar-se no conteúdo a ser ministrado como forma de apoio, funcionando, muitas vezes, como uma “camuflagem dos verdadeiros sentimentos: de insegurança, de despreparo, de ignorância das dimensões pedagógicas presentes no ambiente áulico, que se descortina como um novo universo a ser desvendado” (Isaia; Maciel; Bolzan, 2011, p. 432-433). Além disso, conforme Pimenta e Almeida (2011), no que diz respeito à atividade docente na educação superior, as autoras observaram que, no

contexto brasileiro, a entrada na universidade tem priorizado mais as competências e práticas relacionadas à pesquisa, em detrimento da formação pedagógica. Mesmo possuindo um conjunto de conhecimentos especializados, ao entrar na universidade, esses profissionais nem sempre demonstram as características específicas, exigidas e desejadas para a vertente educacional dessa carreira. “Com isso, o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior” (Pimenta, Almeida, 2011, p. 80).

Sendo assim, os professores que exercem funções na educação superior, em sua grande parte, obtiveram sua formação em suas áreas específicas de bacharelado, entretanto, não tiveram nenhuma atividade ou disciplina curricular que os preparasse para atuar na educação superior. Assim, todo o processo formativo estabelecido durante a formação inicial não é suficiente para a trajetória na carreira universitária (Isaia, Bolzan, Giordani, 2007 p. 2). Conforme os autores, “a docência constitui-se como um espaço para além da dimensão técnica, sendo atravessada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético” (Isaia, Bolzan, Giordani, 2007, p. 5). Para Gonçalves (2009), a profissão docente é um trajeto relacional e contextualizado que é vivido e elaborado, onde o indivíduo na função de professor se desenvolve diacronicamente, seguindo um conjunto de etapas ou fases que possuem características particulares, em espaços e tempos distintos e com demandas específicas de formação (Gonçalves, 2009, p. 23). Ressaltamos que a docência envolve dimensões variadas que se complexificam à medida que o professor reconhece que apenas os conhecimentos teóricos não são suficientes.

De acordo com Isaia (2006, p. 63) “[...] a docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional”. A autora atesta que

“na tessitura das três dimensões, dá-se a constituição do ser professor. Assim, [...] o professor é um ser unitário, entretido pelo percurso pessoal (ciclo vital), pelo profissional (os vários caminhos construídos pela profissão) e pelo institucional (os diversos contextos em que atua ou atuou)” (Isaia, 2006, p. 63).

Em virtude disso, a percepção acerca do processo formativo abrange a compreensão de sua natureza social, uma vez que os educadores se constituem como tais por meio de interações interpessoais, tanto durante a formação inicial quanto ao longo de sua trajetória profissional, em uma ou mais Instituições de Educação Superior (IES). Além disso, as iniciativas

empreendidas pelos docentes para a aquisição, o desenvolvimento e o aprimoramento de suas competências profissionais pressupõem a interação em grupo, pautada em interesses e necessidades compartilhadas, no interior de um contexto institucional específico (Isaia, 2005, p. 63). Todos esses desafios atravessam a vida do docente, que frequentemente se vê sobrecarregado em uma dinâmica contínua de produção e atendimento a demandas e exigências, muitas vezes desprovidas de sentido pedagógico.

Diante disso, no tópico seguinte, buscaremos aprofundar o debate acerca da universidade como contexto do trabalho docente, considerando que essa instituição, enquanto espaço educativo, tem vivenciado mudanças significativas em sua função, as quais impactam diretamente as atribuições e as formas de atuação de seus professores.

4.2 A Universidade como contexto do trabalho docente

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.
(Chauí, 2003, p. 5).

No âmbito do debate aqui proposto, consideramos pertinente contextualizar o espaço de atuação profissional e de construção da docência: a Universidade. Como contexto do trabalho docente, a universidade exerce influência marcante sobre as trajetórias profissionais, dado que, historicamente, tem sido marcada por profundas transformações. Essas mudanças repercutem diretamente na forma como os docentes desenvolvem suas atividades cotidianas, influenciando práticas pedagógicas, impondo desafios, mas também possibilidades no exercício da profissão docente. Imbernón (2011) reitera que a organização educacional e a carreira docente se desenrolam em um ambiente caracterizado por:

- Um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte;
- Uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, que têm reflexos na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações;
- Contextos sociais que condicionarão a educação e refletirão uma série de forças em conflito. As enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações e abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, também suas instituições. O mito da sociedade da informação deixa muitas pessoas totalmente desinformadas, ao passo que

outras acumulam o capital informativo em seu próprio benefício e no de alguns poucos;

- Uma análise da educação que já não a considera patrimônio exclusivo dos docentes e sim de toda a comunidade e dos meios de que esta dispõe, estabelecendo novos modelos relacionais e participativos na prática da educação (Imbernón, 2011, p. 9-10).

Dessa forma, torna-se indiscutível uma nova perspectiva sobre a instituição educacional, frente às novas atribuições dos professores, uma nova cultura profissional e uma transformação nas atitudes de todos os indivíduos envolvidos na educação e, evidentemente, uma ampliação da participação social do professor (Imbernón, 2011, p. 9-10).

Quando se busca entender a docência superior e o papel dos docentes, é necessário, como afirma Isaia (2005), que se deve levar em consideração as transformações pelas quais o cenário universitário está passando, em razão das mudanças do mundo contemporâneo. Entre as mais significativas, se destacam: de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número possível de pessoas; de um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade; e, ainda, transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas; faz parte das dinâmicas sociais e está sujeita aos mesmos processos e às mesmas incertezas do âmbito político, econômico ou cultural que afetam todas as instituições sociais (Isaia, 2005, p. 64).

Nesse sentido, ressaltamos as considerações feitas por Chaui (1999), ao constatar a passagem da universidade de posição de instituição para organização. Essa transição está inserida em uma mudança geral da sociedade, perante os resultados da nova forma do capital. Sendo que, em um primeiro momento, ela tornou-se funcional e, num segundo momento, operacional. Nesse sentido,

A universidade funcional estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa. Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universidade ou universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos (Chaui, 1999, p. 7).

Dessa forma, ao estar regida por contratos de gestão, sendo avaliada por índices de produtividade, prevista para ser flexível, ela está “estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos”. Ainda, determinada e estruturada por diretrizes e modelos “inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual”.

O trabalho docente tem sido afetado pela diminuição de autonomia, que tem sido perceptível, principalmente no que se refere à um crescimento excessivo de horas-aula, redução do tempo para mestrados e doutorados, avaliação a partir da quantidade de publicações, colóquios e congressos, aumento de comissões e relatórios, dentre outros. Assim, “virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. Não surpreende, então, que esse operar coopere para sua contínua desmoralização pública e degradação interna” (Chauí, 1999, p. 7). Assim,

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, (...) o recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins - o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para a pesquisa, aceita ser escorçado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, "flexíveis". A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos de pesquisadores. Transmissão e adestramento (Chauí, 1999, p. 7).

Ressaltamos que, embora as reflexões de Chauí perpassassem mais de duas décadas, ainda são muito pertinentes e contextualizadas na atualidade. Os problemas e desafios pela autora apontados ainda permanecem e, muitos deles se agravaram, dadas as influências das políticas neoliberais na educação brasileira, sobretudo nos últimos governos conservadores.

Buscamos contextualizar brevemente os caminhos da universidade uma vez que, historicamente, a universidade brasileira foi fortemente influenciada pelos modelos europeus o jesuítico, o francês e o alemão (Pimenta, Anastasiou, 2014, p. 144). No entanto, como não se trata de nosso objeto de pesquisa, optamos por não aprofundar as questões referentes à criação das universidades no Brasil, mas indicamos em nota de rodapé referências consultadas acerca desse período. Destacaremos brevemente alguns fatores que foram marcantes para os rumos da educação brasileira, dentre eles, Kato (2015) que afirma que:

[...] enquanto colônia de Portugal, herdamos a influência educacional por meio da atuação dos jesuítas. A partir da independência do Brasil, houve uma maior aproximação com outros países, especialmente a Europa. Em 1759 Marquês de Pombal expulsa os jesuítas e empreende reformas no ensino, criando cátedras de filosofia, gramática e retórica [...] com a sede do reinado português no Brasil, em 1808 foram criadas faculdades isoladas, dando início aos cursos superiores voltados para a formação de uma elite intelectual ao longo de todo século XVII e XVIII. O ano de 1920 representa um marco na história da educação superior brasileira por meio da criação da primeira universidade na Bahia, que teve como pressupostos a expansão das ideias modernizadoras para a educação superior brasileira, a partir da influência do modelo francês (Kato, 2015, p. 23).

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2014) destacam que para se construir o método de ensino, os jesuítas recorriam ao método escolástico e o *modus parisienses*, sendo que estes objetivavam procedimentos minuciosos dos temas estudados, clareza, argumentações definidas, rigorosidade na forma de se expressar, entre outros. Dessa forma, o conhecimento era algo posto, indiscutível e transmitido aos estudantes. “A ação docente era a de transmitir o conteúdo que tinha como objetivo ser memorizado, em um modelo de aula expositiva” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 144-148). Outros modelos foram referência para as universidades brasileiras e para aprofundar essa temática sugerimos, dentre outros textos, as autoras Pimenta e Anastasiou 2014⁴.

Nos interessa enfatizar aqui que o momento histórico intervém nos modelos educativos e nas políticas que foram sendo inseridas nas universidades, sendo que diversas se conduziram conforme as necessidades do mercado e não do conhecimento intelectual em si (Torres, 2014, p. 88; Dias Sobrinho, 2008, p. 70; Pimenta, Anastasiou, 2014, p. 167; Bernheim, Chaui, 2003, p. 12), descaracterizando assim a universidade como instituição social, que tem finalidades educativas, direcionando-a a moldes administrativos com objetivos mercadológicos.

De acordo com Sguissard e Silva Junior (2013):

A economia mundial e a cultura da 'Academia', organicamente articuladas, vêm passando por uma mudança estrutural há décadas. A universidade, em especial a estatal pública, que antes se organizava como uma instituição que, além da formação de profissionais, se ocupava da produção de conhecimento, da extensão e prestação de serviços, transforma-se celeremente em organização que, nas últimas décadas, oferece produtos educacionais em

⁴ PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência na Educação Superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

resposta às demandas diretas ou indiretas da mundialização financeira do capital (Sguissardi, Silva Junior, 2013, p. 120).

Todas essas mudanças impactam fortemente a atuação profissional do docente, de forma que sua prática está rodeada de obrigações para além da docência e da própria universidade para atender as demandas mercadológicas. Além disso, os autores constatarem em suas pesquisas que, a educação superior (tanto pública quanto privada) tem passado por uma transformação que prioriza um caráter mais econômico do que de formação humana em suas funções de capacitação e geração de conhecimento, assim como na esfera financeira da economia política mundializada. As instituições brasileiras de educação superior, assim como seus estudantes e docentes, começam a interagir em uma economia global com significativas repercussões políticas (Sguissardi, Silva Junior, 2013, p. 136).

Mudanças como a reforma do Estado, “que se configurou numa cultura institucional marcada pela pesquisa aplicada, por cursos aligeirados e modalidades de ensino apoiadas em novas tecnologias de informação e comunicação”. Assim como, “por processos de regulação e controle externos, e pela gradativa perda da autonomia universitária, associada a heteronomia de gestão e nova relação entre a educação superior e o setor empresarial” (Sguissardi, Silva Junior, 2013, p. 138), tem impactos profundos nas instituições. Dessa forma, o docente vem tentando exercer sua prática permeado por todas essas mudanças e eventos que alteram consideravelmente a forma com que ele desempenha suas funções.

Nesse sentido, Melo e Silva (2018) afirmam que “[...] os objetivos do mercado não são os mesmos das universidades e que ela está, muitas vezes, subjugada a intentos discordantes do trabalho intelectual e científico. Assim, o mercado define qual trabalhador deve ser formado para atender a demanda empresarial” (Melo, Silva, 2018, p. 42 – 43). Dessa forma, o trabalho docente vai tomando novos rumos para atender as lógicas de mercado, corroborando, conforme as autoras, para as “políticas de avaliação externa, que minimizam o valor deste profissional, pois criam padrões de controle que interferem na dinâmica pedagógica das universidades” (Melo, Silva, 2018, p. 42 – 43).

A vista disso, conforme Dias Sobrinho (2008, p. 81) “a avaliação da educação superior cada vez menos pertence aos educadores; faz parte do universo dos valores públicos, do controle do Estado e dos interesses diversificados da sociedade”. Nesse sentido, “sendo uma prática social de interesse e sentido públicos, para além de sua dimensão meramente técnica, tem um profundo significado ético e político” (Dias Sobrinho, 2008, p. 81). Consequentemente, “a avaliação, quando excessivamente produtivista e classificatória, gera nos meios acadêmicos

um clima de permanente competitividade entre indivíduos e instituições”, dessa forma os docentes “têm de lutar por todos os meios por maior visibilidade, melhor reputação, mais prestígio e influência, aumento do poder individual, o que redundará em conceitos mais altos e mais recursos e apoios financeiros, em detrimento da autonomia” (Dias Sobrinho, 2008, p. 84).

Assim, o trabalho docente vai se tornando cada vez mais desafiador, promovendo dilemas variados a carreira docente, impactando diretamente em seu trabalho. De forma que as “instituições de educação superior (IES) estariam passando a ocupar um novo lugar social e econômico e, conseqüentemente, mudando sua função social e econômica” (Sguissardi, Silva Junior, 2013, p. 120). Para os autores no que diz respeito “ao âmbito social, os dados oficiais, [...] indicam uma tendência de essa instituição tornar-se mera executora de políticas compensatórias, enquanto, no plano econômico, apresenta-se como um novo modo de empresariar o saber produzido e nova forma de produzir ciência e tecnologia”. Assim, “verifica-se uma crescente intensificação do processo de trabalho do professor universitário –em especial do vinculado à pós-graduação e à pesquisa– associada a inegável processo de precarização das relações de trabalho e carreira docentes” (Sguissardi, Silva Junior, 2013, p. 120). Conforme os autores,

Notadamente a expansão da pós-graduação *stricto sensu* encontra-se intimamente relacionada à política de expansão da educação superior em face da mundialização da economia. A exigência cada vez maior de solidez para um projeto Brasil assentado na expansão do financiamento público e privado em políticas para Ciência, Tecnologia e Inovação (C, T&I), com vistas à transformação do conhecimento em riquezas passíveis de comercialização nos mercados nacionais e internacionais, joga enorme peso nas universidades públicas e vem alterando, sobremaneira, a produção de conhecimento e a prática universitária que ali se desenvolve (Sguissardi, Silva Junior, 2013, p. 146).

Recorrendo a estudos mais recentes, Nóvoa (2019) destaca que, nos últimos vinte e cinco anos, triplicou o número de estudantes da educação superior no mundo. As estatísticas indicam que esse contingente já ultrapassa 200 milhões e pode atingir 300 milhões na próxima década. Trata-se, portanto, não apenas de uma transformação quantitativa, mas também de uma mudança qualitativa, com impactos significativos na missão e na organização das universidades. Por conseguinte,

Neste mesmo período, a ciência foi adquirindo uma relevância cada vez maior na economia e na sociedade. Hoje, todas as grandes invenções e tecnologias têm uma base científica e a ciência é um elemento central na vida das pessoas e das sociedades (na saúde, na comunicação, nas cidades, na mobilidade, na preservação do planeta, etc.). A junção destas duas

dimensões – a massificação da educação superior e a importância crescente da ciência – trazem a universidade para o centro da polis. À sua volta, mobilizam-se interesses cada vez mais fortes, nomeadamente no plano político e econômico (Nóvoa, 2019, p. 56).

Assim, a universidade tem se mostrado cada vez mais submetida à lógica do produtivismo, sendo este apontado por Nóvoa (2019) como uma norma no contexto acadêmico contemporâneo. Nesse cenário, reduz-se o espaço para o investimento no ensino e para a dedicação aos estudantes. O autor adverte que o desequilíbrio entre ensino e investigação se configura como a “principal doença das universidades do princípio do século XXI, desviando-as da sua missão nuclear, a educação superior das novas gerações” (Nóvoa, 2019, p. 60). Nesse sentido, o autor destaca que, no contexto universitário, a investigação é orientada pela proximidade com o ensino, ao passo que o ensino se define pela sua relação com a investigação (Nóvoa, 2019).

Além disso, recorrendo a Pereira (2020) verificamos que a crise da universidade é uma parcela da crise geral que atinge a sociedade contemporânea e o Estado. “Seu descompasso deriva, principalmente no caso da universidade pública brasileira, de uma pluralidade de fatores, como dependência do Estado para seu financiamento e autonomia apenas nominal” (Pereira, 2020, p. 31). Portanto, enfatizamos que a universidade, como contexto do trabalho docente, pode intervir sobremaneira na forma com que os docentes direcionam as suas práticas, pois, uma vez submetidos a tamanhas exigências advindas não apenas da instituição, mas também do mercado que impõem suas demandas, o professor realiza seu trabalho em um esforço contínuo para atender a todas essas obrigações. Diante desse cenário de mudanças, destacamos que o desenvolvimento profissional e a formação docente tornam-se fundamentais para a construção de um repertório de saberes pedagógicos que auxilie o professor na superação dos desafios inerentes à profissão. Nesse sentido, teceremos, a seguir, algumas reflexões acerca do desenvolvimento profissional e da formação docente de professores bacharéis.

4.3 Desenvolvimento profissional e formação docente dos professores bacharéis

O desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir (Pimenta, Anastasiou, 2014, p. 88 – 89)

Consideramos que o aprendizado da docência é um processo constante. Como dito anteriormente nesta investigação, a docência perpassa saberes variados advindos de diversas fontes. Em se tratando do desenvolvimento profissional que também inclui a formação docente, avaliamos que esse aspecto é basilar para que o profissional realize a sua prática. Segundo Gatti (2010), no que diz respeito à formação de professores, é necessária uma autêntica transformação nas organizações institucionais formativas e nos currículos da formação. Assim sendo “é preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização” (GATTI, 2010, p. 1375).

Além disso, corroboramos com Isaia (2005) que chama a atenção para a falta de entendimento por parte de professores e instituições acerca da importância de uma preparação específica para o exercício da docência. Dessa forma, os educadores, apesar de reconhecerem sua função formativa, não veem a necessidade de uma preparação direcionada para desempenhá-la. Como se o conhecimento especializado adquirido durante os anos de formação inicial e/ou ao longo da trajetória profissional, assim como a experiência prática, fossem suficientes para garantir um desempenho docente eficaz (Isaia, 2005, p. 65).

Segundo a autora, não se pode desconsiderar que os cursos de licenciatura são voltados para a formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado estão voltados para o exercício de diversas profissões; nestes, a ênfase não é na educação superior. O magistério superior não é abordado nos currículos dos diferentes cursos de graduação e, na pós-graduação, tanto *lato* quanto *stricto sensu*, aparece apenas na forma de disciplinas isoladas, quando estas ocorrem, ou em iniciativas mais recentes que buscam integrar a formação docente como uma preparação inicial para a educação superior. Entretanto, tais iniciativas não asseguram a efetiva intenção de preparar os educadores para uma das principais finalidades das instituições de educação superior, que é a formação de futuros profissionais (Isaia, 2005, p. 65-66). Pois,

Apesar do entendimento institucional de que os docentes são os responsáveis pela formação de futuros profissionais, sua formação docente não tem sido valorizada nem pela maioria das IES nem pelas políticas voltadas para a educação superior. Essa assertiva é confirmada por vários outros pesquisadores, entre eles Morosini (2001); Zabalza (2004); Masetto (2000 e 2001). Tal descaso pode ser comprovado pelo fato de os critérios de seleção e progressão funcional, adotados, estarem centrados principalmente na titulação e na produção científico-acadêmica, o que não garante uma educação de qualidade. Nas políticas institucionais e nos órgãos reguladores e/ou de fomento como o MEC, a Capes e o CNPq não se encontram dispositivos que valorizem o aprimoramento da docência (Isaia, 2005, p. 66).

A autora afirma, corroborando com essas constatações, que conforme os critérios estabelecidos pela tradição acadêmica, o ingresso na carreira docente requer mestrado ou doutorado. Em virtude disso, os professores iniciam sua trajetória na docência em estágios avançados da progressão funcional, porém ainda permanecem ausentes de uma preparação anterior para a prática pedagógica, o que gera a necessidade de desenvolver essa formação ao longo do tempo. No entanto, os educadores enfrentam a carência de ações institucionais que os apoiem e a própria falta de consciência de que a formação docente é um processo intrincado que demanda a elaboração de estratégias sistematicamente organizadas, envolvendo esforços pessoais e institucionais de maneira efetiva (Isaia, 2005, p. 66).

Recorremos a Melo e Pimenta (2019) para reiterar a natureza complexa da função docente o que torna essencial problematizar os processos formativos da docência, principalmente, dos professores iniciantes na carreira universitária. Como anteriormente indicamos, se trata de uma fase marcada por sentimentos de solidão acadêmica e insegurança em relação ao enfrentamento da docência (Melo e Pimenta, 2019, p. 51). Nesse sentido, vale ressaltar que:

(...) o ingresso profissional na docência, muitas vezes, ocorre não pelo desejo de ser professor, mas pela ausência de oportunidades profissionais na área de formação. Sendo assim, a docência é assumida profissionalmente, mas é desprovida dos saberes docentes, principalmente aqueles relacionados à dimensão pedagógica, necessários para esta atuação (Silva, 2018, p. 63).

Dessa maneira, a prática pedagógica do professor se dá a partir da mobilização de saberes específicos em que o docente vai construindo a partir das necessidades que a profissão lhe impõe. Dessa forma, necessário se faz a formação específica para que os saberes sejam alicerçados e possam direcionar a prática docente que é complexa e permeada por dilemas e desafios variados.

Além disso, ressaltamos que “a prática por si só não gera conhecimento. A reflexão na prática, e sobre ela, vai agregar novas formas de atuação docente, em termos individuais ou coletivos; neste último caso, quando há espaço institucional para tanto” (Isaia, 2005, p. 78). De acordo com Melo (2018), as universidades se constituem no principal local formativo para profissionais de distintas áreas, todavia, “no que se refere à sistematização de processos formativos de professores para atuarem na educação superior, há fragilidades que ainda precisam ser superadas” (Melo, 2018, p.10). De acordo com a autora, “tais práticas baseiam-se no entendimento de que o domínio dos saberes técnicos da profissão seja suficiente para autorizar legalmente um indivíduo diplomado a assumir a docência como profissão” (Melo, 2018, p. 10).

Ressaltamos que a formação docente é uma das ações essenciais para que o profissional consiga exercer o seu trabalho de maneira mais condizente com as suas atribuições, possibilitando a superação dessas fragilidades e o seu desenvolvimento profissional. Além disso,

A escassa formação específica para o exercício da docência que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* proporcionam aos professores é amplamente conhecido e insere-se no antigo problema da formação do pesquisador versus professor. Esta constatação é recorrente, além disso, a carreira universitária não contempla dispositivos formais para uma preparação pedagógica prévia dos docentes (Melo, 2018, p. 12)

Nessa perspectiva Almeida (2012) reitera que o processo contínuo de formação docente necessita da mobilização das concepções e dos conhecimentos conceituais e objetivos capazes de promover “o desenvolvimento das bases para que os professores compreendam e investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo”. Esse entendimento sobre a formação docente “traz implicações para o exercício da docência nas instituições de educação superior, pressupondo uma política de formação, de valorização do trabalho com o ensino e de desenvolvimento pessoal e profissional” (Almeida, 2012, p. 75).

Diversas temáticas relacionadas à formação docente têm ocupado, de forma crescente, as plataformas acadêmicas e os debates científicos. Tal destaque deve-se não apenas à relevância do tema, mas também à urgência de políticas institucionais voltadas à formação e ao desenvolvimento profissional docente, com vistas à criação de oportunidades formativas contínuas que contribuam para a melhoria da prática pedagógica na educação superior. Melo (2018) aponta que “é comum, também, a falácia do discurso de que se tem o ‘dom’ para ensinar, logo não há necessidade de aprender a profissão, pois se trata de um saber ‘inato’”. Essa

concepção, segundo a autora, justifica-se “pela ausência de políticas públicas de formação específica para o ingresso na carreira do magistério superior” (Melo, 2018, p. 23).

Dado o exposto, Isaia, Maciel, Bolzan, (2011) afirmam que, a entrada do professor na educação superior apresenta como aspecto principal, a escassez de preparação específica para este nível de ensino. Deste modo, grande parte das escolhas é acidental na tentativa de iniciar uma atividade laboral após a formação prescrita para o ingresso na educação superior. Destacamos aqui que em pesquisas realizadas ainda na construção da dissertação de mestrado, identificamos práticas exitosas de professores bacharéis sem formação específica dos saberes pedagógicos. Estes costumam recorrer a experiências que tiveram como alunos ou mesmo nos percalços cotidianos da profissão. Porém, ainda assim, verificamos que tais práticas, apesar de, muitas vezes, bem-sucedidas, são cotidianamente confrontadas com dilemas que poderiam ser superados a partir de uma formação que rompa com a cultura do "ensino porque sei", para "ensino porque sei e sei ensinar" (Melo, 2007, p. 42). Diante do exposto, consideramos que será somente a partir de uma formação sólida que os docentes poderão atribuir sentido aos conteúdos ministrados. Pois, a formação para a docência perpassa diversos processos que se relacionam não apenas por parte dos docentes, mas também da instituição a qual eles estejam vinculados. Alguns movimentos institucionais são essenciais para que os professores principiantes superem os desafios inerentes a profissão, os quais incluem “iniciativas institucionais para apoio ao desenvolvimento profissional dos professores” (Melo, 2018, p. 12), “formação contínua para a docência” (Melo, 2018, p. 21), dentre outras ações efetivas.

Ainda, destacamos o investimento na dimensão pedagógica da docência, que de acordo com Isaia, Bolzan (2008), envolve atividades e valores traduzidos em: a) sensibilidade frente ao aluno; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) integração teoria/prática; f) o ensinar focado a partir do processo de aprender do aluno. Tudo isso voltado para o desenvolvimento desse sujeito como pessoa e profissional, constituindo, desse modo, uma pedagogia própria para esse nível de ensino, o que os autores chamam de pedagogia universitária (Isaia, Bolzan, 2008, p. 50).

É recomendável que as instituições, lócus do trabalho docente, sejam capazes de alicerçar uma pedagogia universitária que favoreça processos formativos estáveis, elaborados conforme as “necessidades de seus professores, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, com especial atenção aos professores principiantes, em processos de socialização e profissionalização docente” (Melo, 2018, p. 27). Ressaltamos que:

No tripé da universidade, ensino, pesquisa e extensão, estão contempladas as diversas ações formativas necessárias ao processo constitutivo de ser professor. A concretização desse objetivo implica possibilitar um processo sistemático, organizado e autorreflexivo que envolva os esforços de cada professor e das instituições em que eles se encontram. Atualmente, cada vez mais é consenso que a formação e o desenvolvimento profissional docente são tributários de iniciativas que englobam grupos de professores e ainda abarcam políticas institucionais. Como observam Zabalza (2004) e Marcelo Garcia (1999), não basta a vontade individual dos professores, é necessário um esforço organizado, com responsáveis específicos para desenvolver ações formativas, voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores (Isaia, 2005, p. 72-73).

Nesse sentido, Melo e Naves (2012) ressaltam que, se, por um lado, a formação de grande parte dos docentes universitários não contempla aspectos relacionados ao exercício da profissão, por outro, torna-se essencial a criação, no âmbito das universidades, de espaços destinados ao debate e ao estudo da docência e das adversidades inerentes ao seu exercício. Assim, “o objetivo deste processo será buscar um melhor entendimento a respeito do sentido formativo da instituição e do compromisso dos docentes com a melhoria da qualidade da formação pessoal e profissional de seus estudantes” (Melo; Naves, 2012, p. 32).

De acordo com as autoras, as perspectivas de formação de professores, anteriormente orientadas por uma lógica de capacitação, entendida como a simples transmissão de conhecimentos prontos, visando ao “treinamento” para o exercício da docência, vêm sendo substituídas por uma abordagem que valoriza a investigação das práticas docentes. Essa perspectiva evidencia os saberes dos professores, bem como os processos por meio dos quais são construídos e mobilizados na rotina escolar. As autoras destacam que “esta forma de conceber a formação historicamente tem marcado a formação de profissionais que atuam nas ciências exatas” (Melo; Naves, 2012, p. 37).

Recorrendo a Almeida (2012) reiteramos que “Compreender a formação dos professores como um processo sustentado na capacidade de investigação reflexiva sobre a prática e integrante do seu desenvolvimento profissional favorece um campo novo de interações”. Isso transforma não apenas o campo da atuação profissional “que envolve as múltiplas dimensões da vida do professor e dos seus alunos, mas também no âmbito social” (Almeida, 2012, p. 83-84). Almeida delimita três princípios orientadores da formação que considera essenciais, são eles:

- Um primeiro refere-se a imprescindível articulação entre teoria e prática na formação docente, a fim de superar a tradicional justaposição de uma à outra [...] tanto na formação inicial como na continuada, o conhecimento prático e

o conhecimento teórico sejam integrados de maneira que assegurem o entendimento adequado da ação docente;

- O segundo princípio afirma a importância da integração entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica dos conteúdos que serão ensinados. Os professores precisam ter uma compreensão de seu campo científico diferente da que tem enquanto pesquisadores ou profissionais, o que será assegurado pela compreensão pedagógica e didática do processo de ensino-aprendizagem. É esta compreensão que permitirá ao professor estruturar seu pensamento pedagógico;

- O terceiro princípio expressa a ideia de que a formação precisa ser assumida como um continuum, que ganha vida na articulação das suas diversas etapas ao longo do desenvolvimento profissional docente, sendo a formação inicial considerada o primeiro passo de um processo que se estenderá ao longo da carreira. Ao mesmo tempo, esse continuum de formação precisa estar integrado com os processos de mudanças inovações educacionais em curso, pois é nele que reside a possibilidade de efetuar as mudanças e melhorar efetivamente o ensino (Almeida, 2012, p. 85-86).

Além disso, a autora reitera a importância de associar a formação docente e o contexto da instituição formadora, compreendida como espaço em que as ações educativas se concretizam e a cultura profissional é continuamente construída e reconstruída. Trata-se de um ambiente no qual os professores aprendem e reaprendem suas práticas. Nessa perspectiva, pensar em ações formativas que tenham como foco a investigação do contexto da atuação docente revela-se uma estratégia promissora para o desenvolvimento tanto dos professores quanto da própria instituição. Desse modo, a investigação assume papel central, constituindo-se como componente essencial da formação e do desenvolvimento profissional docente, bem como do desenvolvimento institucional.

A autora também reafirma que a formação de professores se define a partir da compreensão do compromisso desses profissionais no mundo contemporâneo, não se restringindo às ações realizadas em sala de aula, mas abrangendo o “conjunto de decisões que são pressupostos delas, como as opções político-educacionais, relativas ao currículo, aos projetos, à disciplina, à articulação entre ensino e pesquisa, à avaliação, etc.” (Almeida, 2012, p. 86-87).

Destacamos algumas ideias-chave de Imbernón (2011) acerca do Desenvolvimento profissional docente e Formação no quadro 6.

Quadro 6: Apontamentos sobre Desenvolvimento Profissional e Formação Docente.

Desenvolvimento profissional	O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. O desenvolvimento profissional do professor pode ser um estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.
Formação	A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo. A formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. Uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

Fonte: criado pela autora a partir de Imbernón (2011, p. 49 e 57-58).

Imbernón enfatiza as dimensões do desenvolvimento profissional docente, compreendendo-o como um processo de redefinição significativa, que envolve estímulo e engajamento na luta por melhorias sociais e profissionais, implicando a construção de novos modelos tanto nas práticas formativas quanto nas relações de trabalho. Ademais, o autor destaca a centralidade da reflexão sobre a prática, perspectiva que corroboramos e defendemos nesta tese. A formação fundamentada na reflexão crítica possibilita ao professor repensar, analisar, compreender e reavaliar suas ações cotidianas, favorecendo, assim, a construção de práticas e saberes ancorados em um pensamento de natureza epistemológica. Além disso, no que se refere aos saberes docentes recorremos a Pimenta (1999) e Tardiff (2000) que os definem conforme sintetizados o quadro 7 e 8.

Quadro 7: Tipologias de Saberes – Pimenta (1999)

Saberes da Experiência – são os saberes da experiência como aluno; quais professores foram significativos em suas vidas; quais são os saberes que os professores produzem em seu cotidiano docente;

Saberes do Conhecimento – ao se ter clareza de que serão professores, os alunos sabem que há conhecimentos específicos e que sem eles, dificilmente saberão ensinar. Se perguntam quais os significados que esses conhecimentos tem para si; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informação, dentre outros;

Saberes Pedagógicos – há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, referenciada por Pimenta (1999 p. 20-24).

Quadro 8: Tipologias de Saberes - Tardif (2000).

Saberes da Formação Profissional – são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da Educação. De forma que essas ciências não se limitam a produzir conhecimento, mas incorporá-los a prática do professor. [...] no plano institucional elas se estabelecem através da formação inicial e continuada. [...] Ainda, a prática docente sendo também uma atividade pedagógica, mobiliza diversos saberes provenientes de reflexões sobre a prática educativa. [...] Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da Educação de modo cada vez mais sistemático, a fim de legitimá-los “cientificamente”;

Saberes Disciplinares – São aqueles saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, por exemplo: matemática, história, literatura, entre outros. São transmitidos nos cursos e departamentos universitários independente das faculdades de Educação e dos cursos de formação de professores. Eles emergem das tradições culturais e dos grupos sociais produtores de saberes;

Saberes Curriculares – Esses correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar;

Saberes Experienciais - São os saberes resultantes do trabalho cotidiano dos professores. Eles brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se a experiências individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber -ser. Podem ser chamados de saberes experienciais ou práticos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, referenciada por Tardif (2000, p. 38-39).

Para Pimenta (1999) os saberes docentes compõem uma base de fundamentos construídos na formação inicial e contínua, por meio do aprendizado de teorias da Educação, colaborando para que o docente reconheça o ensino como uma prática social. De acordo com o

quadro 7 e 8, os saberes da experiência são compreendidos como aqueles que permitem aos docentes conceberem suas perspectivas pedagógicas. Sendo que estes, referem-se às infinitas experiências formativas que constituíram saberes experienciados por eles ao longo da vida e são cotidianamente mobilizados por aqueles docentes que não puderam realizar uma formação específica para a profissão.

Reafirmamos que os saberes pedagógicos são essenciais, pois colaboram para a construção de conhecimentos que conduzem a prática pedagógica. Pois, é na reflexão sobre a prática que os professores têm condições de mobilizar os saberes docentes, de forma que possam solucionar os dilemas que enfrentam cotidianamente. Portanto, “os saberes docentes estão diretamente vinculados à concepção de identidade profissional e, por conseguinte, ao desenvolvimento profissional” (Melo, 2018, p. 57).

No que concerne à construção da identidade profissional docente, compreendemos que se trata de uma dimensão essencial do desenvolvimento profissional. A formação de professores não se restringe aos processos formais e institucionais abordados anteriormente, mas abrange, de modo mais amplo, a constituição identitária, que possibilita aos docentes reconhecerem-se como sujeitos de sua prática e agentes de transformação social.

Nessa perspectiva, a pedagogia universitária emerge como um espaço privilegiado de articulação entre saberes, experiências e valores, configurando-se como elemento central na consolidação da identidade docente. Conforme destacam Melo e Naves (2012, p. 30), “o desafio de pensar a prática docente na educação superior tem sido traduzido na busca por uma reflexão capaz de pensar a pedagogia universitária”. Essa temática será aprofundada na sequência, especialmente em suas interfaces com a docência universitária, sobretudo no que se refere aos docentes iniciantes e às formas como desenvolvem suas funções.

Além disso, a docência na educação superior constitui-se como “espaço de articulação entre modos de ensinar e de aprender, configurado por uma pedagogia universitária própria, em que professores e alunos intercambiam as funções de ensinantes e de aprendentes” (Isaia; Bolzan, 2008, p. 53). Nesse sentido, consideramos que “os professores não formam e nem se formam no vazio, uma vez que as possibilidades de desenvolvimento ou estagnação dependem também do ambiente em que labutam” (Isaia, 2005, p. 80).

Por fim, ressalta-se a importância de colaborar para a constituição de uma pedagogia universitária pautada na cultura de apoio permanente aos docentes iniciantes e na defesa de sua profissionalização (Melo; Pimenta, 2019, p. 51). Com a finalidade de aprofundar essa temática,

no tópico a seguir trataremos da pedagogia universitária e seus fundamentos para a construção da prática docente e da identidade profissional.

4.4 Pedagogia Universitária: fundamentos para a construção da prática docente e da identidade profissional

Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades.

Edgar Morin (2000, p. 17)

A pedagogia universitária configura-se como um campo ainda em processo de consolidação, uma vez que, conforme assinala Melo (2018), torna-se imprescindível repensar a cultura universitária, de modo a explicitar e problematizar as concepções de educação, didática, formação e desenvolvimento profissional docente que orientam os processos formativos, tanto de professores quanto de estudantes (Melo, 2018, p. 22). A autora, ao recorrer a Isaia e Bolzan (2010, p. 14), destaca como componentes estruturantes da pedagogia universitária “a reflexão individual e coletiva, as relações intersubjetivas e interdiscursivas e o conhecimento pedagógico compartilhado, que se consubstanciam no ato de aprender a ser professor”. Nesse sentido, a construção de compreensões acerca da pedagogia universitária demanda a ressignificação da docência como expressão de uma profissão marcada pela complexidade, articulada ao papel da universidade enquanto instituição social, reconhecida como espaço de produção de conhecimento e de formação humana.

Ademais, Melo (2018) ressalta que não se trata de delimitar uma teoria pedagógica específica, mas de estruturar conhecimentos “a respeito da universidade, da formação docente-discente, da docência, dos estudantes, dos processos de ensino-aprendizagem em contexto e das políticas educacionais nos níveis macro e micro”. Dessa forma, torna-se necessário aprofundar a análise dos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais, bem como das relações que se estabelecem no interior da universidade e entre esta e a comunidade na qual está inserida, considerando aspectos relacionados à cultura, ao saber e à produção e disseminação do conhecimento (Melo, 2018, p. 21-22).

Melo (2018) explicita uma provocação referente a ausência de pedagogia na universidade. Ao abordar reflexões acerca das contradições das práticas desenvolvidas na universidade, “parece haver uma desconfiança, ressentimento e, até mesmo, aversão quando se propõe reflexões a respeito da necessidade de formação pedagógica dos docentes

universitários” (Melo, 2018, p. 20). A autora revela que vivenciou, em diversas ocasiões, docentes realizarem colocações pejorativas em relação à dimensão pedagógica e, “com valentia e até soberba, afirmarem, contundentemente, que o domínio do conteúdo é suficiente para ser professor”. Contudo, apesar da resistência de alguns docentes quanto à importância da formação contínua para a docência, muitos demonstram interesse por oportunidades formativas, o que possibilita a construção de conhecimentos científicos acerca da profissão docente, da universidade e das políticas educacionais, especialmente no que se refere aos aspectos pedagógicos, filosóficos, culturais e psicológicos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem na educação superior (Melo, 2018, p. 24).

Nesse sentido, é preciso investigar os “condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais, assim como as relações que se estabelecem em seu interior e com a comunidade na qual está inserida, considerando as questões relativas à cultura, ao saber, à produção e disseminação do conhecimento” (Melo, 2018, p. 25).

No que se refere ao predomínio, na universidade, de um ensino centrado no domínio dos conteúdos provenientes de campos científicos específicos, frequentemente dissociado da dimensão didático-pedagógica, a autora ressalta que essa situação é reforçada pela ausência de políticas públicas de formação específica para o ingresso na docência superior. Como exemplo, menciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), especialmente o artigo 65, que não exige a prática de ensino para o exercício do magistério superior (Melo, 2018, p. 26). Corroboramos com a autora quando diz que:

Desprovidos em sua formação de questões relacionadas ao campo científico da educação, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes. A docência tem inúmeros compromissos, dos quais destaco a necessidade de contribuir, efetivamente, para que os estudantes sejam instados a superar a razão instrumental, fruto de vários anos inseridos em uma cultura escolar que privilegia o empirismo e o cientificismo. Fazer rupturas com essa cultura, implica criar contexto de ensino-aprendizagem que possibilitem a expansão do pensamento crítico, pautado por sólida formação teórica nas humanidades, com a finalidade de construir processos formativos voltados para a emancipação e autonomia dos estudantes (Melo, 2018, p. 27-28).

Ainda, aponta que há variados compromissos em que os professores se deparam em sua prática, como “questões éticas e estéticas, da profissão docente, considerada em sua dimensão social e política, que, por terem como finalidade fazer a mediação entre o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e os estudantes, não podem ser

desconsideradas” (Melo, 2018, p. 28). Dessa forma, considera-se consideramos esta uma das questões que envolvem a problemática da pedagogia universitária.

Assim sendo, são inúmeros os dilemas relacionados às dimensões interna e externa da universidade. Nesse contexto, a pedagogia universitária é frequentemente associada a temáticas como docência universitária, saberes docentes, formação de professores, identidade profissional, profissionalização docente e desenvolvimento profissional docente, de modo que seu conceito nem sempre é explicitamente definido nas investigações. Recorrendo a Pimenta e Almeida (2011), Melo (2018) apresenta as dimensões profissional, pessoal e organizacional como indissociáveis e fundamentais para a profissionalização docente, ressaltando que não devem ser negligenciadas. Nesse sentido, destaca a importância de que as instituições, enquanto contexto do trabalho docente, “possam consolidar uma pedagogia universitária que oportunize processos formativos permanentes, elaborados conforme as necessidades de seus professores, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente” (Melo, 2018, p. 29-30).

A partir do levantamento das concepções de pedagogia universitária em diversos autores (Scheibe, 1987; Lucarelli, 2000; Cunha, 2004; Pimenta; Anastasiou, 2005; Morosini, 2006; Araújo, 2008; Soares, 2008; Saviani, 2009; Isaia; Bolzan, 2010; Almeida, 2012; Nóvoa; Amante, 2015), a autora assevera “a necessidade de envidar esforços para sistematizar o conceito de Pedagogia Universitária, em uma perspectiva crítica, assumindo-a como campo de conhecimento, como teoria da educação superior, compromissada com o estudo da práxis educativa em sua complexidade” (Melo, 2018, p. 34), nesse sentido,

[...] o ato pedagógico em condições históricas determinadas está diretamente vinculado à totalidade na qual se insere. Esse pressuposto implica considerar o compromisso formativo da universidade com a sociedade, em suas múltiplas determinações. Exige, pois, a necessária profissionalização da docência, como atividade crítico-reflexiva, tendo em vista a consequente superação de paradigmas conservadores de educação, contribuindo, portanto, para processos formativos pautados em uma abordagem crítico-emancipatória (Melo, 2018, p.34).

Após investigar as pesquisas relacionadas ao conceito de Pedagogia Universitária, tanto em teses e dissertações quanto em artigos publicados em periódicos, a autora constata que muitas dessas produções não aprofundam a temática. Diante disso, Melo (2018) assinala a existência de fragilidades que ainda precisam ser superadas, evidenciando que se trata de um campo em construção (Melo, 2018, p. 42).

Corroboramos com Isaia (2005) ao considerar que o ambiente institucional se mostra pouco comprometido com a criação de espaços que favoreçam a troca de experiências, abordagens e saberes voltados à prática docente. Em outras palavras, observa-se um frágil engajamento com o desenvolvimento de professores e estudantes enquanto coletivo que busca o aprimoramento de seus processos educativos. Como ilustração desse cenário, nas instituições públicas, verifica-se uma organização departamental orientada predominantemente para a administração burocrática de disciplinas e docentes; já nas instituições privadas, a ênfase recai sobre a distribuição da carga horária efetivamente ministrada, atribuindo maior valor às horas de aula em detrimento de outras atividades acadêmicas. Em ambos os casos, evidencia-se a escassez de espaços destinados às atividades auto, hetero e interformativas, essenciais para que os docentes se constituam efetivamente como professores e formadores. Além disso:

Em decorrência desse contexto, instaura-se, na educação superior, o exercício solitário da docência centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Como docentes, eles assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes, nem com espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor (Isaia, 2005, p. 67).

A partir do exposto, considera-se que tais movimentos não se efetivam sem a devida valorização da docência. Nesse sentido, “valorizar o trabalho do docente quer dizer dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que a atividade docente se realiza” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 89).

Nessa direção, uma prática docente orientada pela reflexão crítica sobre si mesma, sobre seu contexto e sobre os movimentos que constituem a profissão requer que “as instituições criem espaços contínuos de formação dos docentes, também no sentido da profissionalização para a docência”, de modo a “ampliar a cultura institucional para além dos espaços já existentes de formação e pesquisa de suas áreas específicas” (Pimenta; Almeida, 2011, p. 73).

Almeida (2012) acrescenta que a Pedagogia Universitária constitui um conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica, que articulam a atividade educativa e evidenciam as relações entre universidade e sociedade. Nesse sentido, “ela oferece o referencial teórico capaz de subsidiar as provocações consistentes que o

trabalho educativo requer como meio para sua permanente transformação e alimenta o exercício de uma docência comprometida, intencionada e ética” (Almeida, 2012, p. 96).

Em consonância com Melo (2018), enfatizamos que, ao assumirmos a necessidade de consolidar a Pedagogia Universitária como política institucional, torna-se imprescindível romper com práticas conservadoras pautadas em ações formativas fragmentadas. Nessa direção, as perspectivas de formação de professores, anteriormente orientadas pela lógica da capacitação e do treinamento, devem ceder lugar a uma abordagem fundamentada na investigação crítico-reflexiva das práticas docentes. Isso porque os saberes dos professores – bem como os modos como são mobilizados e construídos no cotidiano – são relevantes e devem ser considerados como balizadores dos processos formativos, uma vez que é por meio deles que os docentes se identificam com a profissão (Melo, 2018, p. 52). Desse modo, a pedagogia universitária configura-se como um campo que favorece a consolidação desses movimentos em prol da profissionalização docente.

Nesse sentido, a construção de uma consciência crítica está diretamente relacionada à constituição de uma identidade docente consolidada, que permita compreender o que significa ser professor e quais compromissos estão implicados na docência. Conforme destacam Pimenta e Anastasiou (2014), “as raízes, crenças, hábitos e formas de ação podem significar resistências às práticas transformadoras, daí a importância da clareza e compreensão do eu-professor existente em cada um de nós” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 115).

A identidade profissional docente é construída ao longo de toda a trajetória de vida, não sendo um dado imutável nem externo que possa ser adquirido como uma vestimenta, mas um processo dinâmico de constituição do sujeito historicamente situado (Pimenta; Anastasiou, 2014). Ao ingressarem na universidade, os docentes trazem consigo múltiplas experiências sobre o que significa ser professor, especialmente aquelas vivenciadas enquanto alunos ao longo de sua formação. Essas experiências influenciam suas concepções sobre a docência, permitindo-lhes reconhecer, por exemplo, professores com domínio de conteúdo, mas com limitações didáticas, bem como aqueles que foram significativos para sua formação pessoal e profissional. Entretanto, as autoras apontam que, frequentemente, esses docentes não se reconhecem como professores, pois tendem a compreender o papel docente e a universidade a partir da perspectiva do aluno. Nesse contexto, um dos principais desafios a ser enfrentado consiste na construção da identidade do professor universitário (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 79).

A partir dessas reflexões, ressaltamos a importância das questões relacionadas à identidade docente, especialmente no caso dos professores bacharéis, uma vez que é por meio do reconhecimento de si como professor que o sujeito passa a reunir condições para assumir as responsabilidades inerentes à docência, as quais são complexas e próprias da profissão.

Além disso, ao compreender a docência em toda a sua profundidade é que se poderá reconhecer que há saberes específicos necessários à sua prática, pois em conformidade com Melo e Naves (2012) o trabalho do professor “não ocorre de forma alienada, desprovido de saberes e fazeres, mas, envolve uma intrincada teia de significados que se relacionam diretamente com o modo como cada professor constrói sua identidade profissional” (Melo, Naves, 2012, p. 42).

Ademais, a docência não pode ser exercida por qualquer profissional que não possua formação específica para tal. Defendemos, portanto, a necessidade de uma formação voltada à docência, uma vez que há saberes essenciais para o desenvolvimento de práticas proficuas que, além de orientarem o trabalho do professor, permitem a mobilização de recursos para a superação dos desafios cotidianos inerentes à profissão. Nesse sentido, a construção da identidade docente perpassa a formação, que, além de ocorrer ao longo da trajetória profissional, deve constituir-se como um processo contínuo e acessível aos professores, o que, contudo, ainda não se efetiva em muitos contextos universitários.

Nesse sentido Zabalza (2004) afirma que:

A universidade forma um sistema profissional muito peculiar, o qual afeta, de maneira direta, o modo como seu pessoal elabora a identidade profissional, exerce funções e desempenha as atividades profissionais a eles atribuídas. Afeta também os mecanismos básicos que utiliza para progredir no status profissional e/ou institucional. Não se deve estranhar que nós, professores universitários, tendamos a construir nossa identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais (Zabalza, 2004, p. 105).

Comprendemos que, mesmo diante de inúmeras exigências atribuídas aos docentes, escassos são os programas de formação para formá-los, fator que influencia diretamente na construção da identidade do profissional. Na medida em que os professores constroem suas identidades a partir de diversos fatores, se não há formação profissional dirigida para os aspectos fundantes do exercício profissional, passam a se identificar mais com a área específica de formação, como engenharia, direito, odontologia, dentre outras áreas. Nessa perspectiva, as referências para o exercício da docência não se constituem a partir de conhecimentos científicos

da teoria pedagógica, mas, sobretudo, das experiências práticas na profissão de origem, assim como nas vivências enquanto estudantes. Reiteramos, nesse sentido, as contribuições de Pimenta e Anastasiou (2014), ao destacarem que a prática docente é construída “com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 77).

Ressaltamos que as instituições possuem responsabilidades fundamentais no enfrentamento de muitos dos dilemas vivenciados pelos docentes, especialmente aqueles relacionados às angústias pedagógicas. Nesse sentido, Isaia (2005) destaca que:

Um clima institucional pautado pela solidão e pela angústia pedagógica dificulta o compartilhar saberes e experiências que poderia estar voltado para o aprimoramento docente, dificultando, assim, a formação de uma identidade tanto individual quanto coletiva de ser professor e não apenas a de ser especialista em sua área de conhecimento. A indefinição identitária pode levar a uma formação difusa da identidade docente e mostrar-se como um dos fatores responsáveis pela separação entre o ato de ensinar e o de pesquisar, ainda presentes na academia. Essa separação pode causar uma compreensão equivocada sobre o papel e a importância de cada um, induzindo a que o ensino seja, muitas vezes, considerado uma simples transmissão de conhecimentos e visto como uma atividade secundária (Isaia, 2005, p. 68).

A partir de reflexões acerca do conceito de identidade de Dubar (2005) Melo e Pimenta (2019) reconhecem que “[...] a identidade pode ser entendida como fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo (identidade para si – consciência de pertencimento) e a sociedade (identidade para o outro)” (Melo e Pimenta, 2019, p. 74). Portanto, a identidade profissional docente é “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2005, p. 136).

Ao refletirmos sobre a construção da identidade do docente universitário, ressaltamos, conforme Rech e Boff (2021), que “a escolha pela profissão é um dos fatores determinantes na constituição da identidade docente” (Rech e Boff, 2021, p. 649). Afirmam as referidas autoras que “essa escolha nem sempre é realizada de maneira serena, pois é influenciada por elementos que frequentemente se opõem entre si, como a autoidentificação, as pressões familiares, a condição econômica, as possibilidades de empregabilidade e outros fatores que transcendem a decisão individual ou a predestinação para a carreira docente, especialmente na educação superior que, na maior parte dos casos, exceto nas áreas de licenciaturas, teve sua formação

inicial direcionada para um campo específico do saber da profissão escolhida (Rech e Boff, 2021, p. 649).

As autoras enfatizaram em sua pesquisa que “trazer sua bagagem de experiência profissional e aproximá-la à docência aparenta ser um dos motivos que levaram esses docentes a optarem pela carreira acadêmica. Essa vivência, no entanto, está relacionada ao conhecimento da área de atuação profissional e não necessariamente aos saberes específicos da docência. O perfil investigativo que observaram nas falas dos professores estudados está muito mais associado às características da pesquisa do que à docência. A pesquisa desempenha um papel crucial na universidade, considerando a importância da busca, ampliação e sistematização do conhecimento em face das demandas da sociedade. É, contudo, apenas um dos pilares da instituição educacional” (Rech e Boff, 2021, p. 653).

A partir das afirmações dos entrevistados, as referidas autoras consideram que “o professor tem seu ingresso na docência da educação superior pelo perfil investigativo, tornando sua iniciação repleta de insegurança pela falta de conhecimentos específicos da docência” (Rech e Boff, 2021, p. 665). Dessa forma, o professor vai se constituindo e se identificando com a profissão ao longo de sua trajetória docente, a partir dos conhecimentos empíricos oriundos das interações humanas que ocorrem no cotidiano acadêmico. Esses conhecimentos necessitam ser analisados de forma crítica, segundo os referenciais do campo educacional. Portanto, “é imprescindível, no contexto da instituição, a realização de processos de profissionalização contínua, que permitam que os saberes da prática sejam discutidos e reconfigurados pelos docentes, tanto de maneira individual quanto coletiva” (Rech e Boff, 2021, p. 665-666).

Nesse sentido, interessa-nos compreender quais representações sociais são construídas pelos professores bacharéis iniciantes que atuam em cursos de Engenharia da UFU e como essas representações sociais influenciam suas práticas pedagógicas. Nessa direção, aprofundaremos, a seguir, a temática das representações sociais como um caminho para a interpretação da docência universitária dos docentes bacharéis.

4.5 Teoria das Representações Sociais: caminhos para interpretar a docência universitária de bacharéis

*“O que representações coletivas expressam é a maneira como o grupo pensa a si mesmo em suas relações com os objetos que o afetam”
(Durkheim 1895/1982, apud Moscovici, 2007, p. 215).*

A partir dos estudos realizados, no que se refere a teoria das representações sociais, “[...] parece-me legítimo supor que todas as formas de crença, ideologias, conhecimento, incluindo até mesmo a ciência, são, de um modo ou outro, representações sociais” (Moscovici, 2007, p. 196). O ser humano desde sempre vivencia a socialização, pois socializar-se faz parte do cotidiano de todos nós. Esses processos de socialização são também construídos por meio de influências sociais que estimularão os indivíduos a se submeterem a comportamentos habituais ou a se distanciarem do ambiente externo, de maneira que se entreguem a ilusões ou à satisfação de uma necessidade imaginada (Moscovici, 2007, pág. 168). Para o referido autor: “[...] o que as sociedades pensam de seus modos de vida, os sentidos que conferem a suas instituições e as imagens que partilham, constituem uma parte essencial de sua realidade e não simplesmente um reflexo seu” (Moscovici, 2007, pág. 172). Para o autor:

(...) quase tudo o que uma pessoa sabe, ela o aprendeu de outra, seja através de suas narrativas, ou através da linguagem que é adquirida, ou dos objetos que são empregados. Tais coisas constituem, em geral, o conhecimento ligado ao tipo mais antigo, cujas raízes estão submersas no modo de vida e nas práticas coletivas das quais todos participam e que necessitam ser renovadas a cada instante. As pessoas sempre aprenderam umas das outras e sempre souberam que isso é assim (Moscovici, 2007, p. 174).

Dessa forma, o sujeito deixa de ser compreendido apenas como um indivíduo isolado a partir da entrada em um grupo, passando a ser influenciado pelas pressões sociais e a adotar comportamentos orientados por esse coletivo. Nesse sentido, a socialização “[...] não é apenas transmissão de valores, normas e regras, mas se trata do desenvolvimento de determinada representação do mundo. É um processo de identificação, de construção da identidade, ou seja, de pertencimento e de relação” (Dubar, 2005, p. 23). Assim, há perspectivas que enfatizam o papel central da socialização na constituição dos sujeitos. Nessa direção, Moscovici (2007) descreve os principais processos envolvidos na socialização, conforme sistematizado no Quadro 9.

Quadro 9: O processo de socialização conforme Moscovici (2007).

✓ A criança aprende e internaliza um conjunto de valores, a linguagem e as atitudes sociais; ela modela seu comportamento pelo comportamento dos adultos e pelo de seus colegas.
✓ Finalmente, quando ela mesma se torna um adulto, se integra ao grupo que a preparou adequadamente para sua pertença a ele.
✓ Quando este estágio é alcançado, dificuldades de ajustamento podem surgir somente se a pessoa não teve sucesso nessa assimilação apropriada, ou na aplicação adequada dos princípios que lhe foram ensinados.
✓ O desenvolvimento dessa concepção depende, na realidade, da aceitação de diversos pressupostos. O primeiro afirma que a pessoa é uma unidade biológica, que deve ser transformada em uma unidade social. O segundo descreve a sociedade como um “dado” imutável, encontrado pelo indivíduo como um ambiente já constituído, organizado em uma estrutura de círculos concêntricos, composta pela família, pelos grupos de companheiros e por grupos e instituições mais amplos, aos quais ele se dirige e aos quais deve se adaptar. O terceiro pressuposto sustenta que o indivíduo é inexoravelmente absorvido pelo seu ambiente social.

Fonte: criado pela autora a partir de Moscovici (2007, p. 155).

Moscovici afirma que todos os símbolos presentes e operantes em uma sociedade seguem tanto a lógica do raciocínio quanto a das emoções, ainda que possam estar fundamentados em princípios distintos. Tal dinâmica se aplica a todas as culturas, e não apenas às denominadas “primitivas”. Portanto, não devemos hesitar em considerar representações como construções intelectuais do pensamento, ao mesmo tempo em que as relacionamos às emoções coletivas que as acompanham ou que elas suscitam. Ao discriminarmos um grupo, portanto, expressamos não apenas nossos preconceitos acerca dessa categoria, mas também sentimentos de aversão ou desprezo a que estão indissolúvelmente associados (Moscovici, 2007, pág. 182). Ressaltamos, ainda segundo o autor, que:

[...] representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um “referencial de um pensamento preexistente”; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. Elas são, sobretudo, o objeto de um permanente trabalho social, no e através do discurso, de tal modo que cada novo fenômeno pode sempre ser reincorporado dentro de modelos explicativos e justificativos que são familiares e, conseqüentemente, aceitáveis. Esse processo de troca e composição de ideias é sobretudo necessário, pois ele responde às duplas exigências dos indivíduos e das coletividades. Por um lado, para construir sistemas de pensamento e compreensão e, por outro lado, para adotar visões consensuais de ação que lhes permitem manter um vínculo social, até mesmo a continuidade da comunicação da ideia. (Moscovici, 2007, pág. 213).

Nesse sentido, corroboramos com Velloso e Lannes (2015) quando afirmam que o conhecimento das representações sociais dos professores, como um agrupamento ordenado de “julgamentos e informações elaborados a respeito do que é ser professor, parece ser um caminho promissor para revelar como funcionam os sistemas de referência que identificam pessoas e grupos e determinam suas atitudes” (Velloso, Lannes, 2015, p. 21).

Para os autores, as representações são construídas a partir de formas específicas de comportamento e comunicação, sendo que a produção de consensos, fundamentados nos repertórios culturais e históricos próprios de cada grupo, contribui para a construção da realidade. Desse modo, as representações sociais não apenas orientam os comportamentos, mas também influenciam as respostas que estes evocam. Nesse sentido, “não se configuram como simples orientação para o comportamento; elas reelaboram modelos e ressignificam as informações do ambiente no qual o comportamento se desenvolve” (Velloso; Lannes, 2015, p. 22).

Os autores apontam que, historicamente, a cultura acadêmica tem sido relacionada a um enciclopedismo de caráter tradicionalista, fundamentada na convicção de que possuir cultura acadêmica implica ter a habilidade de operar um sistema conceitual normatizado dentro dos limites de uma disciplina. De fato, o que tem caracterizado e diferenciado o educador, ao longo do tempo, em diversos contextos e de maneiras distintas, é a prática de ensinar. Uma vez que:

Até muito recentemente, como herança da cultura europeia, cultuávamos no Brasil, principalmente na educação superior, a figura do professor catedrático, como expoente máximo da posse de um saber e do conseqüente poder de distribuí-lo, professá-lo, ensiná-lo. Via de regra, reproduzindo os padrões sob os quais foi formado, repetindo o que foi aprendido da forma como foi aprendido. É importante considerarmos, que o reconhecimento da função de ensinar é, historicamente, muito anterior à emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função; o que só ocorre na modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII (Velloso, Lannes, 2015, p. 24)

Os autores recordam que a concepção de educar, assim como a de disseminar o conhecimento, para torná-lo disponível àqueles que não o detinham, era socialmente legitimada em uma época em que o saber era escasso, de difícil acesso, e seu controle restrito a um pequeno conjunto de grupos ou indivíduos. Atualmente, em um período de amplo acesso à informação e de organização das sociedades em torno do conhecimento como um capital global, a

compreensão de ensinar como equivalente à transmissão de um saber perdeu seu valor social e sua distinção profissional.

Dessa forma, os autores apontam que as representações centrais de professor, entre educadores da educação superior, permanecem ancoradas em concepções que remontam ao século XIX. Considerando que qualquer alteração no Núcleo Central implica uma transformação global da representação, podendo desestabilizar o domínio identitário e colocar em risco a coesão do grupo social, a transmissão do conhecimento configura-se, na perspectiva desses docentes, como o elemento mais resistente à mudança. Esse conjunto de considerações indica que a investigação do sistema central possibilita desvelar conteúdos profundamente consolidados nas representações sociais (Velloso; Lannes, 2015, p. 26). Dessa maneira,

Vivemos em uma sociedade composta por grupos de pessoas que compartilham diferentes “visões de mundo”. Sabemos que cada grupo social elabora e/ou assimila ideias, crenças e imagens acerca do mundo, da realidade, em função do lugar que ocupa na sociedade, sendo que esse “lugar” é assumido de acordo com interesses específicos e, também, às vezes de modo inconsciente, no decorrer da dinamicidade da vida (Amaral, Alves, 2013, p. 30).

As autoras afirmam, ainda, que as ações que os sujeitos e grupos manifestam diante do cenário em que estão influenciam suas práticas sociais e consequentemente suas ações. Dessa forma “a Representação Social é um processo recursivo, em que pensamento, sociedade e linguagem são interconectados, compondo uma rede de elementos indissociáveis (Amaral, Alves, 2013, p. 30). Nesse sentido, entendemos, a partir de Crusoé, (2014), que:

(...) a adoção do referencial da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici nas pesquisas em educação implica assumirmos uma perspectiva que considera que as representações sociais têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas e que o conhecimento do senso comum é um conhecimento legítimo condutor de transformações sociais e que, de certa forma, “direciona” a produção do conhecimento científico. Sendo assim, o referencial teórico das Representações Sociais, ao atuar na dinâmica entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico, oferece amplas possibilidades de investigação sobre a realidade educacional, numa perspectiva que contempla a compreensão do individual/social, enquanto elementos que só podem existir em sua inter-relação (Crusoé, 2014, p. 110).

Galli (2014) enfatiza, a partir de Moscovici, que a edificação das representações abarca dois processos formadores: a “ancoragem” e a “objetivação”, de forma que:

- A ancoragem: permite transferir algo estranho e, por isso, muito ameaçador, que, todavia, nos diz respeito, de um espaço externo ao nosso sistema de categorias para dentro dele e colocá-lo em confronto com o paradigma da categoria que acreditamos ser a mais adequada. Ancorar significa classificar e atribuir um nome. Tudo o que não é classificável, que não possui um nome, permanece alheio, privado de existência e, portanto, ameaçador. A classificação e a denominação são condições essenciais para a representação;

- A objetivação: dota de realidade um conceito não familiar, o que residia em um universo distante parece-nos agora físico, acessível, ao alcance da mão. Objetivar significa descobrir o aspecto icônico de uma ideia ou de um ser mal definido, reproduzir um conceito em uma imagem. A objetivação tem a propriedade de tornar concreto o abstrato, de materializar algo (Galli, 2014, sp).

Assim,

[...] a finalidade de toda RS [Representação Social] é familiarizar o desconhecido ou a própria consciência de desconhecimento. Isso ocorre por meio do processo de Ancoragem que classifica, compara e nomeia os objetos, pessoas e acontecimentos a partir de critérios que possibilitam tornar uma realidade estranha como familiar. A efetiva familiarização do estranho ou perturbador ocorre com o processo de Objetivação. Quando esse processo termina, também emerge uma nova RS simbolizada socialmente por passar a apresentar, além de uma ideia, uma imagem ou referente relacionado a essa mesma ideia. Assim, a principal característica das RS é simbolizar objetos, pessoas, ideias e grupos sociais como relacionados a conhecimentos já estabelecidos, a padrões de pensamentos e ideias específicas por meio de semelhanças que ancoram a continuidade das certezas, realidades cada vez menos questionadas e, por isso, objetivadas (Oliveira e Oliveira, 2013, p. 63)

Essa reflexão é complementada por Galli (2014), fundamentado em Moscovici, ao ressaltar três condições que conduzem concomitantemente ao surgimento de uma representação: a) dispersão de informações; b) focalização; e c) pressão para inferência. Ainda, segundo a autora, a dispersão de informações possibilita que conhecimentos indiretos e fragmentados sejam transformados em saberes sociais por meio da comunicação; a focalização orienta o grupo social a selecionar os elementos que correspondem aos seus interesses, enquanto a pressão para a inferência decorre da necessidade de comunicar e agir, permitindo aos indivíduos preencher lacunas em seus conhecimentos e construir certa coerência, mesmo em contextos de incerteza (Galli, 2014, sp). O desenvolvimento de uma representação é marcado por três momentos importantes: a fase de emergência, a fase de estabilidade e a fase de transformação, conforme detalhados no quadro 10.

Quadro 10: Desenvolvimento de uma representação (Galli, 2014, sp).

Fase de Emergência	A fase de emergência situa-se entre o surgimento de um objeto novo e problemático e a aparição de saberes estáveis e consensuais, diretamente ligados àquele. Esta fase será tão mais longa quanto mais rara, ou dificilmente acessível, a informação relativa ao objeto.
Fase de Estabilidade	Na fase de estabilidade, a representação torna-se um saber consensual e operacional sobre um determinado aspecto do ambiente social do grupo; uma vez que ele passou por uma evolução, também a representação evoluirá mais ou menos lentamente.
Fase de Transformação	Na fase de transformação, a representação não serve mais corretamente às suas funções. Na verdade, podemos ser levados a acreditar que, uma vez estabilizada, as representações tornam-se estruturas rígidas e imutáveis. Essas o são, certamente, mas por períodos muito curtos. As representações de objetos tais como trabalho, a imprensa ou a família não são, provavelmente, muito diferentes de que eram três ou quatro anos atrás, enquanto não há nenhuma dúvida que evoluíram profundamente quando comparadas àquelas de trinta ou quarenta anos. Salvo em casos excepcionais, a dinâmica “natural” das representações sociais consiste em uma lenta evolução calibrada pelo ritmo evolutivo da sociedade. Trata-se de um processo que podemos definir como ajustamento progressivo. Em geral, uma representação pode evoluir de diferentes maneiras: pode ser enriquecida pela adição de um tema novo, ou simplificada, devido ao desaparecimento de um assunto que se tornou inútil. Quanto a novidade ou a mudança entram em contradição com as crenças pré-existentes, esta contradição pode ser mais ou menos forte.

Fonte: criado pela autora a partir de Galli, 2014, sp.

Durante o desenvolvimento de uma representação social, há a formação de um núcleo relacionado à cultura e às normas sociais vigentes. Alguns autores (Amaral e Alves, 2013; Velloso e Lannes, 2015), inspirados pela teoria das representações sociais de Moscovici, detalham a forma com que as representações se organizam em torno de um núcleo central e um núcleo periférico. Isso nos permite compreender diferentes perspectivas sobre o que, para um determinado grupo, é mais resistente a alterações e o que é suscetível a transformações. Nessa direção, o núcleo central está relacionado à história coletiva do grupo, sendo constituído por elementos dotados de significações sociais historicamente construídas, capazes de gerar outras concepções e representações. Além disso, o núcleo central organiza os esquemas periféricos, os quais são mais concretos e flexíveis, estando vinculados às características individuais e ao contexto imediato e específico (Amaral, Alves, 2013, p. 31).

Recorrendo a Velloso e Lannes (2015) destacamos que a estrutura de uma representação social, para seja que alterada, sofre mudanças em que são:

[...] suprimidos elementos do seu Núcleo Central. Tais mudanças costumam ser pouco frequentes e, geralmente, estão restritas à ocorrência de eventos muito significativos, que levem o sujeito a rever seus valores, expectativas e conceitos de forma radical. As RS permitem uma explicação e compreensão da realidade, definindo sua identidade, guiando os comportamentos e as práticas de seus integrantes, assim como, justificando as tomadas de posição, ou seja, dando sentido às condutas dos indivíduos (Velloso, Lannes, 2015, p. 22).

Já os componentes periféricos, conforme Crusoé (2014), valendo-se de Abric (1994, p. 25-26), desempenham três funções primordiais: a função de concretização, diretamente influenciada pelo contexto que origina esses elementos; a função de regulação, que complementa o elemento central, na medida em que os elementos periféricos desempenham um papel fundamental na adaptação da representação quando há mudança no contexto em que a representação foi elaborada; e a função de defesa, que se manifesta quando a representação requer proteção, uma vez que o núcleo de uma representação tende a resistir a alterações de interpretações e à incorporação de novos elementos. Nesse sentido, é nos elementos periféricos que podem emergir contradições, como destaca Crusoé (2014, p. 112).

Dessa maneira, com base nas considerações anteriores, podemos afirmar que a Teoria das Representações Sociais contribui para compreender como determinados grupos atribuem significado a saberes e práticas. Nesse contexto, o núcleo central permite identificar de que forma esses significados se estruturam e orientam as ações dos docentes. Destacamos, ainda, as contribuições de Reis e Marta (2011), que, com base em Abric (2000), ressaltam a existência de quatro funções que sustentam as representações sociais, conforme sintetizado no quadro 11.

Quadro 11: Quatro funções que sustentam as representações sociais – Abric (2000, p. 28).

Função de saber	As RS permitem compreender e explicar a realidade. Elas permitem que os atores sociais adquiram os saberes práticos do senso comum em um quadro assimilável e compreensível, coerente com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem.
Função identitária	As RS definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. As representações têm por função situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados.

Função de orientação	As RS guiam os comportamentos e as práticas. A representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.
Função justificadora	Por essa função as representações permitem, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. As representações têm por função preservar e justificar a diferenciação social, e elas podem estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles.

Fonte: criado pela autora a partir de Reis e Marta, 2011, p. 152

Observamos que “na condição de produtos identitários, as representações sociais referem-se ao modo como os sujeitos se percebem, como percebem o outro” (Souza, 2013, p.73), de tal forma que as representações sociais que eles detêm sobre suas posições sociais influenciam, em certa medida, a maneira como interpretam e significam diferentes objetos sociais. Assim, os grupos sociais possuem representações a respeito de si mesmos, bem como concepções sobre a posição que ocupam, e essas representações desempenham um papel essencial no fortalecimento do sentimento de identidade grupal (Souza, 2013, p. 73). Reiteramos, portanto, que a escolha pela Teoria das Representações Sociais justifica-se por possibilitar a compreensão das razões que orientam os docentes na escolha e na realização de suas práticas, bem como na forma como concebem a educação, entre outras dimensões.

À luz das reflexões anteriormente desenvolvidas, passamos a discutir os aspectos constitutivos da prática pedagógica do docente bacharel, atravessada por múltiplas representações. Nessa perspectiva, a prática docente abrange um conjunto diversificado de ações, entre as quais se destacam os procedimentos didáticos, a relação professor/aluno, o planejamento pedagógico e os processos avaliativos, temáticas amplamente mencionadas no grupo focal.

4.6 De bacharel a professor: a construção das Práticas Pedagógicas

O fazer docente compreende um conjunto de práticas diversas, em permanente processo de construção. Ademais, tais práticas são atravessadas por processos formativos de natureza formal e não formal. Nesse contexto, faz-se necessário distinguir os conceitos de prática educativa e prática pedagógica. No presente estudo, consideramos como práticas pedagógicas

o planejamento de ensino, as estratégias didáticas (metodologias), a avaliação da aprendizagem e a relação professor–aluno. A prática pedagógica caracteriza-se por seu caráter intencional, planejado e sistematizado, desenvolvendo-se, sobretudo, em contextos formais de ensino. Por sua vez, a prática educativa ocorre em diferentes espaços, sejam eles formais ou não formais. Ao longo da vida, os sujeitos encontram-se imersos em práticas educativas socialmente construídas, decorrentes de experiências coletivas e/ou individuais.

Essa distinção foi tematizada no grupo focal, cujas percepções dos docentes participantes acerca dessas práticas serão apresentadas e analisadas em seção posterior. Nessa direção, conforme Pimenta e Almeida (2011), a ausência de formação pedagógica compromete a qualidade da prática pedagógica, uma vez que:

No contexto da universidade, a competência docente é processo que vai sendo construído individualmente, por tentativas e erros, tendo como base os modelos de professor já observados ao longo da própria formação na educação Básica e Superior. Esse modo de constituir docente não facilita avanços significativos, dificultando a construção de inovações na prática pedagógica (Pimenta, Almeida, 2011, p. 80-81).

Dessa forma, consideramos imprescindível a oferta de formação continuada aos professores, especialmente àqueles que não foram devidamente preparados para a docência, para que assim possam sanar as dificuldades e fragilidades que envolvem o trabalho docente. Além disso, conforme Franco (2009), “A atividade prática docente não se circunscreve no visível da prática pedagógica em sala de aula. A prática não se realiza, apenas, nos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor”. A prática se estrutura em diversos tempos e espaços, sendo eles:

- tempo e espaço de pensar a aula;
- tempo e espaço de pré-organizá-la;
- tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias;
- tempo e espaço formal da aula;
- tempo e espaço de avaliá-la;
- tempo e espaço de revê-la;
- tempo e espaço de reestruturá-la;
- tempo e espaço de pensar de novo (Franco, 2009, p. 26).

No que se refere à preparação de uma aula, é fundamental reconhecer que esse processo não se constitui de forma isolada ou meramente técnica, uma vez que é condicionado por múltiplos fatores, tais como a relação professor–aluno, o currículo do curso, os prazos institucionais e a diversidade de disciplinas e turmas sob a responsabilidade do docente, entre

outros aspectos contextuais. Desse modo, as diretrizes pedagógicas resultam da articulação entre tais condicionantes institucionais e as decisões didático-pedagógicas do professor.

Nessa perspectiva, evidenciamos que, para além do domínio dos conteúdos específicos de sua área de formação, os docentes precisam investir na dimensão pedagógica da docência. Conforme Isaia e Bolzan (2008), essa dimensão envolve a sensibilidade em relação ao estudante, a valorização dos saberes da experiência, a centralidade das relações interpessoais, a aprendizagem compartilhada, a articulação entre teoria e prática e a compreensão do ensinar a partir do processo de aprendizagem do estudante (Isaia; Bolzan, 2008, p. 50).

As autoras destacam, ainda, que esse enfoque está voltado à formação do sujeito em sua integralidade, tanto como ser humano quanto como profissional, contribuindo para a constituição de uma pedagogia própria desse nível de ensino, a saber, a pedagogia universitária (Isaia; Bolzan, 2008, p. 50).

Além disso, no que se refere à prática docente, destacaremos, a seguir, alguns aspectos que permeiam o cotidiano profissional, especialmente no que diz respeito ao planejamento e à avaliação da aprendizagem. Essas duas dimensões do trabalho docente foram reiteradamente apontadas pelos professores, nos questionários, como processos que, na maioria das vezes, constituem foco de preocupação.

4.7 Procedimentos didáticos (estratégias de ensino)

A docência, como profissão complexa, demanda um conjunto de saberes docentes que orientam estratégias e procedimentos didáticos e embasam as práticas pedagógicas cotidianas. Pois,

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes reutilizando um trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes. Em suma, reflexividade, retomada, reprodução reiteração daquilo que se sabe, naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (Tardif, 2002, p. 21).

Muitos desses saberes, conforme já discutido anteriormente, são construídos ao longo da trajetória de vida dos docentes, especialmente a partir de suas experiências na condição de estudantes. Nesse contexto, é recorrente que os professores reproduzam práticas e modos de atuação daqueles docentes que consideravam “bons”, tanto no que se refere aos conteúdos curriculares, quanto às formas de condução do processo de ensino. Outras práticas, por sua vez,

são elaboradas nas interações com os colegas de trabalho e nas experiências vivenciadas em cursos de formação ou em diferentes contextos profissionais.

Independentemente das múltiplas formas de constituição desses saberes, algumas práticas se mostram recorrentes no exercício da docência. Nesse sentido, corroboramos Pimenta e Anastasiou (2014), ao afirmarem que ensinar, enquanto atividade social, implica o compromisso de assegurar que todos aprendam, na medida em que a escolarização contribui para a humanização e, conseqüentemente, para a redução das desigualdades sociais (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 203–204).

Nessa direção, práticas consideradas tradicionais, ou, nos termos de Freire (1996), vinculadas a uma concepção de educação bancária, na qual o professor é concebido como único detentor do conhecimento e os alunos como meros receptáculos de informações, não se coadunam com uma proposta de educação socialmente referenciada e humanizadora. As pesquisas em educação indicam que, durante longo período, “o ato de ensinar resumiu-se ao momento da aula expositiva, encerrando-se nele e desconsiderando que, da ação de ensinar, se conduzida de acordo com os fins educacionais, decorreria a ação de aprender” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 205). Para as referidas autoras:

[...] a ação de ensinar não se limita à simples exposição dos conteúdos, mas inclui a necessidade de um resultado bem-sucedido daquilo que se pretendia fazer, no caso, ensinar. Portanto, tal ação se dirige a uma meta que se pode encontrar para além dos limites da própria atividade ou de um de seus segmentos, exigindo condições temporais, local planejado e estipulado e participação conjunta dos sujeitos envolvidos no processo, professores e alunos. Supera-se, portanto, a visão do senso comum da docência associada à aula expositiva como forma única de ensinar, visão que reforçava a ação do professor como palestrante e a do aluno como copista do conteúdo. Nessa superação, a aula - como um momento e espaço privilegiado de encontro de ações - não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 207).

Nesse sentido, no que se refere à escolha dos procedimentos, cabe ao professor organizar as atividades de ensino-aprendizagem, que estão sob sua inteira responsabilidade. Tais atividades devem considerar as características do conteúdo do curso, da disciplina e, sobretudo, dos estudantes envolvidos no processo, sendo organizadas tanto para o espaço da sala de aula quanto para outros contextos de aprendizagem, individuais e coletivos (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 207).

Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2014), ao citarem Vasconcelos (1995), apontam três momentos fundamentais que se referem ao método dialético de ensino. São eles:

- A mobilização para o conhecimento: Trata-se de possibilitar ao aluno um direcionamento para o processo pessoal de aprendizagem, o qual deve ser provocado caso ainda não esteja presente nele, o professor deve provocar, acordar, vincular e sensibilizar o aluno em relação ao objeto de conhecimento. O autor sugere que se estabeleça uma articulação entre a realidade concreta e o grupo de alunos, suas redes de relações, visão de mundo, percepções e linguagens, de modo que possa acontecer o diálogo entre o mundo dos alunos e o campo a ser conhecido. O papel do professor, então, será o de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem. Que, em algum nível, atenda uma necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente a uma formação universitária;
- A construção do conhecimento: momento do desenvolvimento operacional da atividade do aluno por meio da pesquisa, do estudo individual, dos seminários, dos exercícios, no qual se explicitam as relações que podem e que permitem identificar como objeto de conhecimento;
- Elaboração da síntese do conhecimento pelo aluno: momento da sistematização da expressão empírica do aluno acerca do objeto apreendido da consolidação de conceitos. É importante que sejam concebidas como sínteses provisórias, pois, embora superem a visão sincrética inicial, configura etapas do processo de construção do conhecimento pelo aluno, visando a elaboração de novas sínteses a serem continuamente retomadas e superadas (Pimenta e Anastasiou, 2014, p. 214-217).

A partir do exposto ressaltamos que independentemente da escolha dos procedimentos didáticos (tais como seminários, aula expositiva dialogada, debate, trabalho de campo, pesquisa, trabalho em grupo, entre outros), é fundamental que tais estratégias estejam alinhadas às necessidades formativas dos estudantes, considerando o contexto em que estão inseridos. Para tanto, a relação professor-aluno é essencial para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. Nesse sentido, trataremos, a seguir, essa dimensão estruturante da prática docente.

4.7.1 Relação professor-aluno

A prática pedagógica, conforme já indicado neste trabalho, configura-se como um campo complexo, constituído por múltiplas situações, contextos e ações que se articulam no interior do fazer docente. Entre seus elementos estruturantes, destaca-se a relação professor-aluno, compreendida como dimensão fundante do processo educativo, na medida em que a aprendizagem discente se constrói, de modo significativo, nas interações estabelecidas com o docente. Tal relação pressupõe o reconhecimento e o respeito aos saberes prévios dos estudantes, bem como às suas trajetórias de vida, escolhas pessoais, crenças e demais aspectos que os constituem como sujeitos históricos, sociais e culturais.

Ademais, essa relação deve ser mediada pelo diálogo, entendido não apenas como recurso metodológico, mas como princípio epistemológico da prática educativa, uma vez que é na interlocução entre saberes, experiências e perspectivas distintas que se produzem conhecimentos, reflexões críticas e novos sentidos para a ação pedagógica. Nessa perspectiva, a afetividade assume papel central, pois possibilita ao estudante sentir-se acolhido em sua integralidade, favorecendo a constituição de vínculos baseados na confiança, na ética e na amorosidade, dimensões indispensáveis à construção do conhecimento em uma perspectiva emancipatória.

Importa ressaltar, ainda, que tal relação não se estabelece de forma espontânea ou meramente intuitiva, mas requer intencionalidade pedagógica, uma vez que é a intencionalidade que orienta as escolhas didáticas, as estratégias de ensino e os modos de mediação adotados pelo professor no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a articulação entre diálogo, afetividade e intencionalidade pedagógica constitui um eixo estruturante da prática docente comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, a efetivação dessas dimensões possibilita que docentes e discentes avancem na consecução do objetivo central da docência, qual seja, a aprendizagem. Paulo Freire (1996), na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, sistematiza um conjunto de saberes que aprofunda as reflexões aqui desenvolvidas. Dentre esses saberes, destacam-se aqueles que se aproximam das discussões anteriormente apresentadas, os quais estão sistematizados no Quadro 12.

Quadro 12: Saberes necessários a prática educativa

Saberes necessários a prática educativa – Paulo Freire 1996	
Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.	“estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (Freire, 1996, p. 30)
Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.	“à prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 1996, p. 36).
Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando.	“o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 59).
Ensinar exige bom senso.	“é o meu bom senso que me diz ser tão negativo, do ponto de vista de minha tarefa docente, o formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno” [...] o meu bom senso me adverte de que há algo a ser compreendido no comportamento de

	Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo” (Freire, 1996, p. 61-63)
Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade.	“O clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico” (Freire, 1996, p. 92).
Ensinar exige saber escutar.	“é escutando que aprendemos a falar com eles” [...] “O educador que escuta aprende difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” [...] escutar (...) significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 1996, p. 113-119).
Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.	“Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental” (Freire, 1996, p. 135).
Ensinar exige querer bem aos educandos.	“O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente” (...) “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (Freire, 1996, p. 142-143).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Freire (1996).

A partir do exposto enfatizamos que a relação professor-aluno demanda do educador, para além dos saberes elencados, o interesse em aprofundar os conhecimentos necessários à prática docente. Esse interesse deve abranger tanto os conhecimentos curriculares quanto aqueles relacionados às curiosidades, aos desejos e às aspirações dos estudantes. Ensinar, portanto, vai além da simples transmissão de conteúdos, configurando-se como uma prática capaz de transformar vidas e impactar a comunidade em que se insere. É na interação, na troca e na convivência que docentes e discentes se constituem e se desenvolvem mutuamente. Desse modo, o planejamento de uma aula envolve uma complexa teia de relações, construída a partir das escolhas curriculares, das intenções pedagógicas e da compreensão do contexto em que os estudantes estão inseridos, bem como de suas formas de aprender. Nessa perspectiva, no tópico seguinte, detalharemos esse aspecto fundamental da prática docente: o planejamento.

4.7.2 Planejamento docente

O planejamento docente é fundamental para que o professor estruture seu trabalho e organize sua prática. Envolve intencionalidade e reflexão acerca dos objetivos que se pretende alcançar, principalmente quanto à aprendizagem dos alunos.

Conforme Haydt (2003) “o planejamento deve ser flexível, adaptando-se aos interesses manifestados pela classe em dado momento, pois só assim poderá satisfazer às reais necessidades de aprendizagem dos alunos” (Haydt, 2003, p. 84). A autora aponta que “planejar é uma atividade tipicamente humana, e está presente na vida de todos os indivíduos, nos mais variados momentos”. Recorrendo a Nélcio Parra, Haydt descreve que planejar consiste em prever e decidir sobre: “o que pretendemos realizar; o que vamos fazer; como vamos fazer; o que e como devemos analisar a situação, a fim de verificar se o que pretendemos foi atingido”. Já o plano “é o resultado, é a culminância do processo mental de planejamento. O plano, sendo um esboço das conclusões resultantes do processo mental de planejar, pode ou não assumir uma forma escrita” (Haydt, 2003, p. 94-95, apud Parra, 1972, p. 6).

Os tipos de planejamento envolvem a previsão das ações e dos procedimentos que o docente irá realizar, bem como a organização das atividades discentes, com vistas à promoção da aprendizagem. Tais ações implicam a análise do perfil dos estudantes, de suas necessidades e possibilidades, a reflexão sobre os recursos disponíveis, a definição dos procedimentos avaliativos mais adequados aos objetivos propostos, entre outros aspectos. Nesse sentido, o planejamento didático configura-se como um processo que envolve diferentes operações mentais, tais como analisar, refletir, definir, selecionar, estruturar, distribuir ao longo do tempo, prever formas de ação e organizar (Haydt, 2003). Como resultado desse processo, tem-se o plano didático, que, em geral, assume a forma de um documento escrito, constituindo o registro das decisões relacionadas à previsão das atividades docentes e discentes (Haydt, 2003).

A autora ressalta, ainda, a importância do registro escrito como forma de sistematizar o planejamento e evitar o esquecimento de elementos previamente definidos, ainda que esse registro se dê de maneira simples. Ademais, destaca que o processo de planejamento está intrinsecamente articulado ao processo criativo, na medida em que planejar implica criar a partir das condições concretas da realidade e em função de objetivos previamente estabelecidos (Haydt, 2003).

Além do planejamento, outra prática pedagógica amplamente mencionada nos questionários e no grupo focal é a avaliação, tratada no subtópico seguinte.

4.7.3 Avaliação da aprendizagem

A prática avaliativa é componente essencial no cotidiano do professor. Para além da docência, a avaliação é algo que está inserido ao longo de toda a trajetória de vida. De acordo com Hoffmann (2005) “nós viemos sofrendo a avaliação em nossa trajetória de alunos e professores. É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestaram pelo discurso”. É necessário, pois, revelar as contradições e mal-entendidos teóricos dessa prática, desenvolvendo a "ressignificação" da avaliação e desmistificando-a de mitos de um passado que ainda está muito presente (Hoffmann, 2005, p. 12). Para a autora,

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação [...] A avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de suas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses (Hoffmann, 2005, p. 17).

Além disso, uma nova abordagem de avaliação demanda que o educador adote uma concepção de sujeito, seja criança, jovem ou adulto, como agente de seu próprio desenvolvimento, inserido em um contexto social e político. Nessa perspectiva, os estudantes são compreendidos como sujeitos autônomos, tanto do ponto de vista intelectual quanto moral, dotados da capacidade de fazer escolhas, posicionar-se criticamente e atuar de forma criativa como inventores, descobridores e observadores. Ademais, são sujeitos participativos, que exercem suas ações com base na cooperação e na reciprocidade.

No âmbito dessa concepção, os erros e as incertezas dos estudantes passam a ser compreendidos como momentos significativos e potencialmente formativos para a ação pedagógica. Tal perspectiva possibilita ao professor observar e investigar como o aluno se posiciona diante do mundo ao formular suas próprias compreensões. Nessa lógica, a avaliação tem como finalidade criar oportunidades para a autorreflexão, sendo acompanhada continuamente pelo docente, que instiga o estudante a elaborar novas questões a partir das respostas construídas. Uma prática avaliativa alinhada a essa perspectiva requer que o professor aprofunde sua compreensão acerca das teorias do conhecimento, de modo amplo e articulado à

sua área de atuação. Esses fundamentos teóricos permitem estabelecer conexões entre as hipóteses formuladas pelos alunos e os conhecimentos científicos, além de favorecer a identificação de novas questões e possibilidades investigativas que impulsionem a continuidade e o aprofundamento da aprendizagem.

Desse modo, a avaliação deixa de ser concebida como etapa final do processo educativo, como frequentemente ainda ocorre, e passa a ser compreendida como um movimento contínuo de acompanhamento das dificuldades dos estudantes e de promoção de novas oportunidades de aprendizagem (Hoffmann, 2005, p. 18-19).

Nessa perspectiva, Hoffmann (2005) apresenta algumas orientações que fundamentam a avaliação em uma concepção mediadora, conforme sintetizado no Quadro 13.

Quadro 13: Concepção mediadora de avaliação segundo Hoffman

Avaliação numa concepção mediadora	Conversão dos métodos de correção tradicionais (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de solução propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem.
	Privilégio a tarefas intermediárias e sucessivas em todos os graus de ensino, descaracterizadas de funções de registro periódico por questões burocráticas. (Não advogo, em princípio, a não-existência dos registros escolares, mas alerta quanto à subordinação do processo avaliativo a tais exigências).
	Compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização

Fonte: elaborado pela autora com base em Hoffmann (2005, p. 68).

O desafio que se apresenta, no que se refere à adoção de uma concepção mediadora da avaliação, consiste, fundamentalmente, em promover uma consciência coletiva entre os educadores acerca de suas práticas, evidenciando os princípios coercitivos ainda presentes e orientando a ação avaliativa para a construção de relações mais dinâmicas e dialógicas no campo educacional (Hoffmann, 2005, p. 68). Além disso, a autora estabelece distinções importantes ao abordar a avaliação em uma perspectiva libertadora, em contraposição à perspectiva liberal. Nesta última, a avaliação tende a reproduzir estruturas sociais de poder em uma sociedade marcada por valores capitalistas, nos quais predominam a competição, o autoritarismo e a resistência a críticas e sugestões, entre outras características. Nessa direção, apresentamos, no Quadro 14, alguns apontamentos que evidenciam a oposição entre a avaliação de cunho liberal e a perspectiva mediadora proposta por Hoffmann.

Quadro 14: Apontamentos quanto a oposição de uma avaliação liberal.

Em oposição à visão liberal	
Avaliação numa visão liberal	Avaliação numa visão libertadora
<ul style="list-style-type: none"> • Ação individual e competitiva; • Conceção classificatória, sentenciosa; • Intenção de reprodução das classes sociais; • Postura disciplinadora e diretiva do professor; • Privilégio à memorização; • Exigência burocrática periódica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ação coletiva e consensual; • Conceção investigativa, reflexiva; • Proposição de conscientização das desigualdades sociais e culturais; • Postura cooperativa entre os elementos da ação educativa; • Privilégio à compreensão; • Consciência crítica e responsável de todos, sobre o cotidiano.

Fonte: elaborado pela autora com base em Hoffmann (2005, p. 92).

Conforme Hoffmann (2005), os educadores frequentemente demonstram uma preocupação excessiva com as metodologias, buscando, não raro, “receitas” para a avaliação. No entanto, tais diretrizes metodológicas tornam-se esvaziadas de sentido quando não estão ancoradas em uma concepção de avaliação de caráter libertador. Nessa perspectiva, o “como fazer” decorre do “por que fazer”, o que desloca o foco para questões fundamentais, como: qual é o propósito da avaliação? A quem ela serve?

Se as respostas a essas indagações não situarem o estudante como sujeito social e político, protagonista de seu próprio processo formativo, as possíveis inovações tenderão a perder sua efetividade. Do mesmo modo, quando tais respostas se restringem a interesses individuais, de pequenos grupos ou de determinados gestores, os esforços empreendidos podem revelar-se limitados. Assim, a transformação da avaliação não se efetiva por meio de iniciativas isoladas ou fragmentadas, mas demanda um processo contínuo que ultrapassa os limites das instituições (Hoffmann, 2005, p. 93).

A autora acrescenta que “uma prática libertadora de avaliação não exige, necessariamente, uma revolução de métodos e técnicas, mas uma compreensão diferenciada de seu significado e uma consciência crítica das ações desenvolvidas” (Hoffmann, 2005, p. 94).

As reflexões apresentadas nesta seção evidenciaram que a docência universitária exercida por bacharéis em início de carreira se configura como um espaço de tensões entre exigências institucionais, percursos formativos e processos de construção identitária. A limitada formação pedagógica sistematizada, associada a sentimentos de insegurança profissional e a condições objetivas de trabalho frequentemente desfavoráveis, incide de maneira significativa

sobre os modos de apropriação do trabalho docente e sobre a constituição da identidade profissional, compreendida aqui como processo dinâmico, relacional e historicamente situado.

Nesse quadro, a Pedagogia Universitária e as perspectivas teóricas do desenvolvimento profissional docente apresentam-se como referenciais capazes de problematizar e reconfigurar as práticas pedagógicas, ao deslocarem a docência do plano estritamente técnico para o campo das práticas sociais e culturais. Todavia, tais referenciais ainda ocupam posição marginal no âmbito das políticas institucionais e dos dispositivos formativos voltados ao ensino superior, o que contribui para a manutenção de fragilidades na atuação pedagógica dos docentes bacharéis.

Por sua vez, a Teoria das Representações Sociais revelou-se um aporte teórico-analítico fecundo para a compreensão dos processos pelos quais esses professores atribuem sentidos à atividade de ensinar e organizam suas ações pedagógicas, especialmente no que concerne às dimensões do planejamento e da avaliação da aprendizagem. Ao possibilitar a apreensão das racionalidades simbólicas que orientam as práticas, esse referencial contribui para superar leituras reducionistas da docência como mera aplicação de métodos, evidenciando-a como prática social mediada por sistemas de significação.

Assim, as análises desenvolvidas nesta seção permitem compreender como os bacharéis que atuam como docentes nos cursos de Engenharias da Universidade Federal de Uberlândia constroem significados sobre o exercício da docência e enfrentam as contradições inerentes ao ingresso na carreira universitária.

Na seção seguinte, explicitamos a análise dos dados oriundos dos questionários, com ênfase na dimensão da avaliação, entre outros eixos constitutivos da docência e da prática pedagógica, enquanto expressão das fragilidades e dificuldades enunciadas pelos participantes da pesquisa, aprofundando os nexos entre representações, práticas pedagógicas e processos formativos.

5. DIÁLOGO COM O CORPUS DA PESQUISA: EM BUSCA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES BACHARÉIS

Nesta seção, discorreremos sobre a análise dos dados provenientes do questionário enviado aos docentes participantes, fundamentada no referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2007; Amaral, 2013; Crusoé, 2014; Galli, 2014; Jodelet, 2001; Lima, 2023; Velloso e Lannes, 2015) e na Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), com o suporte do software EVOC.

5.1 – Perfil dos participantes

O estudo do perfil do grupo é importante para uma pesquisa, pois as representações sociais são construídas a partir das experiências, trajetórias e condições de vida dos sujeitos. Conhecer quem são esses participantes permite compreender melhor porque pensam de determinado modo e como formam suas ideias sobre o tema estudado.

5.1.1 Gênero declarado

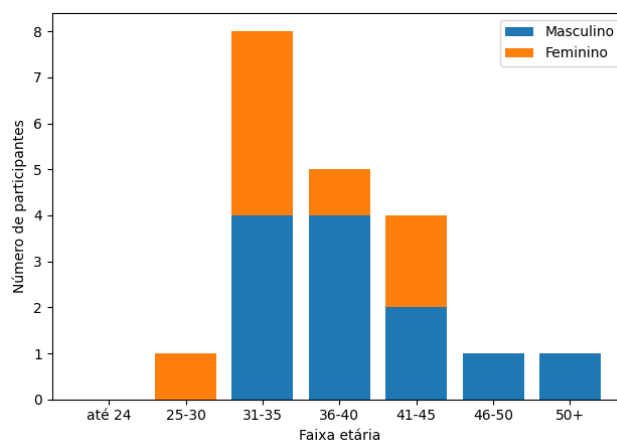
Considerando o total de 20 participantes, 8 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Historicamente, os cursos das áreas de Ciências Exatas apresentam uma predominância masculina em relação ao número de mulheres. Esse cenário está relacionado a construções socioculturais que associam ao sexo masculino habilidades para lidar com as chamadas ciências “duras”, enquanto os cursos das áreas de Ciências Humanas tendem a concentrar maior participação feminina.

Diversas pesquisas abordam essa temática. Embora não constitua o foco central deste trabalho, destacamos o estudo de Tavares e Moreira (2022), que investigaram a inserção das mulheres nas engenharias e identificaram indícios de assédio moral e de gênero no processo de construção da identidade profissional. Segundo as autoras, uma das principais dificuldades enfrentadas pelas mulheres refere-se à desigualdade de oportunidades e de remuneração, o que compromete sua inserção e permanência em condições equitativas em relação aos homens (Tavares; Moreira, 2022).

Dessa forma, fatores como a limitação de oportunidades de emprego, a disparidade salarial e a ocorrência de situações de assédio configuram-se como obstáculos que dificultam tanto o ingresso quanto a permanência das mulheres nas áreas de Ciências Exatas.

5.1.2 Idade

Gráfico 1: Distribuição dos participantes por faixa etária e gênero.



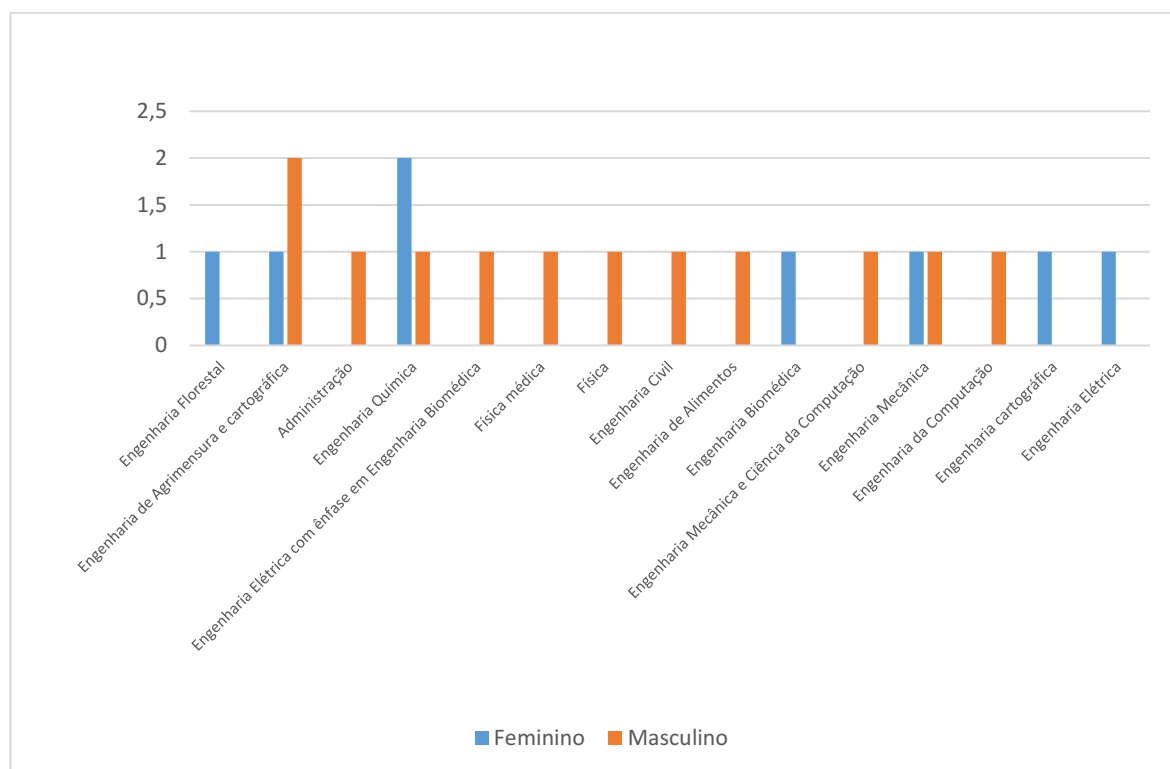
Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

No que diz respeito a idade dos participantes, a maioria dos participantes está na faixa de 31 a 35 anos (8 docentes), seguida por 36 a 40 anos (5 docentes), conforme o Gráfico 1. A faixa de 41 a 45 anos reúne 4 participantes, enquanto as idades até 24 anos, 25 a 30 anos e acima de 50 anos têm apenas 1 docente cada. De forma geral, os dados indicam que o grupo é composto majoritariamente por adultos jovens e de meia-idade, o que sugere um perfil relativamente homogêneo, com presença reduzida de docentes muito jovens e de participantes mais velhos. Tal distribuição assinala um grupo situado em fases intermediárias da vida adulta, nas quais costuma haver maior estabilidade pessoal e profissional, além de maior envolvimento com atividades acadêmicas e de formação contínua.

5.1.3 Graduação que cursou

De acordo com o Gráfico 2, as áreas cursadas são bastante variadas. A maioria da formação acadêmica dos participantes abrange as engenharias. Apenas dois docentes são advindos de outras áreas: Física e Administração.

Gráfico 2: Formação acadêmica dos participantes.



Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

Os dados indicam que o grupo é composto majoritariamente por profissionais oriundos de áreas técnicas, o que pode influenciar a forma como compreendem e exercem a docência. Isso ocorre porque a formação em bacharelado tende a priorizar conteúdos específicos da área, com reduzido ou inexistente enfoque pedagógico. Nesse contexto, ao ingressarem na universidade, esses docentes tendem a recorrer a estratégias de ensino baseadas em suas próprias experiências enquanto estudantes, uma vez que não dispõem, em muitos casos, de preparação formal para o planejamento, a condução e a avaliação de práticas educativas.

5.1.4 Pós-Graduação

Todos os 20 docentes participantes possuem formação em nível de pós-graduação stricto sensu, sendo 12 com doutorado e 8 com estágio pós-doutoral.

As políticas atuais de ingresso na carreira do magistério público superior estabelecem, como critério central, a titulação em nível de doutorado, o que se confirma nos dados obtidos. Tal exigência reforça a centralidade da formação acadêmico-científica como elemento

estruturante da docência universitária, sobretudo no que se refere à produção de conhecimento e ao desenvolvimento de pesquisas nas áreas específicas de atuação.

As áreas de formação identificadas concentram-se majoritariamente no campo das Ciências Exatas e Tecnológicas, conforme apresentado no Quadro 15.

Quadro 15: Áreas de formação na pós-graduação dos participantes.

<ul style="list-style-type: none"> • Engenharia Elétrica • Ciências Geodésicas • Engenharia Biomédica • Biofísica • Engenharia Mecânica • DS em Ciência e Tecnologia de Alimentos • Tecnologias Nucleares • Óptica e fotônica • Biosistemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de Processos • Ciências Cartográficas • Geodésia, topografia, cartografia, sensoriamento remoto, sistemas de informações geográficas (SIG), fotogrametria, geoprocessamento e representação espacial. • Educação • Ciência Florestal • Engenharia Química
--	--

Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

A análise desses dados evidencia a predominância de trajetórias formativas fortemente orientadas por saberes técnico-científicos, com pouca inserção, de modo sistemático, em estudos de natureza pedagógica. Esse cenário corrobora discussões presentes na literatura que apontam que a formação para a docência universitária, especialmente no caso de bacharéis, tende a privilegiar a especialização na área de conhecimento em detrimento da preparação pedagógica (Pimenta; Anastasiou, 2014; Tardif, 2014).

Nesse contexto, a titulação em nível de pós-graduação, embora fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e da produção científica, não garante, por si só, a constituição de saberes didático-pedagógicos necessários ao exercício da docência. Tal constatação reforça a ideia de que o domínio do conteúdo específico não é suficiente para dar conta da complexidade do trabalho docente, que exige também conhecimentos relacionados ao ensino, à aprendizagem e à mediação pedagógica, posto que a docência é uma profissão relacional.

Observamos, ainda, que apenas um dos participantes realizou sua pós-graduação na área de Educação. Esse dado, embora pontual, revela a baixa incidência de formações voltadas à área pedagógica entre os docentes investigados, o que pode impactar diretamente a forma como concebem e desenvolvem suas práticas pedagógicas. Entretanto, mais do que supor uma valorização individual da dimensão pedagógica, esse caso evidencia uma exceção em um

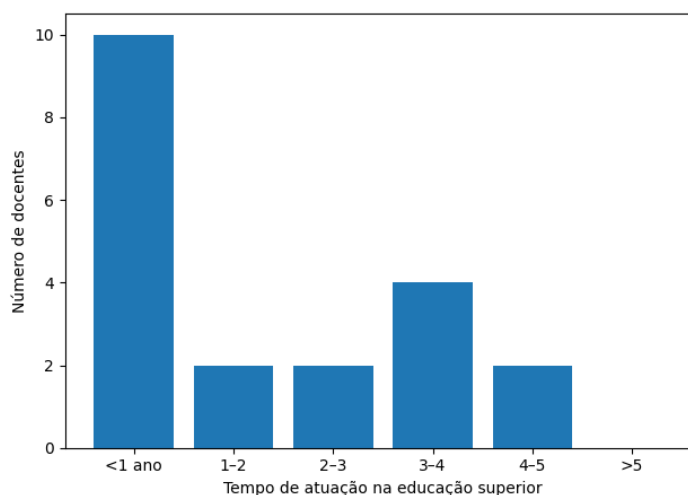
contexto predominantemente técnico, reforçando a necessidade de ampliação de políticas institucionais voltadas à formação pedagógica no ensino superior.

Assim, os dados analisados indicam que a formação acadêmica dos docentes, embora robusta do ponto de vista científico, apresenta fragilidades no que se refere à dimensão pedagógica, o que pode repercutir na organização do ensino, na escolha de metodologias e nos processos de avaliação da aprendizagem. Essa realidade reforça a importância de iniciativas formativas contínuas que promovam a articulação entre saberes específicos e saberes pedagógicos, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva crítica e integrada.

5.1.5 Tempo de atuação na educação superior

Apesar do recorte da pesquisa objetivar os docentes da Universidade Federal de Uberlândia, importa-nos destacar que uma das perguntas do questionário, referiu-se ao tempo na docência na educação superior (Gráfico 3).

Gráfico 3: Tempo de atuação na Educação Superior.



Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

Constatamos que 10 (dez) docentes atuam há menos de um ano na educação superior; 2 (dois), entre 2 e 3 anos; 4 (quatro), entre 3 e 4 anos; 2 (dois), entre 4 e 5 anos; e 2 (dois) possuem mais de 5 anos de experiência docente. Esses dados revelam a predominância de professores em início de carreira, o que se mostra relevante para a compreensão do objeto investigado. O

tempo de atuação na docência constitui um elemento que pode influenciar significativamente a construção das representações sociais desses sujeitos, uma vez que está diretamente relacionado às experiências vivenciadas no exercício profissional.

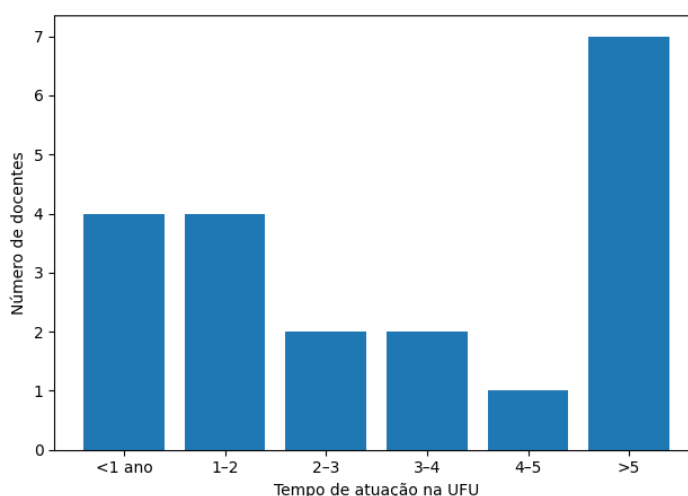
Nesse contexto, docentes com menor tempo de atuação tendem a enfrentar desafios próprios da inserção na carreira, como inseguranças, dificuldades na condução das práticas pedagógicas e na tomada de decisões didáticas. Ao mesmo tempo, suas experiências prévias, especialmente aquelas vivenciadas enquanto estudantes, podem influenciar de maneira decisiva suas ações docentes, seja pela reprodução de práticas tradicionais, seja pela tentativa de incorporar novas abordagens e estratégias de ensino.

Assim, o tempo de experiência docente articula-se às trajetórias formativas e às condições institucionais, constituindo um fator importante na compreensão de como esses professores elaboram e mobilizam suas práticas pedagógicas e suas representações acerca da docência.

5.1.6 Tempo de docência na UFU

Em relação ao tempo de atuação na UFU, o Gráfico 4 apresenta os seguintes resultados: 7 (sete) docentes possuem mais de 5 anos de atuação; 4 (quatro) atuam há menos de 1 ano; 4 (quatro), entre 1 e 2 anos; 2 (dois), entre 2 e 3 anos; 2 (dois), entre 3 e 4 anos; e apenas 1 (um) possui entre 4 e 5 anos de experiência na instituição.

Gráfico 4: Tempo de atuação na UFU.



Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

A análise desses dados evidencia um quadro heterogêneo no que se refere ao tempo de inserção institucional dos docentes, reunindo tanto professores mais experientes quanto aqueles em início de trajetória na UFU. Tal diversidade pode impactar diretamente as práticas pedagógicas e as formas de inserção no contexto universitário, uma vez que o tempo de atuação tende a influenciar a familiaridade com a cultura institucional, os processos administrativos e as dinâmicas de ensino.

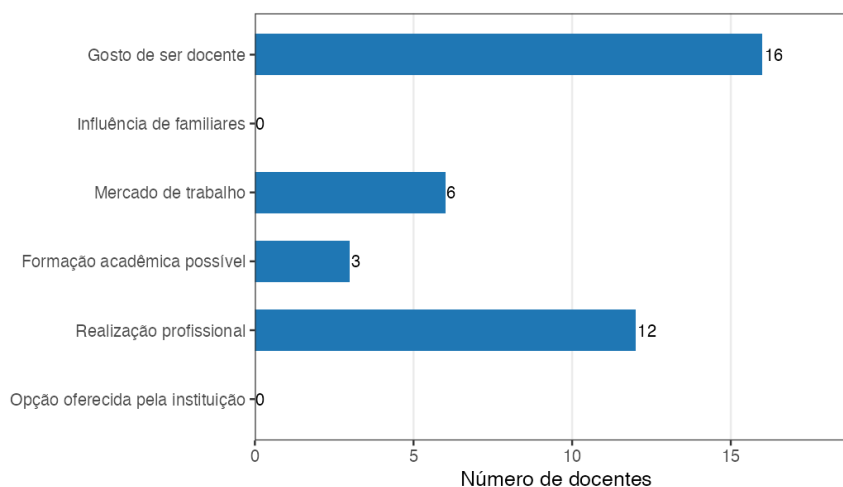
Como já discutido anteriormente, o tempo de experiência docente está intimamente relacionado às trajetórias formativas e às vivências profissionais acumuladas. Nesse sentido, professores com maior tempo de atuação tendem a desenvolver maior segurança na condução das atividades pedagógicas, bem como maior capacidade de lidar com os desafios cotidianos da docência. Por outro lado, docentes com menor tempo de inserção podem vivenciar um período de adaptação, marcado por processos de aprendizagem e construção de saberes docentes no próprio exercício da profissão.

Desse modo, o tempo de atuação na instituição configura-se como um elemento relevante para a compreensão das práticas docentes, na medida em que se articula às experiências prévias, às condições de trabalho e às representações construídas pelos professores acerca da docência universitária.

5.1.7 Opção pela docência na Educação Superior

No que se refere à razão pela opção da docência na educação superior, constatamos que 16 (dezesseis) dos docentes escolheram a profissão por motivação pessoal; 12 (doze) pela realização profissional; 6 (seis) interessados pelo mercado de trabalho e 3 (três) destacaram a formação realizada como elemento determinante (Gráfico 5).

Gráfico 5: Razão pela opção da docência na educação superior.



Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

Os dados indicam que, embora a maioria dos docentes tenha ingressado na carreira motivados pelo interesse na docência e pela expectativa de realização profissional, uma parcela expressiva orienta sua escolha predominantemente por demandas do mercado de trabalho. Tal achado, em consonância com resultados de pesquisas anteriores sobre a docência universitária exercida por bacharéis, sugere a presença de motivações de natureza instrumental, as quais podem produzir experiências de frustração no exercício da profissão.

No plano formativo e pedagógico, esse quadro revela implicações relevantes, uma vez que a fragilização das motivações intrínsecas tende a incidir sobre os modos de apropriação do trabalho docente, favorecendo a consolidação de práticas destituídas de sentido formativo e pouco significativas para professores e estudantes. Desse modo, a articulação entre motivações profissionais, processos identitários e qualidade da prática pedagógica evidencia-se como dimensão central para a compreensão das condições simbólicas e materiais que estruturam a docência universitária contemporânea.

5.1.8 Sobre repetir a escolha pela profissão

Para aprofundar a compreensão sobre a escolha pela docência, questionamos os participantes acerca da possibilidade de repetirem essa escolha profissional. Os dados indicaram que 18 docentes afirmaram que optariam novamente pela docência, enquanto 2 relataram que não fariam a mesma escolha.

Reiteramos, portanto, a centralidade do desejo pela docência como elemento estruturante do exercício profissional, uma vez que sua ausência tende a incidir de modo significativo sobre as práticas pedagógicas cotidianas e, inclusive, sobre as representações sociais compartilhadas pelo grupo. Tal fragilização pode comprometer os processos de significação atribuídos ao trabalho docente, bem como os modos de organização da ação pedagógica.

Além disso, os participantes foram indagados acerca de sua inserção em cursos e/ou atividades de formação continuada. Os dados indicam que 11 (onze) docentes já participaram e/ou participam de ações formativas, enquanto 9 (nove) não participaram e/ou não participam, conforme apresentado na sequência. Esses resultados permitem problematizar a relação entre motivações profissionais, investimento formativo e construção das práticas docentes.

Ainda que uma parcela significativa dos docentes tenha buscado formação continuada, observa-se um número expressivo daqueles que não tiveram acesso ou não participaram de tais iniciativas, o que pode estar relacionado tanto à ausência de políticas institucionais consistentes quanto às condições objetivas de trabalho.

Em consonância com a literatura sobre desenvolvimento profissional docente, esses dados reforçam a importância da formação continuada como elemento fundamental para o enfrentamento das dificuldades inerentes à docência, especialmente no contexto da educação superior. A ausência ou fragilidade dessas oportunidades formativas pode contribuir para a manutenção de práticas pedagógicas pouco reflexivas, baseadas predominantemente na experiência individual.

Para os docentes que afirmaram participar de ações formativas, solicitamos o detalhamento dos cursos e da carga horária, tendo sido por eles mencionados:

- Equipes Microsoft; curso sobre o SEI; palestras sobre ensino (20h);
- Formação de professores que recebem estudantes com deficiência na sala de aula, oferecido pela Divisão de Capacitação de Pessoal da Universidade Federal de Uberlândia – DICAP (20h);
- Capacitações realizadas periodicamente pela DICAP (40h).
- Metodologias ativas (20h);
- Formação docente – UFG (40h);
- Didática da educação superior (40h);
- Seminário de Integração ao Ambiente de Trabalho (20h);
- Participei do curso "Docência Universitária: (Re)inventando a Prática Pedagógica" (24h).

A diversidade das ações formativas mencionadas evidencia iniciativas importantes voltadas ao aprimoramento da prática docente. No entanto, também revela que tais experiências ocorrem de maneira pontual e, em muitos casos, não sistematizada, o que reforça a necessidade de políticas institucionais mais estruturadas e contínuas de formação docente no ensino superior.

Destacamos, também, que os cursos mencionados pelos docentes têm, em sua maioria, temática pedagógica. Isso reforça estudos anteriores que apontam a formação pedagógica como necessária à prática docente e como um campo de interesse dos professores.

5.1.9 Sobre a docência na UFU

O Quadro 16 sintetiza as respostas ao questionamento “O que significa para você ser professor(a) na UFU?” feito aos docentes. Obtivemos 19 (dezenove) respostas, dos 20 (vinte) participantes:

Quadro 16: Representações sobre a docência.

O que significa para você ser professor(a) na UFU?
O que disseram os professores:
<ul style="list-style-type: none"> • Vocação ao ensino e formação de pessoas em uma instituição e excelência (Eng. 1); • Trabalhar em uma instituição conceituada (Eng 2); • Transformar vidas (Eng. 3); • É um sentimento ambíguo. No que trata de minha área de atuação é muito interessante e tenho uma equipe de colegas muito bons que trocam informações e pesquisas. Na questão de gestão é muito burocrática e desatualizada. No aspecto de visão de longo prazo da universidade é muito atrasada e focada em conceitos pedagógicos desatualizados e politicamente enviesados (Eng. 4); • Significa acreditar no ser humano (aluno) e na realização de seus sonhos, numa instituição que não se renova e mantém práticas de ensino ultrapassadas e professores sobrecarregados com tarefas de gestão e pesquisa (Eng. 5); • Ser professor na UFU representa um compromisso com a educação de qualidade, a pesquisa inovadora e a formação de cidadãos críticos. É uma oportunidade de contribuir para o crescimento intelectual dos estudantes, incentivando o pensamento independente e o desenvolvimento de habilidades que impactam a sociedade. Além disso, significa fazer parte de uma comunidade acadêmica que valoriza a troca de conhecimento, o engajamento científico e a construção de um ensino acessível e transformador. Ser professor na UFU é mais do que transmitir conteúdo—é inspirar, orientar e transformar vidas. Tem um significado especial para mim, não apenas como educador, mas como alguém que nasceu e cresceu na cidade de Uberlândia e teve a oportunidade de se formar na própria universidade. Ensinar aqui representa um profundo sentimento de orgulho e retribuição, pois posso devolver à comunidade o conhecimento e as oportunidades que a UFU me proporcionou ao longo da minha trajetória acadêmica (Eng. 6).

- Atender à comunidade (Eng. 8);
- Significa construir uma UFU melhor a cada dia fazendo meu trabalho bem-feito. Isso passa por formar bem os(as) alunos(as) para que tenham vidas melhores no futuro, realizar uma boa pesquisa, orientar os(as) discentes no âmbito da formação acadêmica, atuar na gestão administrativa para o melhor da instituição (Eng. 9);
- Lecionar sobre uma área que sou muito interessado aos discentes que ainda estão se encontrando no mundo (Eng. 10);
- Significa uma realização profissional e pessoal (Eng. 11);
- Fazer a diferença formando profissionais de excelência (Eng. 12);
- Contribuir com o legado que os estudantes deixarão (Eng 13);
- Uma profissão como qualquer outra (Eng. 14);
- Ser professor na UFU significa poder impactar a vida dos alunos, seja com o auxílio em sua formação acadêmica ou com um direcionamento profissional. É a oportunidade de ajudar as pessoas de diversas formas, seja por meio do ensino, da pesquisa ou da extensão (Eng. 15);
- Ser docente de instituição federal abre possibilidades para trabalhar com pesquisa além do ensino. Nada de especial em relação à UFU, mas reconheço ser uma excelente universidade federal (Eng 16);
- Um sonho realizado, depois de anos exercendo a engenharia em prefeituras e empresas e lecionando em universidades particulares. Agora posso participar de editais de fomento à pesquisa, tenho tempo para ensinar e pesquisar e o mais importante, tenho alunos disponíveis em tempo integral para iniciar na pesquisa comigo, orientando-os (Eng. 17).
- Significa a minha vida, a minha realização pessoal e profissional. Ensinar é a minha terapia (Eng. 18);
- Oportunidade de lecionar no local onde realizei minha graduação (Eng. 19);
- É uma satisfação transmitir e incentivar os alunos a buscar conhecimento (Eng 20);

Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

Em relação a ser professor na UFU, constatamos alguns aspectos que dizem respeito a como os docentes concebem, atribuem sentidos, sentimentos, representações, entre outras perspectivas em relação à docência universitária no contexto em que estão inseridos. Expressões como *“trabalhar em uma instituição conceituada (Eng 2)”*; *“comunidade acadêmica que valoriza a troca de conhecimento”*, *“Ensinar aqui representa um profundo sentimento de orgulho e retribuição, pois posso devolver à comunidade o conhecimento e as oportunidades que a UFU me proporcionou ao longo da minha trajetória acadêmica” (Eng. 6)*; *“reconheço ser uma excelente universidade federal (Eng 16)”*, demonstram contentamento e reconhecimento pela universidade. No entanto, alguns professores afirmaram que *“Na questão de gestão é muito burocrática e desatualizada. No aspecto de visão de longo prazo da universidade é muito atrasada e focada em conceitos pedagógicos desatualizados e politicamente enviesados (Eng. 4)”*; *“instituição que não se renova e mantém práticas de ensino ultrapassadas e professores sobrecarregados com tarefas de gestão e pesquisa” (Eng. 5)*,

demonstram aspectos de insatisfação, principalmente quanto a falta de inovação e sobrecarga de trabalho.

Ainda, quando declaram que *“transformar vidas (Eng. 3)”*; *“acreditar no ser humano (aluno) e na realização de seus sonhos” (Eng. 5)*; *“compromisso com a educação de qualidade, a pesquisa inovadora e a formação de cidadãos críticos”, “é inspirar, orientar e transformar vidas” (Eng. 6)*; *“formar bem os(as) alunos(as) para que tenham vidas melhores no futuro” (Eng. 9)*; *“lecionar sobre uma área que sou muito interessado aos discentes que ainda estão se encontrando no mundo” (Eng. 10)*; *“Fazer a diferença formando profissionais de excelência” (Eng. 12)*; *“Contribuir com o legado que os estudantes deixarão” (Eng. 13)*; *“impactar a vida dos alunos” (Eng. 15)* e *“transmitir e incentivar os alunos a buscar conhecimento” (Eng. 20)*, denotam que os docentes reconhecem o seu compromisso não apenas com uma educação de qualidade e formação de seus alunos, mas também com a transformação de vidas.

A análise das falas anteriormente apresentadas nos permite inferir que os sentimentos expressos pelos docentes em relação ao questionamento proposto encontram-se, em grande medida, ancorados na autoestima associada ao reconhecimento de seu papel na trajetória formativa dos estudantes, bem como na realização profissional decorrente de sua inserção na instituição em que se formaram. Observamos, ainda, a presença de uma valoração positiva da docência como possibilidade de contribuição social, tanto no âmbito da universidade quanto na relação com a comunidade mais ampla.

As afirmações de que *“tem um significado especial para mim, não apenas como educador, mas como alguém que nasceu e cresceu na cidade de Uberlândia e teve a oportunidade de se formar na própria universidade. Ensinar aqui representa um profundo sentimento de orgulho e retribuição, pois posso devolver à comunidade o conhecimento e as oportunidades que a UFU me proporcionou ao longo da minha trajetória acadêmica” (Eng. 6)* e de que se trata de uma *“oportunidade de lecionar no local onde realizei minha graduação” (Eng. 19)* evidenciam a construção de sentidos vinculados à noção de pertencimento institucional e ao imperativo simbólico da retribuição à universidade que integrou suas trajetórias formativas.

Nesse contexto, destacamos o recurso ao conceito de “vocação”, recorrente nos discursos dos docentes, o qual, conforme Lacerda (2018), encontra-se historicamente associado à dimensão religiosa e à ideia de renúncia a ambições econômicas em favor de uma missão social. Tal concepção tem sido objeto de críticas no campo educacional, sobretudo por sustentar

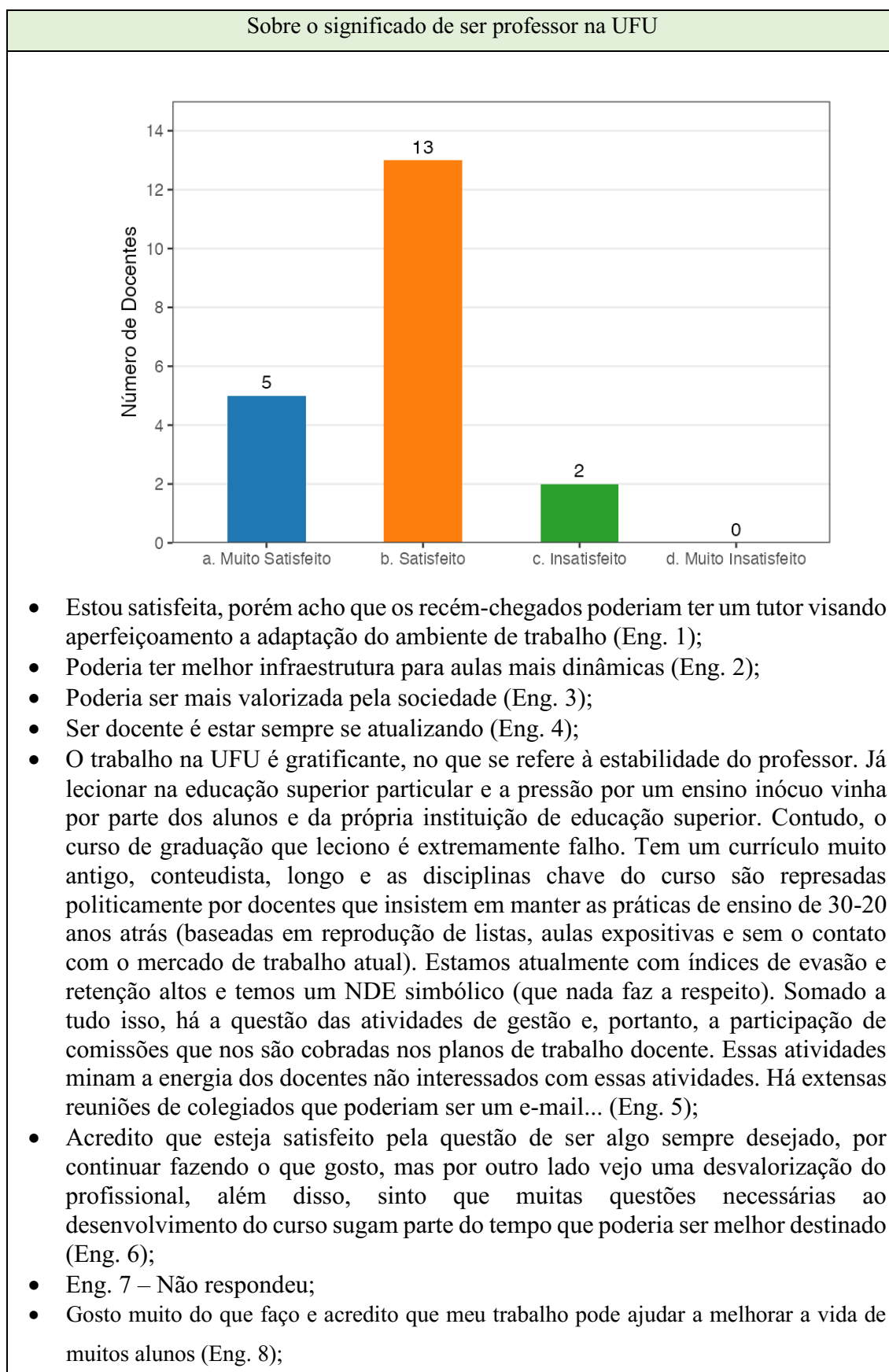
representações que despolitizam e desprofissionalizam o trabalho docente, sendo progressivamente tensionada pela defesa da docência como profissão socialmente reconhecida e tecnicamente fundamentada (Lacerda, 2018).

Todavia, os dados desta pesquisa indicam que o uso do termo “vocação” pelos participantes não se vincula, necessariamente, a uma compreensão de matriz religiosa ou moralizante, mas, antes, à ideia de escolha convicta e afirmativa pela docência, concebida como decisão consciente e pouco sujeita à ambivalência. Nessa acepção, a “vocação” desloca-se de um registro transcendental para um registro identitário, operando como marcador simbólico de compromisso com a profissão e com o projeto formativo da universidade pública.

As falas analisadas permitem, assim, compreender que a identidade docente e a prática pedagógica na Universidade Federal de Uberlândia são constituídas a partir de representações sociais que articulam orgulho institucional, compromisso com a formação dos estudantes e tensionamentos em relação à organização universitária. Esses sentidos, simultaneamente afirmativos e críticos, incidem sobre os modos de compreensão do papel docente, sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula e sobre os significados atribuídos à experiência de ser professor em uma universidade pública federal.

Sobre o que significa para eles serem professores na UFU obtivemos as respostas sintetizadas no Quadro 17.

Quadro 17: Relação com a profissão docente.



- É uma mistura de sentimentos, mas marquei a opção "insatisfeito" porque é um trabalho infinito e impossível de ser perfeito. Não dá para garantir que todos os(as) alunos(as) aprendam, há uma pressão muito grande para publicação (interna e externa), a falta de recurso e infraestrutura da Universidade deixa a vivência e execução no local de trabalho penosa, há uma parcela significativa dos(as) colegas que não se dedicam o necessário e trabalho recai sobre eles de sempre sem nenhum tipo de cobrança ou penalidade para eles(as). São muitas frentes para serem atacadas, das quais muitas nunca fomos treinados para tais atividades. Nunca tive curso de como dar aula, não tive formação extensionista, não fiz curso de gestão (nem de pessoas, nem administrativa). Tudo é aos trancos e barrancos. A Universidade é um eterno "o de cima sobe e o de baixo desce". Há castas de docentes. O corporativismo impede que ações corretivas sejam tomadas. Os(as) discentes estão desmotivados. A ciência é muito individualizada porque todos querem ser protagonistas para serem mais reconhecidos pelos pares. O que leva a comparações injustas e indevidas. São muitas frustrações que mesmo trabalhando arduamente, você se sente patinando no mesmo lugar (Eng. 9);
- Estaria mais satisfeito se os discentes demonstrassem maior domínio nas provas e mais interesse nas aulas (Eng. 10);
- Apesar dos desafios (burocráticos, econômicos e de gestão pessoal), prefiro olhar para as variáveis que posso controlar que são minhas disciplinas, minhas pesquisas e minha relação com os alunos e colegas de trabalho. E por estar realizado profissionalmente, sigo muito satisfeito com minha profissão (Eng. 11);
- É gratificante, mas a falta de incentivo, apoio e recursos das instituições federais são um desafio (Eng. 12);
- É uma grande realização ter conseguido a aprovação na UFU (Eng. 13);
- Eu trabalhei por 10 anos no corporativo de uma multinacional que como a maioria no Brasil, se deteriorou com operações Lava-Jato e a indústria brasileira nunca mais foi a mesma. A profissão docente é interessante porque dou aula do que gosto e faço pesquisa PDI com empresas que eu gosto. No entanto, comparando com outros países que conheço, o reconhecimento profissional assim como condições de trabalho deixa muito a desejar (Eng. 14);
- Sou muito realizado com a oportunidade de atuar como docente na Universidade Federal de Uberlândia. É claro que, como em qualquer profissão, existem desafios, mas me sinto satisfeito com a carreira que escolhi. Ainda não me considero plenamente satisfeito, pois estou no início da minha trajetória como docente na UFU e há muitos desafios e objetivos que ainda pretendo alcançar. Assim como em outras áreas da nossa vida, reconheço que existem aspectos dentro da universidade que poderiam funcionar de maneira diferente, embora entenda os motivos que justificam sua atual forma de funcionamento (Eng. 15);
- Gostaria de me envolver mais com pesquisa e menos com as comissões internas pois trazem muito trabalho burocrático e demandam muito tempo (Eng. 16);
- Como disse, realizei um sonho, na realidade dois: ensinar e pesquisar (Eng. 17);
- Ensinar é a minha vida (Eng. 18);
- Acredito que a infraestrutura pode ser melhorada, além de os discentes ainda precisam de um ambiente de estudo melhor ajustado para suas necessidades (Eng. 19);
- Ainda estou me acostumando com as atividades, principalmente preparando as aulas e estudando os conteúdos (Eng. 20).

Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

No que se refere a profissão docente, 13 (treze) dos professores se dizem satisfeitos, enquanto 5 (cinco) muito satisfeitos e 2 (dois) insatisfeitos. Destacamos que vários docentes relataram adversidades quanto a infraestrutura da universidade como podemos observar nas expressões “*poderia ter melhor infraestrutura para aulas mais dinâmicas*” (Eng. 2); “*falta de recurso e infraestrutura da Universidade deixa a vivência e execução no local de trabalho penosa*” (Eng. 9); “*desafios (burocráticos, econômicos e de gestão pessoal)*” (Eng. 11); “*a falta de incentivo, apoio e recursos das instituições federais são um desafio*” (Eng. 12); “*a infraestrutura pode ser melhorada, além de os discentes ainda precisam de um ambiente de estudo melhor ajustado para suas necessidades*” (Eng. 19).

Notamos também apontamentos quanto ao desenvolvimento profissional e o reconhecimento das necessidades formativas, quando dizem que “*recém-chegados poderia ter um tutor visando aperfeiçoamento a adaptação do ambiente de trabalho*” (Eng. 1); “*ser docente é estar sempre se atualizando*” (Eng. 4); “*o curso de graduação que leciono é extremamente falho. Tem um currículo muito antigo, conteudista, longo e as disciplinas chave do curso são represadas politicamente por docentes que insistem em manter as práticas de ensino de 30-20 anos atrás (baseadas em reprodução de listas, aulas expositivas e sem o contato com o mercado de trabalho atual)*” (Eng. 5); “*São muitas frentes para serem atacadas, das quais muitas nunca fomos treinados para tais atividades. Nunca tive curso de como dar aula, não tive formação extensionista, não fiz curso de gestão (nem de pessoas, nem administrativa). Tudo é aos trancos e barrancos*” (Eng. 9).

Os dados também indicaram insatisfações quanto a sobrecarga de trabalho ao apontarem que “*há extensas reuniões de colegiados que poderiam ser um e-mail*” (Eng. 5); “*é um trabalho infinito e impossível de ser perfeito. Não dá para garantir que todos os(as) alunos(as) aprendam, há uma pressão muito grande para publicação (interna e externa)*” (Eng. 9); quanto as questões sobre “*índices de evasão e retenção altos*” (Eng.5); “*Os(as) discentes estão desmotivados*” (Eng. 9); “*Estaria mais satisfeito se os discentes demonstrassem maior domínio nas provas e mais interesse nas aulas*” (Eng. 10), também foram relatos citados. Gostaríamos de destacar também que foram apontadas questões relativas à competição acadêmica, quando se diz “*a Universidade é um eterno ‘o de cima sobe e o de baixo desce’”. Há castas de docentes*”, “*a ciência é muito individualizada porque todos querem ser protagonistas para serem mais reconhecidos pelos pares*” (Eng. 9).

Um dos professores mencionou: “*gostaria de me envolver mais com pesquisa e menos com as comissões internas pois trazem muito trabalho burocrático e demandam muito tempo*”

(Eng. 16). Essa queixa nos remete a percepção de muitos docentes bacharéis que adentram na universidade com o desejo principal pela pesquisa, de forma que o ensino e a gestão, muitas vezes são atividades secundarizadas. Apesar do ensino e a pesquisa serem vistos como antagônicos, estão vinculados, já que não é possível realizar uma pesquisa sem o ensino e vice-versa, pois se complementam como pilares da educação superior juntamente com a extensão. A partir do exposto, sintetizamos no Quadro 18 os tópicos destacados.

Quadro 18: Perfil dos participantes - síntese.

- 60% são do sexo masculino e 40% do sexo feminino;
- 40%, ou seja, a grande maioria dos docentes, está na faixa dos 31 a 35 anos; 25% na faixa de 36 a 40 anos; 20% - 41 a 45 anos e os 5% restantes variam sendo até 24 anos, de 25 a 30 anos e acima de 50 anos;
- 60% possuem doutorado e 40% pós-doutorado;
- 80% declararam que a opção pela docência se refere ao gosto de ser docente; 60% a realização profissional; 30% ao mercado de trabalho; 15% a formação acadêmica que foi possível.
- 65% informaram estarem satisfeitos quanto a profissão docente, 25% estão muito satisfeitos e 10% insatisfeitos, sendo que 90% repetiriam a escolha pela profissão e apenas 10% não a repetiriam;
- Enquanto 55% participam ou já participaram de cursos de formação, 45% declararam que não participam e/ou nunca participaram.

Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

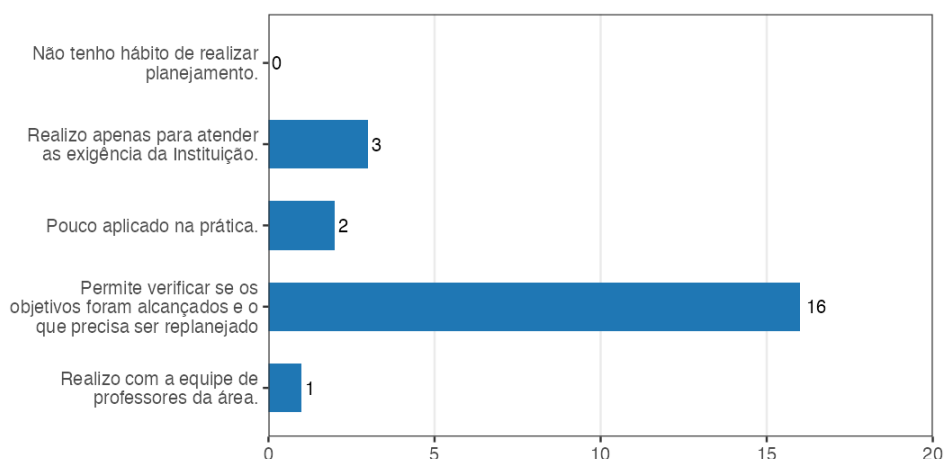
O perfil dos participantes revela um grupo jovem, qualificado em termos acadêmicos, motivado pela docência e satisfeito com sua escolha profissional, mas com formação pedagógica limitada. Essas características influenciam diretamente a construção das representações sociais sobre prática pedagógica, produzindo sentidos que oscilam entre: entusiasmo e realização profissional, compromisso com o ensino e transformação de vidas, e, ao mesmo tempo, fragilidades percebidas, inseguranças e ausência de preparo pedagógico formal. Assim, o perfil não apenas descreve quem são esses professores, mas explica por que constroem determinadas ideias sobre ensinar e sobre si mesmos como docentes, contribuindo para compreender as representações sociais que emergem nesta pesquisa.

Para prosseguirmos quanto ao detalhamento da análise do questionário, apresentaremos a seguir algumas respostas quanto as práticas pedagógicas abordadas.

5.2 Sobre as práticas pedagógicas

Neste tópico, buscamos compreender como estão sendo construídas as representações sociais dos professores iniciantes no curso de Engenharia da UFU, acerca das práticas pedagógicas que desenvolvem em sua atuação docente. Buscamos apreender os sentidos, concepções e significados que atribuem as suas práticas e em como as constroem socialmente. Ressaltamos que, neste estudo, consideramos como práticas pedagógicas: o planejamento de ensino incluindo a escolha do conteúdo das aulas; os procedimentos didáticos (estratégias de ensino); a avaliação da aprendizagem e a relação professor-aluno.

Gráfico 6: Em relação ao meu planejamento de ensino na Educação Superior



Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

Como pode ser observado no Gráfico 6 (seis), a maioria dos participantes, 16 (dezesesseis) docentes, compreende que o planejamento de ensino no curso de Engenharia “permite verificar se os objetivos foram alcançados e o que precisa ser replanejado”. Em contraposição, apenas 3 (três) afirmam realizá-lo “apenas para atender às exigências da instituição”, enquanto 2 (dois) relatam utilizá-lo de forma pouco efetiva na prática e 1 (um) indica realizá-lo em conjunto com a equipe de professores.

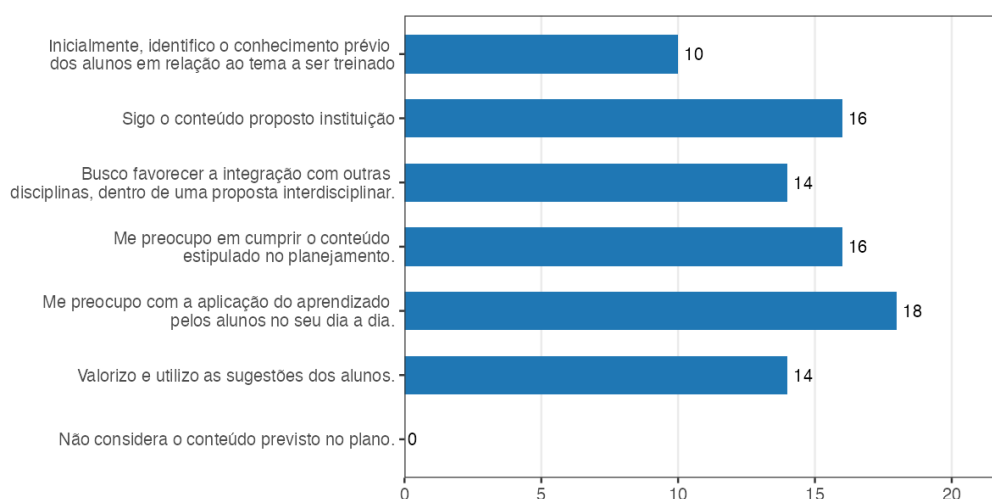
Diante desses dados, é possível inferir que a maioria dos professores está construindo representações sociais afirmativas acerca do planejamento de ensino, ancoradas em elementos que o concebem como uma prática capaz de auxiliar efetivamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Por outro lado, os posicionamentos minoritários indicam que uma abordagem mais burocrática ou pouco aplicada à prática revela tensões que podem estar

relacionadas às condições institucionais, à formação pedagógica dos docentes e às exigências do contexto universitário.

5.2.1 Escolha do conteúdo programático

As alternativas relacionadas à escolha do conteúdo programático no planejamento evidenciam diferentes concepções acerca do desenvolvimento das práticas pedagógicas, oscilando entre abordagens mais prescritivas, centradas no cumprimento formal do conteúdo, e perspectivas mais reflexivas, integradoras e participativas, que consideram o contexto dos estudantes, a interdisciplinaridade e a aplicação prática do conhecimento.

Gráfico 7: Escolha do conteúdo programático do planejamento docente.



Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

Observamos que 18 (dezoito) docentes afirmam preocupar-se com a aplicação do aprendizado no cotidiano dos alunos, enquanto 16 (dezesesseis) destacam a importância de cumprir o conteúdo estipulado no planejamento e também de seguir o conteúdo proposto pela instituição (Gráfico 8). Além disso, 14 (quatorze) indicam buscar a integração com outras disciplinas e valorizar as sugestões dos estudantes, e 10 (dez) afirmam considerar o conhecimento prévio dos alunos. Nenhum docente assinalou a alternativa de não considerar o conteúdo previsto no plano.

Esses dados revelam a coexistência de diferentes lógicas que orientam a prática docente. Por um lado, a forte adesão ao cumprimento do conteúdo e às diretrizes institucionais pode

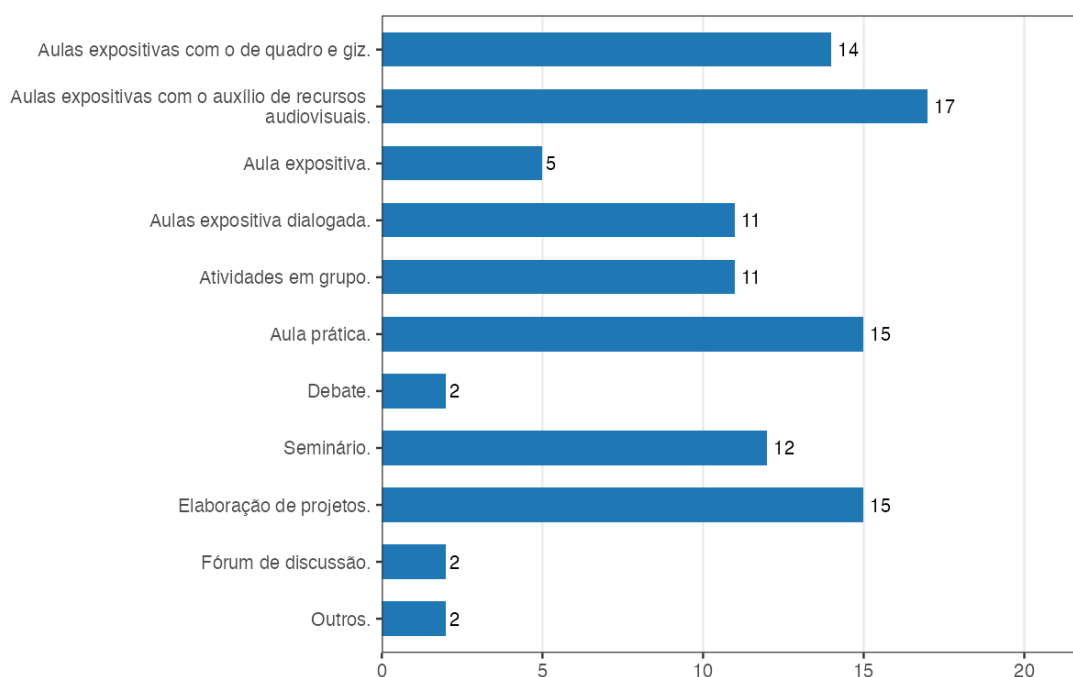
indicar a presença de uma racionalidade técnico-burocrática, ainda marcante no ensino superior. Por outro, a valorização da aplicação prática, da interdisciplinaridade e da escuta dos estudantes aponta para a incorporação de elementos de uma pedagogia mais crítica e centrada na aprendizagem.

Nesse sentido, embora a adesão ao conteúdo institucional possa, em alguns casos, limitar a autonomia docente e a adoção de práticas mais reflexivas, os dados, de modo geral, indicam a presença de elementos que favorecem a construção de representações sociais positivas acerca do planejamento e das práticas pedagógicas. Tais representações parecem articular exigências institucionais com preocupações formativas mais amplas, revelando um movimento de tensão e negociação entre diferentes concepções de ensino.

5.2.2 Procedimentos didáticos mais utilizados:

O Gráfico 8 (oito) sintetiza como os docentes responderam sobre quais procedimentos didáticos mais utilizam na sua prática, sendo eles:

Gráfico 8: Procedimentos didáticos mais utilizados.



Fonte: dados da pesquisa

A análise dos dados evidencia que os docentes utilizam uma variedade de procedimentos didáticos em suas aulas, o que sugere uma diversificação metodológica no processo de ensino. Destacamos que 17 (dezesete) professores fazem uso de aulas expositivas com o auxílio dos recursos áudio visuais, seguidos de 15 (quinze) que utilizam aulas práticas e 15 (quinze) que recorrem à elaboração de projetos. O uso de aulas expositivas com auxílio de giz também é bastante utilizado, sendo apontado por 14 (quatorze) dos docentes. Apesar desse procedimento estar alinhado a uma perspectiva mais conservadora de prática pedagógica, observamos que os professores também combinam outras estratégias didáticas. Nesse sentido, também se destacam práticas como seminários (12 docentes), atividades em grupo (11), aulas expositivas dialogadas (11), aulas expositivas tradicionais (5), bem como, em menor frequência, debates (2), fóruns de discussão (2) e outras formas de interação.

No campo das respostas abertas, na opção “outros”, foram mencionadas práticas como o bate-papo com engenheiros da indústria, que pode ser compreendido como uma estratégia próxima ao fórum de discussão (Eng. 15), resolução de exemplos e exercícios (Eng. 20).

De modo geral, os dados revelam a coexistência de diferentes abordagens pedagógicas, articulando estratégias mais tradicionais, como a aula expositiva, com metodologias que favorecem a participação dos estudantes, a aplicação prática e a construção coletiva do conhecimento. Essa combinação sugere um movimento de transição ou hibridização das práticas docentes, no qual elementos de uma pedagogia mais transmissiva convivem com propostas mais interativas e centradas na aprendizagem.

Assim, embora ainda possamos observar forte presença de aulas expositivas, os resultados indicam a incorporação de estratégias diversificadas que podem contribuir para a construção de experiências formativas mais significativas, reforçando a ideia de que os docentes mobilizam diferentes recursos didáticos conforme as demandas do contexto e das disciplinas.

A seguir, apresentamos uma síntese das justificativas apontadas pelos docentes em relação ao tópico sobre procedimentos didáticos mais utilizados:

- Aplica conforme exigido no PPC do curso (Eng.1);
- Considera a diversidade de aulas mais atrativas para os alunos (Eng.3);
- Considera a multidisciplinaridade relevante para a diversidade da aprendizagem (Eng.4);
- A partir dos conhecimentos das metodologias ativas, utiliza-se de recursos audiovisuais para auxiliar no cumprimento do conteúdo programático, colocando o aluno como agente central do próprio aprendizado. Apesar disto, o docente aponta que lhe falta prática e, ao mesmo tempo, interesse dos alunos, pois, “Os alunos de engenharia que trabalham estão comumente cansados e sobrecarregados. Por exemplo, a aplicação da sala de aula

invertida, com estudo em casa do material teórico, não tem funcionado (pois os alunos não se comprometem e/ou não têm tempo de estudar em casa). Logo, atividades em grupo, fóruns ou seminários precisam de tempo em sala de aula reservado para preparação dos alunos e consequente execução da atividade em si” (Eng.5);

- Utiliza de diferentes procedimentos didáticos para auxiliar na compreensão e solidificação do conteúdo (Eng.8);
- Reproduz as estratégias com as quais foi ensinado. Ainda, declara que “Não sei e, com todo respeito, nem confio em estratégias alternativas para o ensino de Física que requer muita matemática básica, conceitos físicos, realização de listas de exercícios e testes” (Eng.9);
- Aponta que a aula projetada com giz permite uma aula mais lenta permitindo que o aluno compreenda melhor o conteúdo; aula prática sempre envolve mais os alunos, assim como projetos práticos (Eng.10);
- Objetiva o maior aprendizado do aluno, realizando atividades práticas e simuladas (Eng.17);
- Utiliza das aulas expositivas, mas está modificando para torná-la mais atrativa, utilizando do desenvolvimento de projeto em duplas (Eng.20);

Embora a maioria dos docentes ainda recorra a aulas expositivas, tradicionalmente associadas a uma abordagem mais conservadora e à passividade dos estudantes, esse resultado pode estar relacionado às especificidades dos conteúdos trabalhados, especialmente aqueles que envolvem cálculos e exigem demonstrações mais sistematizadas. Entretanto, os dados também indicam um movimento de busca por alternativas didáticas que favoreçam maior envolvimento dos estudantes, evidenciando a incorporação de estratégias mais interativas e práticas. Tal tendência revela uma preocupação dos docentes em tornar o processo de ensino mais dinâmico, significativo e atrativo, conforme apontado nas justificativas apresentadas.

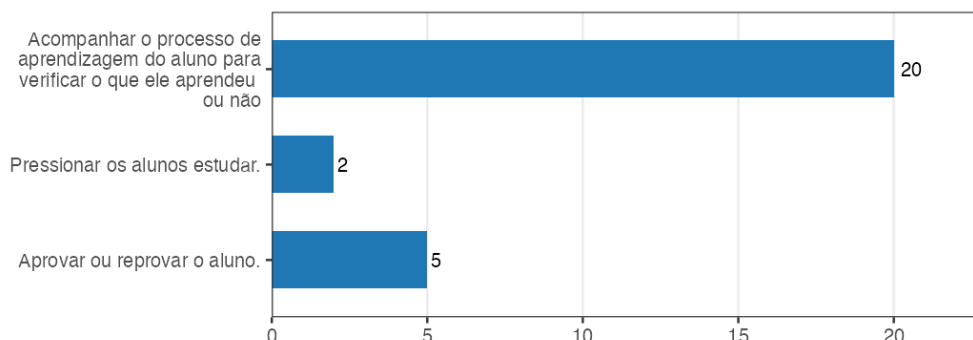
Assim, observa-se a coexistência de práticas tradicionais e inovadoras, o que reforça a ideia de uma docência em transição, marcada por tentativas de ressignificação das estratégias pedagógicas no contexto da educação superior.

5.2.3 Avaliação da aprendizagem

No que se refere aos objetivos da avaliação da aprendizagem, os dados apresentados no Gráfico 9 (nove) evidenciam que a totalidade dos docentes (20 participantes) compreende a avaliação como um processo de acompanhamento da aprendizagem, com o intuito de verificar se o aluno efetivamente aprendeu. Por outro lado, 5 (cinco) docentes ainda associam a avaliação

à função de aprovar ou reprovar, e 2 (dois) a entendem como um mecanismo de pressão para que os alunos estudem.

Gráfico 9: Objetivos da avaliação da aprendizagem.

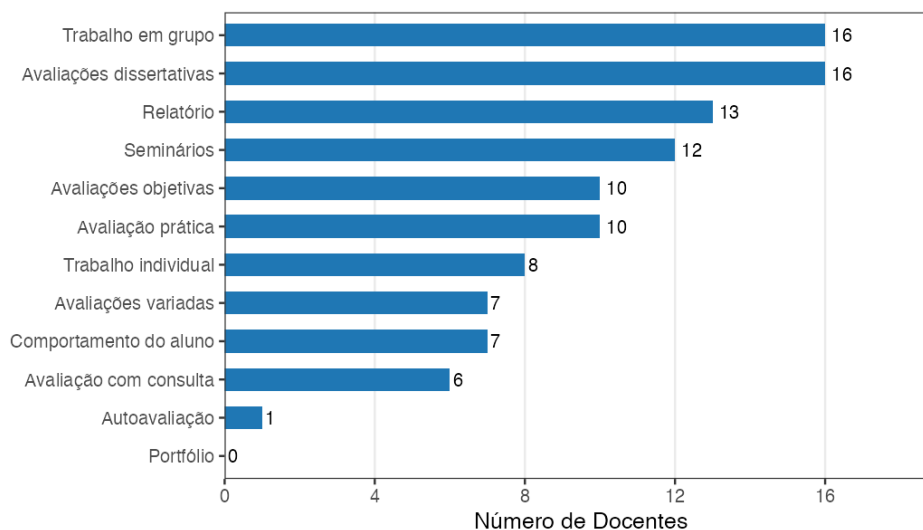


Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

Esses resultados indicam a predominância de uma concepção formativa da avaliação entre os participantes, centrada no acompanhamento do processo de aprendizagem. Tal perspectiva aproxima-se de abordagens que compreendem a avaliação como instrumento de diagnóstico e de regulação do ensino, voltado à melhoria das aprendizagens.

Assim, constatamos que, apesar da preocupação dos docentes pelo aprendizado dos alunos, ainda é forte a crença de que a avaliação é utilizada para aprovar e/ou reprovar e que é uma forma de pressionar o aluno para estudar. Podemos supor que isto deriva dos próprios currículos que cada vez mais valorizam a nota como principal fonte de efetivação do aprendizado. Nesse sentido, os professores se sentem gradativamente mais pressionados e, conseqüentemente, impõem aos alunos a mesma pressão por aprovação a partir de classificações. Os instrumentos utilizados para avaliação da aprendizagem são apresentados no Gráfico 10 (dez).

Gráfico 10: Frequência de Instrumentos utilizados para avaliação dos estudantes.



Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

Os dados indicam que os recursos utilizados para a avaliação da aprendizagem são diversificados, evidenciando a mobilização de diferentes instrumentos por parte dos docentes. Destacam-se, com maior frequência, as questões dissertativas e os trabalhos em grupo, ambos mencionados por 16 (dezesesseis) docentes. Em seguida, aparecem os relatórios (13), os seminários (12), as avaliações práticas (10) e as avaliações com questões objetivas (10). Outros instrumentos também foram mencionados, como o trabalho individual (8), avaliações com questões variadas (7), a observação do comportamento (7) e avaliações com consulta (6). Por fim, a autoavaliação foi indicada por apenas 1 (um) docente.

A autoavaliação constitui elemento fundamental em uma perspectiva formativa da avaliação, na medida em que possibilita ao aluno refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, identificar dificuldades e buscar estratégias para superá-las. Além disso, contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação, aspectos essenciais para uma formação crítica e emancipatória.

Dessa forma, ainda que os dados evidenciem a utilização de múltiplos instrumentos avaliativos, observamos a necessidade de ampliação de práticas que favoreçam a participação ativa dos estudantes no processo avaliativo. Nessa direção, corroboramos com Hoffmann (2005) ao defender que a avaliação deve ser compreendida como um processo mediador, orientado para a aprendizagem e para a construção de sentidos, e não apenas como mecanismo de verificação ou classificação. Ou seja,

As tarefas que são propostas aos estudantes devem sofrer uma centena de questionamentos por parte do educador: em que medida a tarefa possibilita ao aluno a organização de ideias de forma própria, individual? o questionamento realizado permite a construção de variadas alternativas de solução? qual a relação que a tarefa sugere com esta e outras áreas de conhecimento? as ordens dos exercícios são suficientemente claras, esclarecedoras ao aluno em termos das possibilidades de respostas? (Hoffmann, 2005, p. 49).

Algumas dessas questões foram apontadas quando dialogamos sobre a avaliação com os docentes durante o grupo focal, o que iremos detalhar mais adiante neste trabalho. Na sequência, discutiremos o tópico referente as fragilidades e dificuldades que foram abordadas no questionário, que traduzem muitos dos desafios enfrentados pelos docentes em suas práticas pedagógicas.

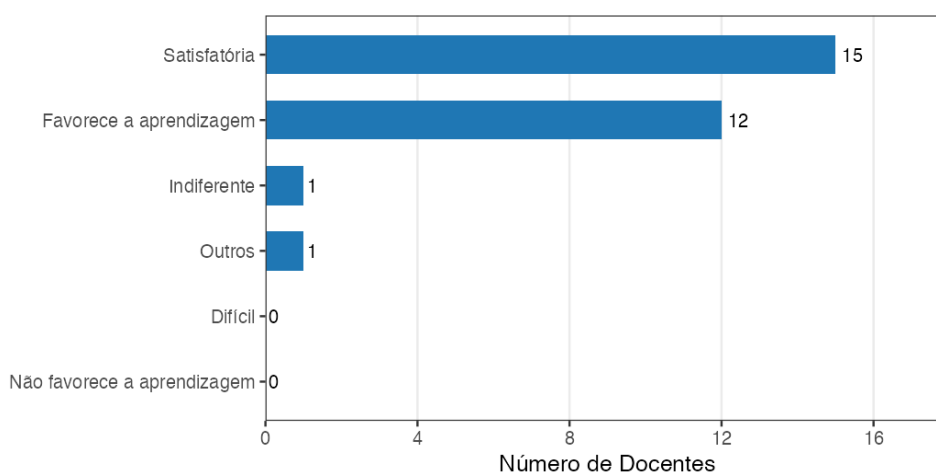
5.3 Fragilidades e Dificuldades quanto à docência

5.3.1 A relação professor-aluno

É comum, no ambiente universitário, ouvirmos críticas dos estudantes em relação às dificuldades apresentadas pelos docentes, seja na forma de abordagem dos conteúdos, nas práticas avaliativas ou na ausência de diálogo, que pode configurar relações mais verticalizadas em sala de aula. Soma-se a isso o possível desconhecimento das práticas pedagógicas que permeiam situações cotidianas da docência. Dessa forma, muitas vezes os professores tendem a direcionar suas ações concentrando-se na transmissão de conteúdo de forma predominante, fato que leva à ausência de reflexões importantes sobre sua práxis pedagógica.

Tais aspectos podem impactar significativamente o exercício da docência, especialmente no que se refere à qualidade das interações estabelecidas com os estudantes. Nesse sentido, buscou-se compreender como os docentes avaliam sua relação com os alunos, conforme apresentado no Gráfico 11 (onze).

Gráfico 11: Percepção dos docentes sobre a relação professor–aluno.



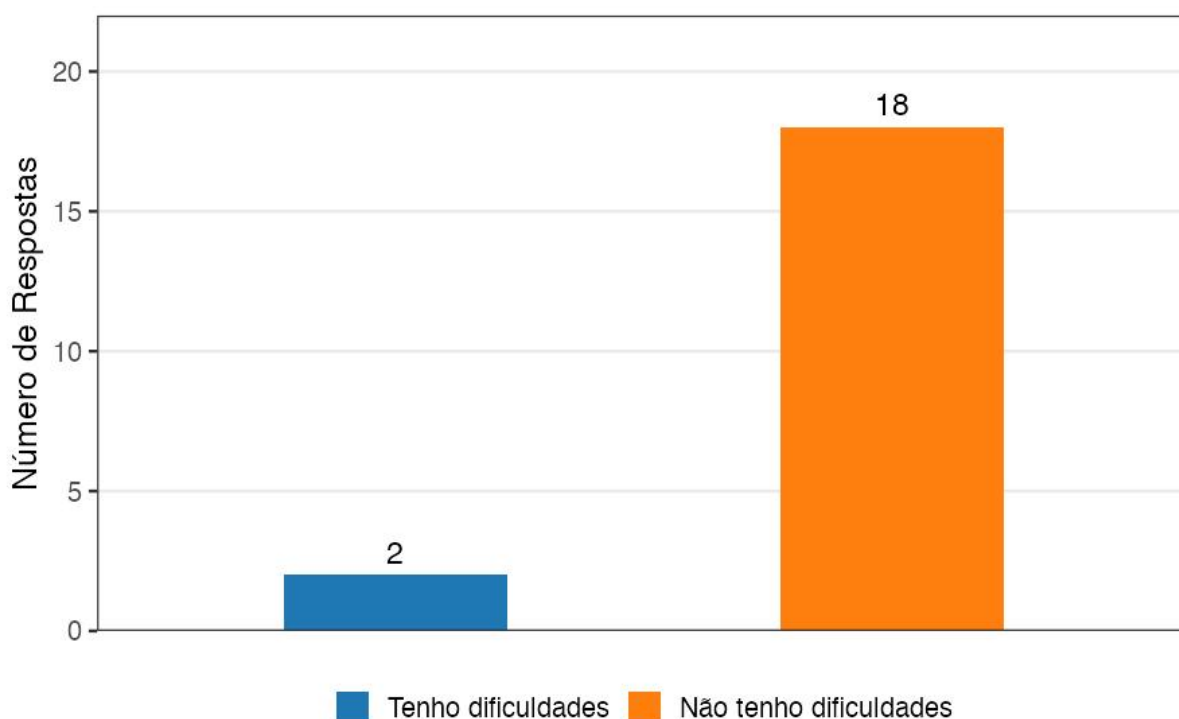
Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

Os dados indicam que 15 (quinze) docentes consideram essa relação satisfatória, enquanto 12 (doze) afirmam que ela favorece a aprendizagem, evidenciando uma percepção predominantemente positiva. Por outro lado, apenas 1 (um) docente declarou indiferença, e outro, que acrescentou na opção “outros” a seguinte afirmativa: “semestres curtos, regras rígidas, obrigatoriedade de prova substitutiva final, falta de mecanismos de avaliação mais realistas, necessitaria muito tempo extra-aula para avaliação do aprendizado” (Eng. 14). Podemos inferir que essa questão pode dificultar a sua relação com o aluno devido à grande demanda em que o docente está envolvido.

Esses resultados sugerem que, embora haja uma percepção geral positiva quanto à relação professor–aluno, persistem condicionantes institucionais que podem tensionar essa interação, especialmente no que se refere à sobrecarga de trabalho e às limitações estruturais do contexto universitário. Tais elementos indicam que a qualidade dessa relação não depende exclusivamente da postura docente, mas também das condições objetivas em que o trabalho se desenvolve.

Além disso, investigamos se os professores possuem dificuldades quanto a essa relação, cujos resultados são apresentados na sequência. Cabe ressaltar que solicitamos àqueles docentes que demarcassem a opção “tenho dificuldades” e detalhassem as principais dificuldades conforme gráfico 12 (doze).

Gráfico 12: Dificuldades na relação professor–aluno



Caso tenha marcado que tem dificuldades, descreva quais:

- Pouca participação dos alunos (Eng. 1);
- Comportamento inadequado de determinados alunos, incomodando professores e colegas. Concentração nas aulas teóricas, o que se observa amenizado com projetos práticos (Eng. 10).
- Apesar de se relacionar bem com os alunos, possui dificuldade em relação a se abrir para abordagens quanto as regras estipuladas (Eng. 20).

Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

Nos dados, a maioria dos professores afirma não ter dificuldades 18 (dezoito) e somente 2 (dois) declaram ter. Estas estão alicerçadas quanto a pouca participação dos alunos, comportamentos inadequados, concentração nas aulas mais teóricas e perspectivas quanto às regras. Observamos que a maioria das dificuldades percorridas se assemelham a outras apontadas em questões anteriores, o que mais uma vez reforça a necessidade de formação contínua. Ainda, esses dados demonstram que os professores valorizam a relação professor/aluno de forma que reconhecem as fragilidades vivenciadas e refletem sobre elas. Quanto a pouca participação dos alunos e comportamentos que atrapalham e dificultam as aulas,

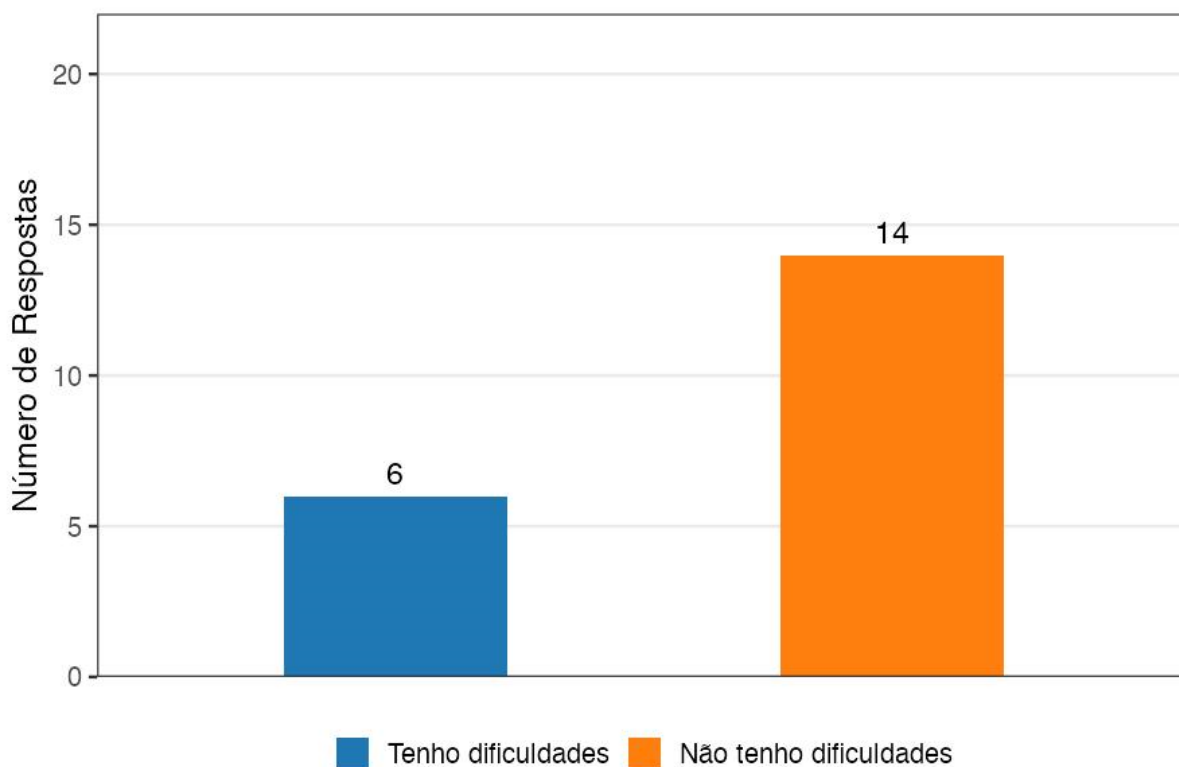
podemos inferir que um “contrato didático” poderá sanar esta dificuldade. Este objetiva a realização de combinados realizados juntamente com os alunos no início da disciplina, que envolvem objetivos e metas a serem alcançados. No tópico do grupo focal, iremos detalhar este conceito que foi exemplificado durante o diálogo.

5.3.2 Práticas pedagógicas realizadas

5.3.2.1 Planejamento das aulas

No Gráfico 13 (treze), podemos identificar que 14 (quatorze) dos docentes declararam não ter dificuldade em relação ao planejamento das aulas, enquanto 6 (seis) afirmam que sentem dificuldade. Ainda, nas justificativas apontadas as dificuldades variam entre tempo de preparação das aulas, seleção de conteúdos, desinteresse dos alunos, quantidade de disciplinas ministradas, dentre outros. Nesse sentido, ressaltamos que todos estes aspectos demonstram que essas fragilidades são consequência da solidão acadêmica que envolve a docência e a falta de formação que deveria ser possibilitada pela própria universidade, de forma que a realização de tais formações fossem efetuadas dentro do período de trabalho do docente.

Gráfico 13: Quanto ao planejamento das aulas.



Síntese das justificativas dos docentes:

- Tempo para preparação das aulas (Eng. 1).
- Dificuldades em selecionar os conteúdos estimulantes e envolventes para que os alunos se dediquem não apenas durante a aula, mas após a aula. Ainda, em organizar os conteúdos de forma que fiquem mais práticos para os alunos, dentre outros (Eng. 9).
- Tempo reduzido para a realização das atividades, dificulta o planejamento das aulas (Eng. 10).
- Escassez de carga horária para disciplinas obrigatórias. Desinteresse dos alunos pelas disciplinas optativas. De forma que as mudanças de disciplinas oferecidas são constantes e dificultam o planejamento (Eng. 14).
- Variedade de disciplinas ministradas variadas, dificultando um planejamento contínuo, necessitando assim de alterações constantes (Eng. 15).
- Trabalhar todo conteúdo do cronograma em semestres curtos (Eng. 20).

Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

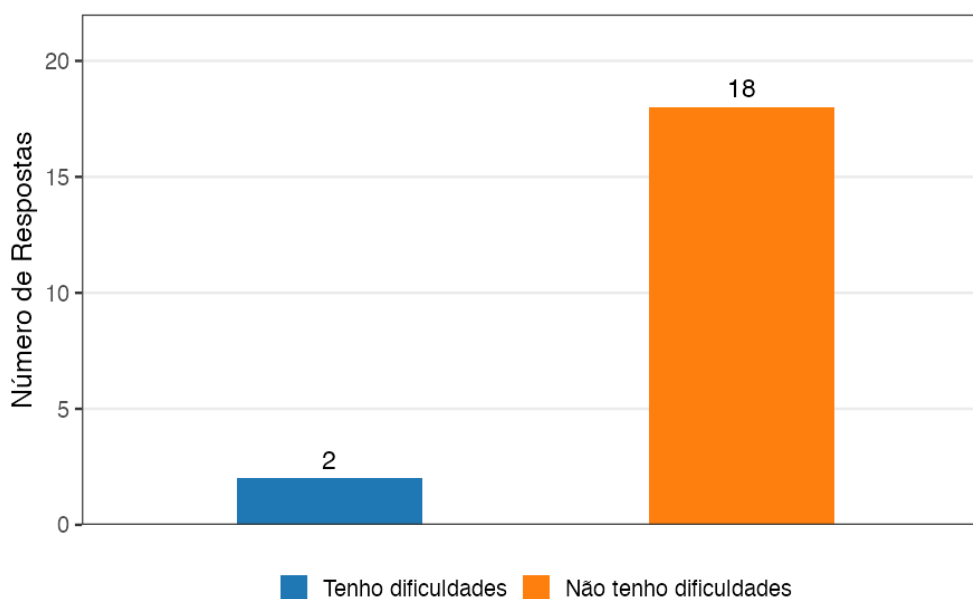
Esses elementos evidenciam que as fragilidades relacionadas ao planejamento não se configuram como questões meramente individuais, mas estão fortemente associadas às condições objetivas do trabalho docente no contexto universitário. Nesse sentido, tais dificuldades podem ser compreendidas à luz do fenômeno da chamada “solidão acadêmica” (Isaia, 2025), caracterizada pela ausência de espaços institucionais de troca, colaboração e apoio pedagógico, bem como pela insuficiência de políticas sistemáticas de formação docente no ensino superior.

Ademais, conforme discutido no referencial teórico desta pesquisa, ao ingressarem na carreira, muitos docentes tendem a recorrer às experiências vivenciadas enquanto estudantes como principais referências para sua prática. Essa condição, aliada à ausência de formação pedagógica, pode resultar tanto na reprodução de práticas consideradas exitosas quanto na perpetuação de estratégias pouco dialógicas e desprovidas de fundamentos pedagógicos mais consistentes. Desse modo, o planejamento docente passa a ser construído, em grande medida, por tentativas e ajustes individuais, o que reforça a necessidade de institucionalização de processos formativos contínuos, realizados no próprio contexto de trabalho.

5.3.2.2 Procedimentos didáticos

Após a questão quanto ao planejamento, indagamos sobre as dificuldades quanto aos procedimentos didáticos utilizados pelos professores, conforme apresentado no gráfico seguinte.

Gráfico 14: Quanto aos procedimentos didáticos de ensino utilizados.



Caso tenha marcado que tem dificuldades, descreva quais:

- Pouca participação dos alunos (Eng. 1).
- Apesar de considerar a aula interessante, sente que o nível de aprendizagem e o desempenho dos alunos nas provas não é suficiente, além da resistência dos alunos (Eng. 9).
- Dificuldade em identificar o nível de aprofundamento de determinados temas (Eng. 15).

Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

Quanto aos procedimentos didáticos utilizados, os que 18 (dezoito) não tem dificuldade e apenas 2 (dois) a possuem (Gráfico 15). Entre as justificativas apresentadas pelos participantes, destacam-se a baixa participação dos alunos nas aulas, a resistência discente, a percepção de que o nível de aprendizagem e o desempenho nas avaliações não correspondem

às expectativas, bem como a dificuldade em identificar o nível adequado de aprofundamento dos conteúdos.

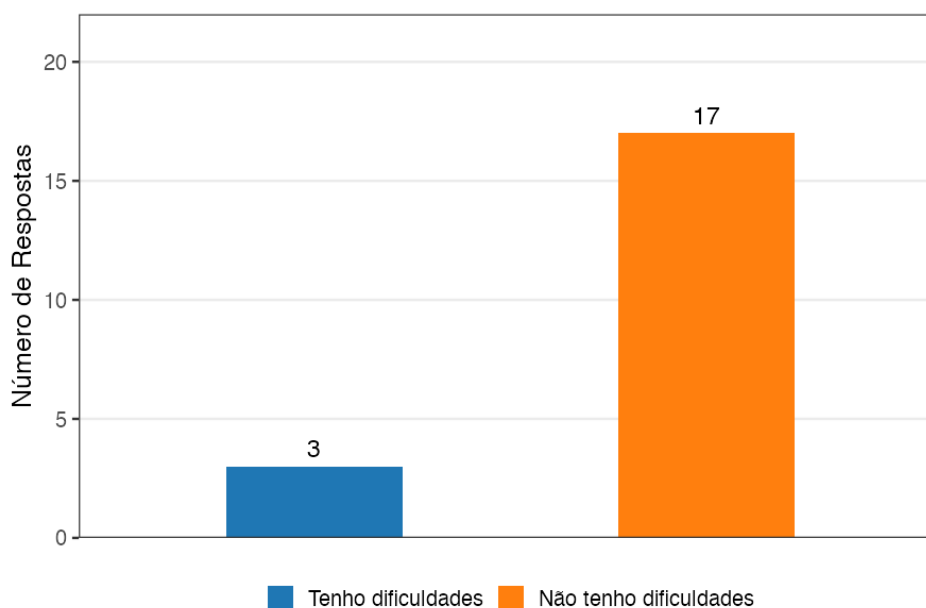
Embora numericamente reduzidas, essas dificuldades revelam elementos significativos do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao engajamento dos estudantes, à adequação das estratégias didáticas e à mediação pedagógica realizada pelo docente. Tais aspectos indicam que o domínio dos procedimentos didáticos não se limita à aplicação de técnicas, mas envolve a capacidade de interpretar o contexto da turma, ajustar o nível de complexidade dos conteúdos e promover a participação ativa dos alunos.

Nesse sentido, podemos concluir novamente que esses dados acentuam a necessidade de formação contínua dos docentes, de forma a sanar as dificuldades enfrentadas cotidianamente, além de possibilitar o aprimoramento das práticas realizadas.

5.3.2.3 Avaliação da aprendizagem

No que se refere à avaliação da aprendizagem, os dados indicam que 17 (dezesete) docentes afirmaram não apresentar dificuldades, enquanto 3 (três) relataram enfrentar desafios nesse processo conforme gráfico 15 (quinze).

Gráfico 15: Quanto à avaliação da aprendizagem.



Caso tenha marcado que tenha dificuldades, descreva quais: 4 respostas

- Considera uma tarefa hercúlea, equilibrar algo que não seja tão fácil e nem tão difícil, de forma que a avaliação seja eficiente é algo para poucos (Eng. 9).
- Em experiências com avaliações consideradas “Mais Livres”, o que difere das avaliações com questões abertas e fechadas, percebe-se que os alunos não se dedicam como deveriam (Eng. 11).
- Tempo reduzido para realizar uma avaliação mais individualizada do aprendizado teórico e prático dos alunos (Eng. 14).
- Dúvida sobre a melhor forma de distribuir os pontos e se há outra forma de avaliar alguns conteúdos (Eng. 15).

Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

Nos dados apresentados 17 (dezesete) dos docentes afirmaram que não possuem dificuldades quanto a avaliação da aprendizagem e 3 (três) possuem dificuldades.

Entre as dificuldades apresentadas, uma parte está relacionada à tarefa de equilibrar o nível das atividades, para que não sejam ou muito fáceis ou muito difíceis. Outras dificuldades relatadas foram: a dedicação dos alunos quanto às questões consideradas “mais livres”, o tempo curto para a realização das atividades e a incerteza quanto às formas mais adequadas de distribuição de pontos e de avaliação de determinados conteúdos. Embora minoritárias, tais dificuldades evidenciam a complexidade inerente ao processo avaliativo, que ultrapassa a dimensão técnica e envolve decisões pedagógicas, epistemológicas e éticas. Nesse sentido, a avaliação demanda do docente não apenas o domínio de instrumentos, mas a capacidade de articular critérios, objetivos e estratégias que considerem as especificidades dos estudantes e do contexto educativo.

Os dados reforçam, portanto, a necessidade de investimento em processos de formação continuada, capazes de subsidiar os docentes na construção de práticas avaliativas mais flexíveis, reflexivas e alinhadas às finalidades formativas da educação. Tais processos podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a adequação das avaliações às necessidades dos alunos, bem como possibilitem o redirecionamento das práticas avaliativas sempre que necessário.

Contudo, é importante reconhecer que a transformação das práticas avaliativas não depende exclusivamente da iniciativa individual do docente, mas requer mudanças no âmbito institucional. Nessa perspectiva, Hoffmann (2005) destaca a necessidade de uma ação coletiva nas instituições educacionais, voltada à revisão do significado político das exigências

burocráticas que permeiam os sistemas de ensino. Para a autora, a construção de uma avaliação em uma perspectiva construtivista e libertadora implica a ressignificação das práticas a partir da problematização das experiências vividas e da reflexão crítica sobre as concepções de educação que orientam o fazer docente (Hoffmann, 2005, p. 24).

Para darmos continuidade à investigação, optamos pela TALP em parte do questionário, cujos resultados serão apresentados a seguir.

5.4 Técnica de Associação Livre de Palavras

A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) possibilitou a investigação das evocações dos participantes, as quais foram posteriormente organizadas e analisadas com o auxílio do *software* EVOC. Esse procedimento permitiu a identificação do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais dos docentes participantes da pesquisa. Como expressão indutora, utilizamos a questão: “As práticas pedagógicas realizadas por mim na educação superior”. A partir dessa proposição, solicitamos que os docentes evocassem 5 (cinco) palavras que lhes viessem à mente. Em seguida, pedimos que indicassem a palavra considerada mais importante, justificando sua escolha, bem como que atribuíssem significados (sinônimos) às demais evocações.

Posteriormente, realizamos o tratamento das palavras, organizando-as conforme seus sentidos e similaridades. Na sequência, os dados foram inseridos no *software* EVOC, que gerou as frequências e a ordem média de evocação, conforme apresentado na Tabela 1. O *software* identificou 46 palavras diferentes das 95 palavras citadas. O *rang Moyen* (nível médio) foi o de 3,00.

Tabela 1: Informações do EVOC.

<i>Nombre total de mots diferentes</i> (número total de palavras diferentes)	46
<i>Nombre total de mots cites</i> (número total de palavras citadas)	95
<i>Moyenne generale des rangs</i> (média geral das classificações)	3,00

Fonte: Dados do EVOC.

A Tabela 2 apresenta a distribuição das frequências das palavras evocadas pelos participantes, evidenciando a organização do corpus analisado pelo *software* EVOC. Observa-se que a maior parte das palavras (30) foi evocada apenas uma vez, indicando elevada dispersão e diversidade nas respostas dos docentes. Por outro lado, um número reduzido de palavras

apresentou alta frequência, destacando-se uma evocação com frequência 15, o que sugere a presença de elementos potencialmente pertencentes ao núcleo central das representações sociais.

Tabela 2: Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC.

Frequência	Nº de palavras	Evocações acumuladas	% acumulado	Acumulado inverso	% acumulado inverso
1	30	30	31,6 %	95	100,0 %
2	7	44	46,3 %	65	68,4 %
3	4	56	58,9 %	51	53,7 %
5	2	66	69,5 %	39	41,1 %
6	1	72	75,8 %	29	30,5 %
8	1	80	84,2 %	23	24,2 %
15	1	95	100,0 %	15	15,8 %

Fonte: Dados do EVOC.

A frequência mínima foi calculada dividindo o total de palavras citadas (95) pelo número de palavras diferentes (46), resultando em 2,06, o que arredondamos para 2,0. Já, a frequência intermediária foi calculada a partir da divisão da soma da primeira coluna ($2+3+5+6+8+15=39$), considerando os valores iguais ou superiores à frequência mínima de 2, pela soma do número de palavras correspondentes indicado na segunda coluna ($7+4+2+1+1+1=16$). Assim, obtivemos o valor de 2,4, o que foi arredondado para 3,00. A ordem média de evocação (“rang moyen”), conforme apresentado pelo software, foi estabelecido em 3,00. A partir da definição da frequência mínima, da frequência intermediária e da ordem média de evocação (“rang moyen”), o *software* gerou o quadro das quatro casas (quadro 19), o qual organiza os elementos das representações sociais em núcleo central e sistema periférico, permitindo a análise estrutural das evocações dos participantes.

Quadro 19: Disposição dos resultados nos quadrantes gerados pelo EVOC.

A TALP – Técnica de associação livre de palavras e o processamento no EVOC – Aplicação e resultados																																																	
Options pour le programme TABRGFR																																																	
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div> <p>Fermer</p> <p>Editor</p> </div> <div> <p>Fréquence Minimale: 2</p> <p>Fréquence Intermediaire: 3</p> <p>Rang moyen: 3,00</p> </div> </div>																																																	
<p>Rang < 3,00</p> <p>Fréquence >= 3</p> <table border="1"> <tr><td>Aprendizagem</td><td>15</td><td>2,533</td></tr> <tr><td>Comprometimento</td><td>3</td><td>2,000</td></tr> <tr><td>Didática</td><td>5</td><td>2,000</td></tr> <tr><td>Interesse</td><td>3</td><td>3,000</td></tr> <tr><td>Prática</td><td>8</td><td>2,875</td></tr> <tr><td>Tradicionais</td><td>3</td><td>3,000</td></tr> </table> <p>Fréquence <= 2</p> <table border="1"> <tr><td>Dialogada</td><td>2</td><td>2,500</td></tr> <tr><td>Metodologia</td><td>2</td><td>2,500</td></tr> </table> <p>Fréquence < 2</p>	Aprendizagem	15	2,533	Comprometimento	3	2,000	Didática	5	2,000	Interesse	3	3,000	Prática	8	2,875	Tradicionais	3	3,000	Dialogada	2	2,500	Metodologia	2	2,500	<p>Rang >= 3,00</p> <table border="1"> <tr><td>Boa</td><td>6</td><td>3,167</td></tr> <tr><td>Questionar</td><td>5</td><td>3,200</td></tr> <tr><td>Tecnologia</td><td>3</td><td>4,000</td></tr> </table> <table border="1"> <tr><td>Ativa</td><td>2</td><td>4,000</td></tr> <tr><td>Avaliação</td><td>2</td><td>4,000</td></tr> <tr><td>Cansaço</td><td>2</td><td>4,500</td></tr> <tr><td>Planejamento</td><td>2</td><td>3,500</td></tr> <tr><td>Reflexão</td><td>2</td><td>4,500</td></tr> </table>	Boa	6	3,167	Questionar	5	3,200	Tecnologia	3	4,000	Ativa	2	4,000	Avaliação	2	4,000	Cansaço	2	4,500	Planejamento	2	3,500	Reflexão	2	4,500
Aprendizagem	15	2,533																																															
Comprometimento	3	2,000																																															
Didática	5	2,000																																															
Interesse	3	3,000																																															
Prática	8	2,875																																															
Tradicionais	3	3,000																																															
Dialogada	2	2,500																																															
Metodologia	2	2,500																																															
Boa	6	3,167																																															
Questionar	5	3,200																																															
Tecnologia	3	4,000																																															
Ativa	2	4,000																																															
Avaliação	2	4,000																																															
Cansaço	2	4,500																																															
Planejamento	2	3,500																																															
Reflexão	2	4,500																																															

Fonte: Dados do *software* EVOC.

O Quadro 19 ilustra a disposição dos resultados nos quadrantes gerados pelo EVOC, os quais organizam os elementos das representações sociais a partir do cruzamento entre a frequência das palavras evocadas e a ordem média de evocação (rang moyen). Assim, o primeiro quadrante comporta as palavras do núcleo central, enquanto o segundo quadrante refere-se à primeira periferia. Por sua vez, o terceiro, às palavras que constituem os elementos de contraste e o quarto, àquelas da segunda periferia.

Quadro 20: Estrutura dos quadrantes.

Estrutura dos quadrantes		
Frequência	<p>Primeiro Quadrante Núcleo Central – palavras com alta frequência e forte relevância.</p>	<p>Segundo quadrante Primeira periferia – palavras com alta frequência e fraca importância.</p>
	<p>Terceiro quadrante Elementos de contraste – palavras com baixa frequência e forte importância.</p>	<p>Quarto quadrante Segunda periferia – palavras com baixa frequência e fraca importância.</p>

Fonte: Abric 2005.

As palavras do primeiro quadrante compõem o núcleo central das representações, pois foram evocadas com frequência igual ou superior a três. Nesse grupo destacam-se: “aprendizagem”, “comprometimento”, “didática”, “interesse”, “prática” e “tradicionalis”. Entre elas, “aprendizagem” aparece como o elemento mais recorrente, com 15 evocações, seguida de

“prática” (8), “didática” (5) e “interesse” e “tradicionais”, ambas com 3 evocações. A seguir, apresentamos detalhadamente os quadrantes expostos.

5.4.1 Primeiro quadrante ou Núcleo Central

As palavras do primeiro quadrante constituem o núcleo central das representações, sendo que estão nesse quadrante por terem sido evocadas com uma frequência maior ou igual a 3. Como apresentamos anteriormente compõe esse quadrante as palavras: “aprendizagem”, “comprometimento”, “didática”, “interesse”, “prática” e “tradicionais. Sendo a palavra “Aprendizagem” a mais evocada, citada 15 (quinze) vezes, seguida da palavra “Prática”, citada 8 (oito) vezes, a palavra “Didática”, citada 5 (cinco) vezes, e as palavras “Interesse” e “Tradicionais” citadas 3 (três) vezes. As principais justificativas apresentadas quanto às evocações estão dispostas no Quadro 21.

Quadro 21: exemplos de justificativas das palavras do núcleo central.

Aprendizagem (15)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento, conteúdo (Eng. 2); • Simulação, aprendizagem dinâmica. É uma articulação pedagógica que envolve o aprendizado mediado por inúmeras ferramentas de ensino que propiciam um aprendizado que tem a possibilidade de visualizar algumas ações profissionais e suas interligações teóricas (Eng. 4); • Acredito que na educação superior, todo planejamento, metodologia, didática têm como objetivo principal promover a aprendizagem dos alunos. Sem um processo eficaz de aprendizagem, todo o esforço pedagógico perde um pouco o seu propósito (Eng. 6); • O Conhecimento deve ser acessível a todos o(a)s discentes (Eng. 8); • Ao ensinar, aprendemos também. E nos tornamos melhores profissionais (Eng. 12); • As práticas pedagógicas são pensadas e aplicadas para que os estudantes APRENDAM a disciplina (Eng. 13); • É o meio pedagógico que o conhecimento é construído, compartilhado e vivenciado em sala. Na aprendizagem significativa o conteúdo acadêmico se conecta com a vivência cotidiana do aluno. Isso torna o conhecimento mais compreensível, pois parte de algo que o aluno já conhece; mais útil, já que pode ser aplicado fora da sala de aula; mais motivador, pois o estudante enxerga sentido no que está aprendendo (Eng. 17).
-------------------	---

Prática (8)	<ul style="list-style-type: none"> • Execução de atividades (Eng. 1); • Atividades (Eng. 11); • Aulas práticas e experimentais (Eng. 14); • São atividades práticas que permitem aos alunos observar, na prática, as teorias aplicadas à vida real. Como as minhas disciplinas são de engenharia, e a maioria é voltada para cálculo e projetos, no meu ponto de vista os exercícios são a principal ferramenta para que os alunos fixem o conteúdo e percebam, de forma prática, como ele pode ser aplicado (Eng. 15); • Acredito que a realização de exemplos práticos deve ser incentivada, para que os estudantes se tornem protagonistas e não apenas recebam o conteúdo (Eng. 20).
Didática (5)	<ul style="list-style-type: none"> • Didática é importante na atuação do docente em sala de aula com prática em sala de aula (Eng. 1); • Representa o alinhamento das ideias propostas e a maneira de transmitir o conhecimento (Eng. 2); • Conjunto de métodos e práticas para propiciar o aprendizado do discente (Eng. 19).
Comprometimento (3)	<ul style="list-style-type: none"> • Lecionar, para mim, envolve não só discutir conteúdos. É preciso estar envolvido com a causa da educação. É preciso acreditar na carreira, no aluno, no processo de aprendizagem, senão, o cansaço toma conta. Estar comprometida com o ensino envolve constantemente revisitar o processo de ensino-aprendizagem. Olhar para cada turma, cada aluno como único e passar constantemente por autoavaliações para que os alunos e, conseqüentemente eu mesma, saíamos ao final do semestre satisfeitos com a experiência que tivemos juntos (Eng. 5); • Comprometimento como forma de compromisso com a formação dos alunos (Eng. 19).
Interesse (3)	<ul style="list-style-type: none"> • O docente deve tentar, ao máximo, atrair o interesse dos alunos (Eng. 8); • Interesse como forma de envolver os alunos (Eng. 13).
Tradicionais (3)	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas (Eng. 4); • Conservadoras/antigas (Eng. 9).

Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário, utilizando a TALP.

Conforme as justificativas e sinônimos apresentados pelos participantes da pesquisa, eles consideram que a aprendizagem é parte essencial da ação docente e/ou objetivo principal desta, como podemos justificar pelas explanações: *“Acredito que na educação superior, todo planejamento, metodologia, didática têm como objetivo principal promover a aprendizagem dos alunos. Sem um processo eficaz de aprendizagem, todo o esforço pedagógico perde um*

pouco o seu propósito” (Eng. 6) e “As práticas pedagógicas são pensadas e aplicadas para que os estudantes aprendam a disciplina” (Eng. 13).

Além disso, podemos observar que estão representadas concepções quanto ao desejo dos professores em promover uma aprendizagem acessível quanto ao conteúdo, que se relaciona com as vivências dos alunos, como podemos notar nas falas:

- ✓ *O Conhecimento deve ser acessível a todos o(a)s discentes (Eng. 8).*
- ✓ *É o meio pedagógico que o conhecimento é construído, compartilhado e vivenciado em sala. Na aprendizagem significativa o conteúdo acadêmico se conecta com a vivência cotidiana do aluno. Isso torna o conhecimento mais compreensível, pois parte de algo que o aluno já conhece; mais útil, já que pode ser aplicado fora da sala de aula; mais motivador, pois o estudante enxerga sentido no que está aprendendo (Eng. 17).*
- ✓ *Acredito que a realização de exemplos práticos deve ser incentivada, para que os estudantes se tornem protagonistas e não apenas recebam o conteúdo (Eng. 20).*
- ✓ *São atividades práticas que permitem aos alunos observar, na prática, as teorias aplicadas à vida real (Eng. 15)*

Dessa forma, podemos compreender o desconforto mencionado quanto à dificuldade em escolher o conteúdo a ser trabalhado e no tipo de avaliação a ser realizada em tópicos anteriores. Isso demonstra que os professores estão fortemente engajados em contribuir para que os alunos superem suas dificuldades e que sejam capazes de realizar as etapas necessárias à sua formação. Além disso, há representações quanto ao conceito de didática, geralmente mais utilizado nos cursos de educação. Percebemos que os professores consideram esse tema significativo no que se refere ao ensino como podemos notar nas falas: *Didática é importante na atuação do docente em sala de aula com prática em sala de aula (Eng. 1); representa o alinhamento das ideias propostas e a maneira de transmitir o conhecimento (Eng. 2); conjunto de métodos e práticas para propiciar o aprendizado do discente (Eng. 19).* Apesar de um deles considerar que é uma maneira de “transmitir” conhecimento, podemos supor que o conhecimento acerca da temática ainda está em construção.

Novamente apareceram evocações relacionadas a conceitos como “Tradicionais” e “Conservadoras/antigas”, o que podemos supor como associação a práticas embasadas em aulas mais punitivas e em práticas centradas no professor, sem que o aluno tenha condições de se relacionar de forma horizontal e dialógica. No entanto, avaliamos de forma favorável o fato de

que a maioria compreende como prática docente, pois há maior quantidade de evocações como “comprometimento”, “interesse”. Nesse sentido, é importante destacar outras afirmações dos participantes como: *lecionar, para mim, envolve não só discutir conteúdos. É preciso estar envolvido com a causa da educação. É preciso acreditar na carreira, no aluno, no processo de aprendizagem, senão, o cansaço toma conta. Estar comprometida com o ensino envolve constantemente revisitar o processo de ensino-aprendizagem. Olhar para cada turma, cada aluno como único e passar constantemente por autoavaliações para que os alunos e, conseqüentemente eu mesma, saíamos ao final do semestre satisfeitos com a experiência que tivemos juntos* (Eng. 5); *comprometimento como forma de compromisso com a formação dos alunos* (Eng. 19); *o docente deve tentar, ao máximo, atrair o interesse dos alunos* (Eng. 8); e *interesse como forma de envolver os alunos* (Eng. 13). Consideramos que a significativa maioria dos participantes se interessa pela formação dos alunos e pela sua aprendizagem efetiva.

Assim, de modo geral, podemos constatar que as representações sociais quanto à prática realizada pelos professores sugerem afetividade em relação aos alunos, preocupação com o seu aprendizado, atenção quanto a efetividade das ações e reflexão quanto a atividades.

5.4.2 Sistema periférico

Os demais quadrantes correspondem ao sistema periférico das representações sociais dos professores, o que aprofundaremos a seguir.

5.4.3 Quadrante superior direito (A primeira periferia)

A primeira periferia, que corresponde ao quadrante superior direito (Quadro 22), é composta por palavras que foram evocadas com alta frequência, porém com fraca importância. Esse quadrante possui as seguintes palavras: “boa”, “questionar” e “tecnologia”. Constatamos que essas palavras foram evocadas muitas vezes, porém não compõe o núcleo central, pois não foram evocadas em primeira ordem e nem foram consideradas pelos participantes da pesquisa como as mais importantes. No entanto, as palavras desse quadrante são próximas ao núcleo central e tem chance de migrarem para ele futuramente. Detalhamos no Quadro 16 as justificativas dadas à escolha dessas palavras e nossas percepções acerca delas.

Quadro 22: Primeira periferia

Boa (6)	<ul style="list-style-type: none"> • Resiliência, competência (Eng. 3); • Gratificante, recompensador, resiliência (Eng. 12); • Realização, autoconfiança, empatia (Eng. 18).
Questionar (5)	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão, apresentação. Acredito que a melhor forma de se fixar o conhecimento seja por meio da discussão do assunto em pauta (Eng. 11); • Quadro branco, expor, caminhar, movimentar. Penso que questionar os alunos é uma forma de devolver a responsabilidade para eles sobre o entendimento do assunto em discussão. É uma maneira de gerar introspecção e reflexão (Eng. 16); • Correlação, dúvidas (Eng. 20).
Tecnologia (3)	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto tecnológico, formação profissional, multidisciplinaridade. o que eu aprendo agora muda conforme evolui a tecnologia. (Eng. 14); • Desenvolvimento de ferramentas computacionais. São códigos, planilhas em Excel, entre outros recursos, que os alunos desenvolvem para solucionar algum problema ou automatizar uma ferramenta, estimulando o raciocínio lógico e representando um pouco do que eles deverão desenvolver no mercado de trabalho (Eng 15).

Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário. utilizando a TALP

Os dados mostram que a seleção da palavra “Boa” se justificou a partir das evocações: *Resiliência, competência (Eng. 3); gratificante, recompensador, resiliência (Eng. 12); Realização, autoconfiança, empatia (Eng. 18)*. Tais elementos permitem compreender que a noção de “boa” prática docente está fortemente permeada por dimensões subjetivas e afetivas, relacionadas à autoconfiança, à motivação e ao sentido atribuído ao exercício da docência. No entanto, verificamos que os desafios estão atrelados à resiliência, que é um termo que se refere a resistência, adaptação, entre outros, e que demonstra correlação com alguns dos desafios enfrentados pelos docentes. Consideramos que estão atreladas as questões relatadas anteriormente neste trabalho, em relação ao currículo, tempo de planejamento, escolha da avaliação, dentre outras questões já detalhadas. Apesar disto, as representações são positivas quanto à própria prática por destacarem a autoestima quando declaram “competência”, aqui entendemos competência como o ato de mobilizar saberes para a realização de algo, representações positivas quanto à docência ao dizerem “realização”, “gratificante” e “recompensador”, que indicam valorização do fazer docente e reconhecimento de seu impacto formativo.

Além disso, as evocações abordam questões quanto ao questionamento ser considerado pelos professores como algo que possibilita que os alunos reflitam sobre a aula e ainda

correlacionem o assunto abordado, isto está expresso nas falas: *discussão, apresentação. Acredito que a melhor forma de se fixar o conhecimento seja por meio da discussão do assunto em pauta (Eng. 11); quadro branco, expor, caminhar, movimentar. Penso que questionar os alunos é uma forma de devolver a responsabilidade para eles sobre o entendimento do assunto em discussão. É uma maneira de gerar introspecção e reflexão (Eng. 16); correlação, dúvidas (Eng. 20)*. Essas representações demonstram a tentativa, dos professores em envolver os alunos nas temáticas trabalhadas de forma a chamar a atenção para os debates e a reflexão. Ainda, buscam aprimorar suas aulas com o uso das tecnologias ao afirmarem que: *contexto tecnológico, formação profissional, multidisciplinaridade. o que eu aprendo agora muda conforme evolui a tecnologia. (Eng. 14); desenvolvimento de ferramentas computacionais. São códigos, planilhas em Excel, entre outros recursos, que os alunos desenvolvem para solucionar algum problema ou automatizar uma ferramenta, estimulando o raciocínio lógico e representando um pouco do que eles deverão desenvolver no mercado de trabalho (Eng 15)*.

Todas essas evocações apontam para a tentativa de superação das dificuldades quanto ao desinteresse dos alunos e no esforço em realizar aulas mais dinâmicas e participativas. Lembramos que todas essas palavras têm grande chance de migrarem para o núcleo central além de o influenciarem.

De modo geral, as evocações analisadas indicam um movimento por parte dos docentes no sentido de superar dificuldades, especialmente aquelas relacionadas ao desinteresse dos alunos, por meio da adoção de práticas mais dinâmicas, participativas e contextualizadas. Nesse contexto, os elementos da primeira periferia demonstram potencial de transformação das representações sociais, podendo, ao longo do tempo, influenciar ou até mesmo integrar o núcleo central, à medida que novas práticas e significados se consolidam no cotidiano docente.

5.4.4 Zona de contraste ou quadrante inferior esquerdo

Quadro 23: Zona de contraste.

Dialogada (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa, diálogo (Eng. 1). • Conversação (Eng. 9). •
Metodologia (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Organização (Eng. 6); • Conjunto de métodos e estratégias utilizados para o ensino; forma estruturada de conduzir a aprendizagem (Eng. 17).

Fonte: dados da pesquisa

A zona de contraste, correspondente ao quadrante inferior esquerdo, é composta por palavras evocadas com menor frequência, porém com elevada relevância, uma vez que foram indicadas em posições mais importantes pelos participantes. Esses elementos podem expressar tensões, especificidades de subgrupos ou indícios de transformações em curso no campo representacional. Ou seja, a zona de contraste revela aquilo que não é hegemônico, mas é significativo. Nesse quadrante, destacam-se as palavras “dialogada” e “metodologia” (Quadro 23), cujas justificativas evidenciam a valorização de práticas pedagógicas pautadas no diálogo, na interação e na organização intencional do processo de ensino-aprendizagem. As evocações associadas à ideia de “dialogada” remetem à conversa e à troca entre professor e aluno, sugerindo uma aproximação com perspectivas pedagógicas mais participativas e menos centradas na transmissão unilateral do conhecimento.

Por sua vez, a palavra “metodologia” aparece vinculada à organização do ensino e ao uso de estratégias estruturadas, indicando uma preocupação com o planejamento e com a condução intencional da aprendizagem. Tal compreensão aponta para uma dimensão mais sistematizada da prática docente, que envolve a seleção consciente de métodos e recursos didáticos.

Dessa forma, os participantes justificam que suas práticas envolvem:

- ✓ *Conversa, diálogo (Eng. 1).*
- ✓ *Conversação (Eng. 9).*
- ✓ *Organização (Eng. 6);*

- ✓ *Conjunto de métodos e estratégias utilizados para o ensino; forma estruturada de conduzir a aprendizagem (Eng. 17).*

A presença desses elementos na zona de contraste pode indicar a existência de um movimento de ressignificação das práticas pedagógicas, especialmente entre docentes que buscam incorporar abordagens mais dialógicas e organizadas em sua atuação. Nesse sentido, embora ainda não componham o núcleo central das representações, tais elementos revelam tendências emergentes que podem, ao longo do tempo, ganhar maior estabilidade e centralidade.

Todas essas palavras demonstram mais uma vez, a preocupação dos docentes em realizar práticas mais envolventes e que priorizam a opinião dos estudantes, além da possibilidade de contribuir para o aprendizado dos alunos. Assim sendo, reconhecemos representações valiosas, ao percebemos, mais uma vez, que os professores participantes, apesar de não terem em sua formação inicial, disciplinas pedagógicas, demonstram uma preocupação em relação às suas práticas e na aprendizagem dos alunos.

5.4.5 Segunda periferia ou quadrante inferior direito

Quadro 24: Segunda Periferia.

Ativa (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Protagonista (Eng. 13); • Resolução de problemas (Eng. 20).
Avaliação (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliações, testes (Eng. 1); • Reflexão (Eng. 6); • Monitoramento (Eng. 11).
Cansaço (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Estafa, estresse e exaustão (Eng. 5).
Planejamento (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino (Eng. 6); • Organização prévia das atividades pedagógicas; definição de objetivos, conteúdos, métodos e avaliações a serem aplicados em sala de aula (Eng. 17).

Reflexão (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação (Eng. 6); • análises críticas e conscientes sobre a própria prática docente; pensamento avaliativo que busca melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Eng. 17).
-----------------	---

Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário. utilizando a TALP

A segunda periferia, correspondente ao quadrante inferior direito, é composta por palavras evocadas com baixa frequência e menor relevância, situando-se, portanto, mais distantes do núcleo central das representações sociais. Nesse quadrante, destacam-se as palavras “reflexão”, “planejamento” e “avaliação”. Embora tais termos não tenham sido considerados prioritários pelos participantes, sua presença revela dimensões fundamentais da prática docente, especialmente por estarem relacionadas a processos estruturantes do ensino. Nesse sentido, a reflexão configura-se como elemento essencial para que os docentes analisem criticamente suas práticas, compreendam os processos de ensino-aprendizagem e identifiquem possibilidades de aprimoramento.

A partir do exercício reflexivo, torna-se possível planejar ações pedagógicas mais coerentes com os objetivos de aprendizagem e com as necessidades dos estudantes. O planejamento, por sua vez, refere-se à organização intencional do ensino, envolvendo a definição de objetivos, conteúdos, métodos e estratégias didáticas. Já a avaliação, compreendida como parte integrante do processo educativo, permite acompanhar o desenvolvimento dos alunos, identificar dificuldades e redirecionar as práticas pedagógicas, assumindo, assim, um caráter formativo. As justificativas apresentadas pelos docentes reforçam essa compreensão, ao associarem tais dimensões à organização do trabalho pedagógico, à análise crítica da prática e à melhoria do processo de ensino-aprendizagem (Eng. 6; Eng. 17, quadro 24).

Apesar de não considerarem essas evocações de ordem mais importante, os professores reconhecem alguns aspectos relevantes ao afirmarem que estas envolvem:

- ✓ *Reflexão; Ensino, avaliação (Eng. 6).*
- ✓ *Organização prévia das atividades pedagógicas; definição de objetivos, conteúdos, métodos e avaliações a serem aplicados em sala de aula; análises críticas e conscientes sobre a própria prática docente; pensamento avaliativo que busca melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Eng. 17).*

Para além das reflexões anteriormente desenvolvidas, destacamos a recorrência do tema em relação ao “cansaço”, explicitado na evocação “estafa, estresse e exaustão” (Eng. 5). Tal categoria remete a um campo consolidado de estudos que problematiza o adoecimento docente, compreendido como fenômeno multifatorial e estruturalmente relacionado às condições de exercício da profissão. Entre os elementos associados a esse processo, evidenciam-se a sobrecarga de trabalho, o número elevado de disciplinas e turmas sob responsabilidade do professor, a insuficiência de formação pedagógica para o exercício da docência universitária, a elevada quantidade de estudantes por sala, a rigidez curricular que limita a autonomia pedagógica e a inovação metodológica, o desinteresse discente e a intensificação das exigências burocrático-administrativas.

Esses fatores, ao incidirem de modo cumulativo sobre o trabalho docente, comprometem significativamente a prática pedagógica e, por conseguinte, a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, produzindo efeitos tanto no plano subjetivo, sob a forma de desgaste emocional e profissional, quanto no plano pedagógico, ao restringirem as possibilidades de reflexão, criação e mediação didática.

Outra evocação menos frequente, mas analiticamente relevante, foi o termo “ativa”, associado às ideias de protagonismo e capacidade de resolução de problemas. Tal categoria sugere a emergência de representações vinculadas a concepções de docência que valorizam a participação discente e a mediação pedagógica orientada para a construção ativa do conhecimento, ainda que essa perspectiva se apresente de modo incipiente no conjunto das evocações. Essas dimensões foram consideradas na organização do grupo focal, no qual se apresentamos aos participantes as fragilidades e dificuldades por eles indicadas, bem como os principais termos evocados, favorecendo um movimento reflexivo sobre suas próprias práticas.

A análise das palavras evocadas na TALP, sistematizadas pelo software EVOC, evidenciam que os docentes iniciantes dos cursos de Engenharia da Universidade Federal de Uberlândia encontram-se em processo de construção de representações sociais acerca de suas práticas pedagógicas, ancoradas em suas experiências formativas, expectativas profissionais e desafios cotidianos no ensino superior. No núcleo central, destacamos termos como “aprendizagem”, “prática”, “didática”, “comprometimento”, “interesse” e “tradicionais”, os quais indicam uma compreensão da docência prioritariamente associada à promoção da aprendizagem e à necessidade de tornar os conteúdos compreensíveis, acessíveis e relacionados à realidade dos estudantes.

A prática docente é representada, simultaneamente, como articulação entre atividades de natureza aplicada e a permanência de métodos tradicionais, o que revela um movimento identitário em constituição, no qual se combinam referenciais previamente internalizados e tentativas de inovação pedagógica. A didática emerge como princípio organizador do trabalho em sala de aula, ao passo que os termos “comprometimento” e “interesse” denotam a compreensão da docência como atividade que exige envolvimento ético e responsabilidade formativa em relação ao estudante.

No sistema periférico, identificamos elementos que tensionam e complementam o núcleo central, tais como a busca por boas práticas, o uso do questionamento, o interesse por tecnologias educacionais e o reconhecimento da relevância das metodologias, do diálogo, do planejamento, da avaliação e da reflexão sobre a prática. Embora se manifestem com menor frequência, esses elementos indicam movimentos de ressignificação das práticas pedagógicas e esforços de aprimoramento profissional. Simultaneamente, emergem referências ao cansaço, revelando indícios de sobrecarga e insuficiência formativa, características recorrentes nos estágios iniciais da carreira docente.

De modo geral, as representações sociais elaboradas por esses professores expressam uma docência em processo de constituição, marcada pela centralidade atribuída à aprendizagem e pelo esforço de qualificação da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que evidenciam tensões entre a inovação desejada, a permanência de práticas tradicionais e os condicionantes institucionais que atravessam o trabalho docente no ensino superior. Dando continuidade a análise dos dados, no tópico subsequente, serão detalhadas as ações desenvolvidas no âmbito do grupo focal e seus respectivos resultados.

6 GRUPO FOCAL: ENTRE DIFICULDADES E APRENDIZAGENS – UM MOMENTO FORMATIVO COM OS DOCENTES

Os resultados obtidos por meio dos questionários revelaram um conjunto diversificado de dados que subsidiaram a investigação e contribuíram para ampliar a compreensão de nosso objeto de estudo. Com o propósito de aprofundar a análise das representações sociais de professores bacharéis sobre a prática pedagógica, além de compreender suas fragilidades formativas, convidamos os docentes que manifestaram interesse em continuar colaborando com a pesquisa para participarem de um grupo focal. Nesse espaço, os dados previamente sistematizados por meio dos questionários foram socializados, favorecendo um momento de reflexão coletiva e diálogo entre os participantes e as pesquisadoras.

A partir das representações identificadas nos questionários, o grupo focal possibilitou compreender, de maneira aprofundada, como as representações sociais sobre a prática pedagógica são construídas, reelaboradas e compartilhadas pelos professores no contexto das interações e trocas discursivas.

O grupo focal constitui-se, portanto, em um instrumento de pesquisa qualitativa que permite explorar percepções, significados e sentidos atribuídos pelos participantes a determinadas experiências, por meio da escuta e do diálogo com as pesquisadoras. Essa metodologia favorece não apenas a compreensão das representações individuais, mas também o entendimento das dinâmicas sociais que as sustentam e as transformam no contexto educacional. Consideramos pertinente essa escolha metodológica, na medida em que o grupo focal:

[...] permite, ao pesquisador, compreender os processos de construção da realidade vivenciada por determinados grupos sociais, assim como compreender práticas cotidianas, atitudes e comportamentos prevalentes no trabalho com alguns indivíduos que compartilham traços em comum, relevantes para o estudo e investigação do problema proposto. O uso dessa técnica de investigação deve ocorrer de forma criteriosa e coerente com os objetivos da pesquisa (Lopes, 2014, pág. 482).

À vista disso, conforme Gatti (2005), o grupo focal se consolidou como uma técnica que muito utilizada em pesquisas com abordagens qualitativas. Originado de distintas modalidades de trabalhos em grupo, especialmente no campo da psicologia social, esse método privilegia a “seleção dos participantes segundo alguns critérios conforme o problema em estudo, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo /expressivo” (Gatti,

2005, p. 7). Assim, a autora ressalta que “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (Gatti, 2005, p. 7).

Assim sendo, ao enviarmos o questionário aos professores solicitamos àqueles que tivessem interesse em participar de um grupo focal, que intuímos ser um momento formativo, que disponibilizassem o número de telefone para que posteriormente entrássemos em contato combinando data e horário em que nos reuniríamos. A princípio, o desejo das pesquisadoras era que o encontro ocorresse de forma presencial. No entanto, fizemos uma enquete e a maioria dos docentes optou por participar da atividade de forma virtual.

Consideramos relevante detalhar o processo de realização do grupo focal, assim como os desafios, relacionados às diversas tentativas de convite para a participação na pesquisa. Enviamos vários e-mails com o convite para participarem da continuação da pesquisa, porém obtivemos poucas respostas. Dos 20 (vinte) participantes iniciais, apenas 8 (oito) disponibilizaram contato telefônico para a segunda etapa. Desses, houve retorno de 6 (seis), e, no dia do encontro, registramos a presença efetiva de 4 (quatro) professores.

No entanto, apesar do número reduzido de participantes, o encontro revelou-se significativo em termos de qualidade das discussões e profundidade das reflexões. Os docentes demonstraram elevado nível de envolvimento e comprometimento, o que resultou na ampliação do tempo previsto para a atividade (inicialmente estimado entre uma hora e uma hora e trinta minutos), alcançando a duração total de duas horas e trinta minutos. Dessa forma, o grupo focal foi realizado em 26 de agosto de 2025, no período das 17h às 19h30.

Durante o desenvolvimento do grupo focal, verificamos que os participantes, ao refletirem sobre aspectos de sua prática pedagógica e do contexto de trabalho, mobilizaram valores, crenças e referências relacionadas ao grupo profissional ao qual pertencem, elementos que nem sempre são perceptíveis por meio de instrumentos exclusivamente escritos, como os questionários. Evidenciamos que, apesar do grupo focal ter sido realizado em modo virtual, foi possível observar a variação da entonação da voz, as pausas nas falas e as expressões corporais como aspectos essenciais para que pudéssemos construir significados complementares aos discursos, conferindo-lhes maior densidade interpretativa.

Esses elementos foram cuidadosamente considerados pelas pesquisadoras durante o processo de transcrição e análise dos dados, com vistas a assegurar a fidedignidade das informações e a rigorosidade científica da interpretação.

Na sequência, apresentamos as etapas de realização do grupo focal e os resultados alcançados.

6.1 Percurso do Grupo Focal

Ao iniciarmos o encontro do grupo focal, nos apresentamos e informamos com detalhes os objetivos da pesquisa, embora já tivessem sido detalhados no convite do questionário, porém os reforçamos. Informamos também sobre as questões referentes ao sigilo dos dados conforme as normas do Conselho de Ética da UFU – CEP e a proteção dos dados em relação a todos os documentos, inclusive a reunião de grupo focal.

Também solicitamos que cada um deles escolhesse um pseudônimo para ser utilizado na pesquisa, assim poderiam optar por nomes de artistas, cientistas famosos, animais, flores e/ou outro que fizesse sentido para eles. Estes foram os indicados: “Lalanne”; “Lola”; “Marie” e “Pedro Cardoso”. Em seguida, solicitamos o consentimento para a gravação da reunião apenas para fins de transcrição posterior e todos concordaram. Nesse sentido, utilizamos como embasamento teórico a “Textualização”, que, de acordo com Meihy (2015):

Adotando o princípio elementar de que existem diferenças entre uma situação (língua falada) e outra (língua escrita), o mais importante na transposição de um discurso para o outro é o sentido, que, por sua vez, implica intervenção e desvios capazes de sustentar os critérios decisivos. Por outro ângulo, a incorporação do indizível, do gestual, das emoções e do silêncio convida a uma interferência que tenha como fundamentos a clareza do texto e sua força expressiva (Meihy, 2015, p. 195).

Após o início da gravação, realizamos uma primeira pergunta geradora para o grupo, salientando que não havia resposta certa ou errada, mas que cada um respondesse conforme a sua percepção: **O que é para você a prática pedagógica? Qual a diferença de uma prática educativa e uma prática pedagógica?**

Após um período breve de reflexão os participantes relataram as seguintes percepções:

Sendo honesto, nunca tinha ouvido falar [...]então não sei diferenciar o que seria uma prática pedagógica de uma prática educativa. Em relação a prática pedagógica, eu acredito que sejam as metodologias que a gente pode aplicar para facilitar o ensino do aluno [...]o aprendizado são as práticas que auxiliam o aprendizado do aluno (trabalhos em grupos, aplicações, aulas, nesse sentido) (Lalanne).

[...]não conheço a definição. Em relação à prática, são as que adotamos em sala de aula com os alunos [...] em como a gente transmite, compartilha os conhecimentos com eles, de forma expositiva, dialogada (se farão um trabalho mais ativo - metodologia mais ativa). [...]uma mais focada no conteúdo e a pedagógica mais na percepção geral do aluno (Marie).

Eu nunca tinha ouvido “prática educativa”. Prática pedagógica, sim, e isso evidencia minha deficiência em não ter uma formação pedagógica o que é contraditório, uma vez que eu sou professor [...]as minhas práticas pedagógicas são um espelho dos meus professores [...] talvez eu carregue muito do que não funciona, mas o que eu posso fazer? Eu tento escolher os melhores exemplos. Se eu tivesse que definir práticas pedagógicas eu com certeza eu iria errar e eu nunca ouvi sobre prática educativa, não faço ideia, mas eu iria na mesma linha da Marie (Pedro Cardoso).

Acredito que o que a Marie falou é o que estamos acostumados a ver e ler nos livros que tratam de metodologias de ensino. A prática pedagógica está relacionada a ação de ensino, aprendizagem, dentro da sala de aula. A prática educativa, confesso que não tenho muito conhecimento desse termo (Lola).

Após a escuta das expressões dos participantes, enfatizamos que todas as contribuições apresentadas possuem relevância, destacando que a docência universitária, em grande medida, é exercida a partir dos modelos vivenciados ao longo da trajetória formativa dos próprios docentes. Isso se relaciona ao fato de que a pós-graduação no Brasil prioriza a formação de pesquisadores, em detrimento da formação pedagógica para o exercício da docência. Assim, profissionais oriundos de áreas como Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Física e Engenharia Biomédica são formados sob uma perspectiva fortemente especializada e verticalizada do conhecimento.

Posteriormente, muitos desses profissionais ingressam no ensino superior, seja em instituições públicas ou privadas, sem terem, necessariamente, uma formação sistematizada em saberes pedagógicos. Nesse contexto, evidenciam-se representações sociais relacionadas às lacunas formativas no que diz respeito aos fundamentos teóricos e pedagógicos da docência. Desse modo, as práticas docentes tendem a se ancorar, sobretudo, nas experiências vivenciadas enquanto estudantes e nas aprendizagens construídas no início da carreira, sendo orientadas por saberes da experiência, muitas vezes desprovidos de fundamentação teórico-científica específica da área educacional. Nesse sentido, recorreremos a Paulo Freire (1991), ao afirmar que “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde [...] ninguém nasce professor ou é marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente

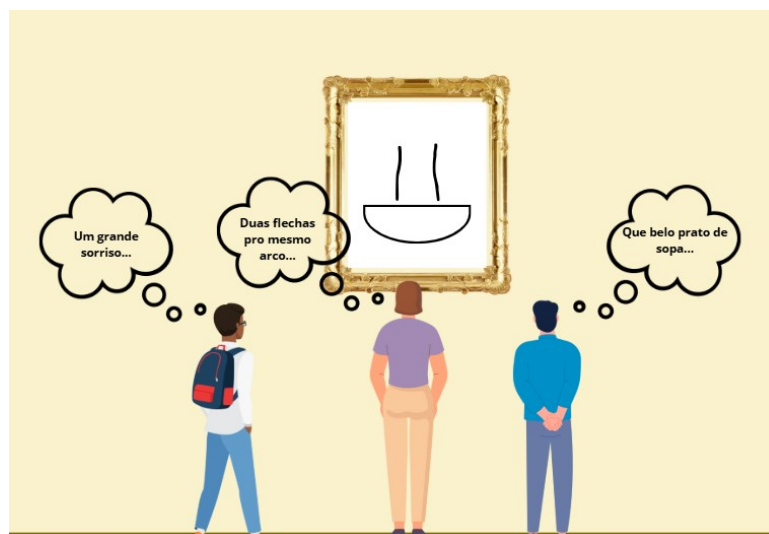
na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). Tal perspectiva reforça a compreensão da docência como um processo contínuo de construção, que envolve reflexão crítica e desenvolvimento permanente.

Destaca-se, ainda, que a docência é uma profissão complexa, que envolve a interação com sujeitos em formação (adolescentes e jovens adultos), os quais apresentam demandas, fragilidades, expectativas e subjetividades diversas. Diferentemente de outras áreas técnicas, nas quais o foco recai sobre objetos ou sistemas, o trabalho docente exige sensibilidade, intencionalidade e capacidade de mediação pedagógica. Nesse contexto, a prática pedagógica caracteriza-se por seu caráter intencional e sistematizado, sendo orientada por objetivos, metodologias e processos avaliativos. Ao longo da vida, os sujeitos vivenciam diversas práticas educativas, construídas em diferentes espaços sociais, como a família, os meios de comunicação, as instituições religiosas, entre outros. No entanto, a prática pedagógica distingue-se por ocorrer em contextos formais de ensino, estando vinculada ao processo de ensino-aprendizagem e fundamentada em teorias educacionais.

Mesmo quando o docente não possui clareza sobre as teorias pedagógicas que orientam sua atuação, sua prática está, de algum modo, ancorada em pressupostos teóricos, ainda que implícitos. Além disso, a prática pedagógica é situada e condicionada por elementos institucionais, como carga horária, organização curricular e calendário acadêmico, o que delimita e estrutura o trabalho docente no ensino superior.

Por fim, após as reflexões realizadas, utilizamos imagens como recursos disparadores no grupo focal, com o objetivo de estimular a expressão dos sentimentos e percepções dos participantes. A seleção dessas imagens baseou-se, também, nas respostas obtidas no questionário, estabelecendo relação direta com as dificuldades anteriormente apontadas pelos docentes

Imagem 1: Exemplo de imagem disparadora apresentada aos participantes.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de imagens disponíveis na internet.

A imagem 1 (um) foi selecionada como recurso disparador a partir da compreensão de que todos nós, como sujeitos, possuímos percepções e opiniões diferentes acerca de um mesmo objeto, o que, no contexto da sala de aula pode potencializar a diversidade de interpretações, trocas e saberes, enriquecendo o processo de aprendizagem. A partir do olhar de cada participante, sugerimos que refletissem sobre a imagem, sem que fosse apresentada previamente qualquer interpretação por parte das pesquisadoras, a fim de não influenciar as respostas. Dentre os apontamentos dos participantes, destacam-se as seguintes falas:

Essa imagem demonstra que, para o mesmo objeto, temos três percepções diferentes. Cada pessoa enxerga, interpreta e entende de acordo com as vivências dela [...] no contexto de sala de aula, cada aluno pode [...]interpretar de formas diferentes (Lola).

[...]é um emoji [...] com base na vivência da pessoa ou no que ela possui em conhecimento. Às vezes, tentamos, no contexto da sala de aula, explicar algo; se o aluno não entendeu um conceito em uma disciplina anterior, poderá [...]entender de um jeito diferente, não o que o professor esperava (Marie).

As falas evidenciam o reconhecimento, por parte das docentes, da heterogeneidade presente no contexto educacional, bem como da natureza subjetiva e interpretativa da aprendizagem. Tal compreensão indica uma percepção do ensino que considera as vivências prévias dos estudantes como elementos constitutivos do processo de aprendizagem. Nesse sentido, algumas das dificuldades apontadas são a forma de se ensinar “*para pessoas com*

históricos diferentes, atingir e apresentar a mesma mensagem” (Marie). Para a docente, isso se torna mais desafiador nos cursos de humanas, pois:

[...] na Engenharia, trabalhamos com muitos conteúdos que são exatos, em outras áreas; [...] podemos ter mais de uma interpretação, principalmente, na área da literatura, das artes [...]. Talvez, na Engenharia ficamos muito presos ao conceito de algo que é fixo e não muda (Marie).

A fala da docente expressa uma representação da Engenharia como um campo marcado por maior rigidez conceitual, em contraste com áreas percebidas como mais interpretativas e flexíveis. Essa percepção evidencia, por um lado, uma compreensão das especificidades epistemológicas das áreas do conhecimento, mas, por outro, pode indicar uma tendência à naturalização de práticas pedagógicas mais tradicionais e menos abertas ao diálogo.

Observamos, ainda, que há representações de preocupação quanto ao propósito da aula, sentimentos de frustração de os alunos não compreenderem o conteúdo. Além disso, há considerações quanto ao fato de as Ciências Exatas serem vistas como “fixas”, lineares e com menos espaço para múltiplas interpretações, enquanto as Ciências Humanas são vistas como naturalmente abertas às subjetividades.

Compreendemos que há disciplinas que envolvem teorias e cálculos e que são mais desafiadoras para se trabalhar de maneira mais flexível e criativa. Porém, consideramos que esse desafio é amplificado devido à carência de saberes pedagógicos provenientes de uma formação pedagógica, de forma que esta poderia possibilitar a reflexão sobre as práticas realizadas, talvez assim, tornando-as menos estáticas.

Quanto às ponderações feitas pelo Prof. Pedro Cardoso, identificamos representações relacionadas aos desafios inerentes à heterogeneidade das turmas, especialmente no que diz respeito à expectativa de atender às diferentes demandas dos estudantes. Ainda que se reconheça o desejo de realizar uma aula que contemple todos os alunos, compreende-se que tal objetivo é difícil de ser plenamente alcançado, dada a diversidade de interesses, ritmos e formas de aprendizagem. Nesse sentido, o reconhecimento de que a qualidade da aula pode ser percebida de maneiras distintas pelos estudantes, sendo considerada “boa” por alguns e “ruim” por outros. Tal aspecto reforça a ideia de que o processo educativo é permeado por subjetividades e que a prática docente envolve constantes negociações entre expectativas, possibilidades e limites.

Além disso, essa variedade subjetiva é refletida também ao considerar que cada colega de trabalho possui uma forma de mobilizar os saberes para tratar do mesmo conteúdo. Sobre isso, Pedro Cardoso traz uma contribuição marcante:

Eu não sei se estou, no momento, um pouco pessimista como professor, mas eu fico olhando para isso e fico pensando como [...] uma aula, às vezes, tem diferentes percepções[...] podendo ser boa para um aluno, ruim para o outro e mediano para outro [...]. Às vezes, eu vou explicar a “derivada”, e explicar de um jeito, a Marie vai explicar de outro, o Lalanne de outro, a Lola [...] explicaria de uma quarta forma, apesar de serem a mesma coisa. Mas, dentro de um núcleo central, caminhos diferentes, exemplos diferentes, focos diferentes [...]. Fico pensando, e me preocupo, em como a aula será boa para todos por conta da percepção diferente do background, dos históricos e características de cada um (Pedro Cardoso).

Embora os posicionamentos expressem, em certa medida, sentimentos de frustração e pessimismo, compreendemos que neles também se manifesta uma representação de docência que ultrapassa a lógica da mera transmissão de conteúdos. Tal representação reconhece o professor como mediador dos processos de ensino e aprendizagem, comprometido com a construção de estratégias que favoreçam a apropriação do conhecimento pelos estudantes.

A partir das falas dos docentes, inferimos que tal compreensão se articula às dimensões da subjetividade, uma vez que a experiência constitui os sujeitos em suas formas de perceber, interpretar, se situar e agir no mundo. Ao afirmarmos que a experiência é elemento constitutivo da prática docente, remetemo-nos aos processos formativos que incluem disposições, crenças e modos de atuação pedagógica, os quais orientam, muitas vezes de forma implícita, o fazer docente. Tais processos podem engendrar tensões e angústias, especialmente quando consideramos que a tradição escolar historicamente privilegiou a centralidade da fala docente em detrimento da escuta discente. Nessa perspectiva, não é incomum que o professor se perceba como aquele que deve falar mais e ouvir menos, naturalizando uma relação assimétrica na comunicação pedagógica.

Tal assimetria, contudo, pode produzir desencontros entre a intencionalidade do ensinar e a efetividade do aprender, na medida em que o docente tende a avaliar sua prática a partir de seus próprios critérios de desempenho, sem acesso pleno aos sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência de aprendizagem. Ou seja, a aula é, por sua natureza, o encontro de diversas subjetividades que se entrecruzam na aventura do conhecimento. Assim, evidenciamos a necessidade de problematizar a docência à luz da mediação pedagógica, da escuta e do reconhecimento das subjetividades como categorias analíticas centrais para a compreensão dos

processos de ensino-aprendizagem. Tal perspectiva implica o deslocamento de uma racionalidade estritamente técnica para uma abordagem crítico-relacional, interpretativa e dialógica.

Como ilustração dessa problemática, relatamos uma experiência realizada durante um estágio, na qual, após presenciar uma aula em um curso universitário e ao perguntar aos alunos se gostaram, muitos confidenciaram que não conseguiram compreender o conteúdo apresentado. Podemos considerar que o professor poderia perguntar aos alunos como estavam se sentindo, como estavam compreendendo a disciplina, estabelecendo assim um diálogo e uma proximidade. Tal situação evidencia a importância de o docente estabelecer espaços de diálogo, buscando compreender como os alunos estão significando o processo de aprendizagem, bem como suas dificuldades.

Contudo, ainda existe aquele tipo de professor que acredita que se aproximar dos alunos poderá fazer com que perca o respeito, de forma que sendo mais “duro” irá garantir a autoridade dentro da sala de aula. Em contraposição a essa concepção, compreendemos que o respeito não se impõe, mas se constrói nas relações estabelecidas no cotidiano pedagógico, sendo fruto do diálogo, da escuta e do reconhecimento mútuo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, destacamos a pesquisa realizada por Maria Isabel Cunha, sistematizada na obra *O bom professor e sua prática*, na qual a autora investigou 21 (vinte e um) docentes indicados por seus alunos como aqueles que mais se destacaram ao longo de seus cursos. O estudo buscou compreender como esses professores vivem, pensam e desenvolvem sua prática docente, evidenciando características recorrentes entre aqueles considerados “bons professores”, tais como: a capacidade de tornar as aulas mais atrativas, estimular a participação discente, comunicar-se de forma clara e acessível, incentivar a atitude crítica, a curiosidade e a pesquisa, bem como buscar estratégias inovadoras para o desenvolvimento das aulas (Cunha, 2012).

Na sequência, apresentamos a imagem 2 (dois) como recurso disparador para o grupo focal, propondo reflexões acerca de suas interfaces com o trabalho docente.

Imagem 2: Imagem como recurso disparador para grupo focal



Fonte: Elaborado pela autora a partir de inspiração de imagem da internet.

A partir da imagem apresentada, observamos que os professores participantes se reconheceram em condições semelhantes, expressando a sensação de estarem “espremidos” pelas demandas institucionais, ao mesmo tempo em que reconhecem que os estudantes também podem vivenciar essa mesma condição. Emergiram, assim, representações marcadas por sentimentos de angústia, ansiedade, impotência, cobrança e autocobrança, associados à multiplicidade de exigências que atravessam o cotidiano da docência universitária, como podemos observar nas afirmações de Pedro Cardoso e Lola:

[...] pode ser tanto o aluno que está sendo espremido pela variedade de matérias, dificuldades, falta de conhecimento prévio, que se espera que ele tenha, como também pode ser o professor ao deixar de se importar [...] não vejo saída [...] eu me vejo assim, mas também sei que os alunos podem estar assim (Pedro Cardoso).

[...] eu também enxergo essas duas perspectivas. A primeira, sendo o aluno ali, sendo espremido mesmo, talvez por algum professor que, [...] acha que deve punir o aluno, deve ser o professor carrasco [...] podemos observar que esse aluno está em uma situação difícil. Ele não está gostando de estar ali, então, esse tipo de situação não favorece a aprendizagem dele. Muito pelo contrário, pode até afastá-lo desse processo. E eu enxergo também a segunda perspectiva que o Pedro Cardoso disse, que talvez o professor esteja sendo exprimido [...] pelo próprio sistema da universidade. Sabemos que a docência vai muito além de estar em sala de aula, passar o conteúdo e tudo mais. Existem muitas outras tarefas além da aula, o que muitos desconhecem, além da desvalorização da docência (Lola).

A dupla identificação relatada pelos participantes evidencia a compreensão de que tanto docentes quanto discentes estão inseridos em um contexto de tensão e sobrecarga. De um lado, o aluno submetido a práticas pedagógicas punitivas, simbolizadas pela figura do “professor carrasco”, que não favorecem a aprendizagem e podem, inclusive, afastá-lo do processo

educativo. De outro, o docente que se vê pressionado por demandas que extrapolam a sala de aula, incluindo atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica.

Lola também problematiza uma representação social recorrente acerca da docência universitária, frequentemente associada a uma condição privilegiada, com baixa carga de trabalho e alta remuneração. Tal percepção é contestada pela docente, ao evidenciar a intensidade e a complexidade das atividades desenvolvidas, que demandam tempo significativo para planejamento, orientação de alunos, participação em instâncias administrativas e produção acadêmica, como podemos observar em sua fala a seguir:

Até muitas pessoas enxergam um professor universitário como uma pessoa privilegiada, que não trabalha e que recebe muito bem. Não é bem assim. Quando estamos vivenciando o dia a dia, quando estamos realizando o nosso trabalho, ficamos muitas horas do nosso dia nos programando, orientando alunos, participando das atividades de gestão da faculdade, do departamento. Então, pode ser também essa pressão do professor por diversas áreas (Lola).

Outro elemento recorrente nas falas dos participantes foi o termo “limite”, utilizado para expressar a sobrecarga vivenciada no exercício da docência. Nesse contexto, Lalanne problematiza a tendência de exigir de si mesmo e dos estudantes um desempenho máximo, frequentemente “até a última gota”, o que pode gerar práticas avaliativas excessivamente rigorosas e pouco sensíveis às condições reais dos alunos.

Ao refletir sobre a avaliação, o docente questiona os critérios utilizados e os limites dessa exigência, problematizando até que ponto é necessário aprofundar conteúdos ou intensificar a cobrança. Sobre isso, Lalanne faz uma reflexão interessante ao afirmar que:

Será que isso é o necessário? Como é o ponto? Até que ponto temos que avaliar? estou tentando enxergar um pouco mais a questão como se fosse algo sobre avaliação ou como cobramos isto. Como seria a forma? É realmente torcendo até o último detalhe, o mínimo, como é a melhor forma? Ou temos que ser mais brandos? acredito que muitas vezes [...] seria a forma como cobramos os alunos, tentando extrair ao máximo, ou a nossa máxima dedicação. Muitas vezes é difícil ponderarmos também, até que nível de atividade, de dedicação que um aluno conseguirá realizar na nossa disciplina (Lalanne).

Essa inquietação é reforçada pela fala de Marie, ao questionar quais conhecimentos são essenciais para a aprovação dos estudantes e como definir esse limiar de forma justa e coerente: *quando estamos realizando uma avaliação, uma prova, por exemplo, qual daquele conteúdo é o 60%? Como vou colocar esse limiar ali que ele está aprovado ou reprovado? Qual que é o básico que ele precisa saber e não pode passar sem saber?* Tais reflexões evidenciam a

centralidade da avaliação como um dos principais desafios da prática docente. Nesse sentido, valendo-nos de Hoffmann (2005), corroboramos que “a prática avaliativa do professor reproduz e (assim) revela fortemente suas vivências como estudante e como educador”; dessa forma ele poderá realizar “princípios e metodologias de uma avaliação estática e frenadora, de caráter classificatório e fundamentalmente sentencivo” (Hoffmann, 2005, p. 12).

Ainda assim, observamos a presença de representações significativas associadas à dimensão afetiva da docência. Ao considerar as condições concretas vivenciadas pelos estudantes, como o deslocamento entre campi, que reduz significativamente o tempo disponível para estudo, Lalanne demonstra uma preocupação que ultrapassa aspectos técnicos, evidenciando uma postura ética e sensível às condições dos alunos:

[...] muitas vezes, recebemos alunos [...] que terminam uma aula de cálculo no Santa Mônica às 8h50 e chegam na minha aula, que é para iniciar às 8h50 no Campus Glória também. Como exigir dele? Será que eu tenho que apertar e espremer isso até o último momento? Qual que é a carga? Diferente de quando as aulas se concentravam em um único campus, atualmente os alunos perdem uns 40 minutos do dia só nesse traslado entre um campus e outro. Então, como conseguimos exigir algo a partir disto? Qual é a carga que esse aluno terá para se dedicar em casa, em seu aprendizado? (Lalanne)

A preocupação expressada pelo docente dialoga com Freire (1996, p. 141), ao afirmar que “ensinar exige querer bem aos educandos”, reconhecendo a afetividade como dimensão constitutiva da prática educativa. Nesse sentido, a preocupação de Lalanne vai além de um problema logístico, mas expressa um compromisso ético com o processo de aprendizagem, considerando os múltiplos fatores que o atravessam e demonstrando, também, uma dimensão afetiva de querer bem ao aluno.

Assim, as falas analisadas revelam docentes que, ao mesmo tempo em que enfrentam condições adversas e tensões estruturais, demonstram preocupação com suas práticas, questionam seus modos de avaliar e buscam compreender as condições reais de aprendizagem dos estudantes. Tais elementos reforçam a complexidade da docência universitária e evidenciam um movimento reflexivo que articula dimensões técnicas, éticas e afetivas no exercício profissional.

Imagem 3: Imagem como recurso disparador para grupo focal.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de imagens disponíveis na internet.

A escolha pela imagem 3 (três) revela, de forma bastante expressiva, percepções já evidenciadas nos questionários, especialmente no que se refere ao desconforto dos docentes diante da multiplicidade de tarefas e dos diversos campos de atuação que extrapolam o espaço da sala de aula. Nesse contexto, observa-se a presença de uma representação ambivalente acerca da docência universitária, marcada, simultaneamente, pelo reconhecimento da sobrecarga de trabalho e pela compreensão da carreira como um espaço de privilégio. Tal ambivalência pode ser identificada na fala de Lalanne, ao afirmar que: *[...] toda a carreira docente exige muita responsabilidade e muita demanda. Nós sabemos que temos o privilégio de sermos um funcionário público. Então, a pressão é externa, mas nossa também, e é difícil lidar com isso. Porque não temos um chefe, temos um responsável do setor, mas a pressão é interna, e muitas vezes, não sabemos lidar com essa pressão.*

A partir dessa reflexão, é possível inferir que a percepção da docência universitária como um trabalho socialmente valorizado e relativamente estável não elimina, e, por vezes, até ofusca, as contradições e fragilidades que atravessam o exercício profissional. Portanto, torna-se fundamental problematizar tais condições, reconhecendo que o status atribuído à carreira não deve invisibilizar os desafios estruturais que impactam o trabalho docente. Pois, conforme Chauí (2003) recorrendo a Freitag, a universidade se tornou operacional, e isso impactou sobremaneira o trabalho docente, de forma que:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho

intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc (Chaui, 2003, p. 7).

Além disso, preocupada com a produtividade acadêmica, a universidade negligencia a formação do docente, que se sente solitário na condução das suas tarefas, como podemos notar quando o professor narra que:

[...] das questões relacionadas à docência, não temos a mínima ideia. [...] eu entrei e assumi uma coordenação de eleição para direção da faculdade. Então, fui o presidente da comissão eleitoral e não sabia onde encontrar as normas. Estão considero que todos esses pesos estão no nosso dia a dia. Uma das dificuldades que sinto como professor recente é que eu ainda não me encontrei. Não sei onde encontrar todas as normas, todos os regimentos da universidade [...] eu acho que falta uma diretriz para os novos professores. Como é toda a parte didática e toda essa parte do que é ser um professor. Quais as responsabilidades, como utilizar os sistemas, como é o sistema de lançamento de notas. Tudo isso, traz uma angústia, uma ansiedade e uma carga extra que, se tivéssemos auxílio, talvez seria mais fácil de lidar (Lalanne).

Para Lalanne, a multiplicidade de demandas que atravessam o trabalho docente gera sentimentos de angústia, os quais poderiam ser atenuados mediante maior apoio institucional. Cabe destacar que o início da carreira docente se configura como um período particularmente sensível, marcado pela necessidade de adaptação às exigências concretas do trabalho e pela ressignificação das experiências formativas anteriores. Esse processo relaciona-se diretamente à socialização profissional do professor, sendo caracterizado por Tardif (2002) como o “choque com a realidade”. Tal conceito refere-se ao confronto entre as expectativas construídas ao longo da formação e as condições efetivas do exercício da docência, frequentemente permeadas por desafios, incertezas e exigências múltiplas. Nesse contexto, os professores vivenciam, nos primeiros anos de atuação, sentimentos de desilusão e desencanto, associados à transição da vida de estudante para uma realidade profissional mais complexa e exigente (Tardif, 2002, p. 82). O autor salienta que:

[...] o processo de estabilização e consolidação da carreira do docente não ocorre naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função também dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão (Tardiff, 2002, p. 85).

Huberman (1989) e Huberman et al. (1989), citados por Tardif (2002), indicam algumas condições que podem favorecer o início da carreira docente, contribuindo para a consolidação e estabilização profissional. Entre essas condições, destacam-se a atuação em turmas mais manejáveis, um volume de trabalho que não sobrecarregue o professor, o apoio da gestão, a conquista de um emprego regular e estável e a existência de colegas acessíveis que colaborem no processo de inserção profissional, dentre outros aspectos considerados essenciais (Tardif, 2002, p. 85). Entretanto, a complexidade das múltiplas frentes de atuação no ensino superior também se faz presente nas falas dos participantes, como evidenciado na afirmação de Marie: *A imagem [...] também demonstra que há vários caminhos que podemos seguir. Podemos ir para a pós-graduação, para a pesquisa, ou focar na extensão, fazer um pouco de cada. Às vezes, queremos abraçar tudo. Não damos conta, temos que fazer um por vez.* A docente, em consonância com Lalanne, aponta que a ausência de orientação institucional pode dificultar a gestão dessas múltiplas demandas, ao afirmar:

Temos que preparar aula, temos a parte da gestão, coordenação, direção de faculdade [...] envolvendo ações complexas [...] parte dos preenchimentos também [...] talvez falte da coordenação, ou da direção algumas diretrizes. Vamos aprendendo aos poucos. Mas é realmente muita coisa para gerirmos ao mesmo tempo (Marie).

Observamos, na fala dos outros participantes, a recorrência de sentimentos de angústia relacionados às demandas e à ausência de orientação e/ou formação para lidar com elas, como expresso por Pedro Cardoso e Lola:

[...] O que o Lalanne falou foi exatamente o que aconteceu comigo. Eu cheguei aqui e deu um tempinho - presidente da comissão eleitoral. Isso não faz o menor sentido. Quando eu cheguei aqui, fiquei sabendo pelos alunos que a nota era 60 e como eu vim de um lugar que era de 0 a 10, eu ia reprovar todo mundo, porque todo mundo, no máximo, ia ficar com 10 no primeiro semestre. Isso está relacionado com essas caixinhas que estão nas nossas costas. Mas, veja que não é uma questão [...] de querer [...] tirar o corpo fora [...] quando eu cheguei aqui já recebi a chave da minha sala [...] não pode ser assim, porque é um mundo muito novo, é tudo muito grande [...] por exemplo, extensão, eu não tenho a menor afinidade com extensão e esta é extremamente importante e ficará assim até eu aposentar? Sem fazer direito? Essas muitas caixinhas aí (Pedro Cardoso).

[...] eu posso dizer que eu tive a sorte de entrar como professora depois de muitos anos sendo aluna na universidade e depois de realizar o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado, na universidade também. [...] Então, eu digo que eu tive a sorte pois pude contar com pessoas que me acompanharam durante a pós-graduação, me auxiliaram nessas etapas,

durante o preenchimento de algum processo no SEI ou em algo nesse sentido. Mas eu imagino que, se eu fosse uma pessoa que viesse de fora, sem nenhuma experiência dentro da UFU, com certeza, teria tido muita dificuldade, acredito que falte esse apoio, inicial (Lola).

Esses depoimentos evidenciam a ausência de políticas institucionais sistematizadas de inserção e socialização profissional docente. Os professores ingressam na carreira, muitas vezes, sem informações básicas sobre o funcionamento institucional, como sistemas de avaliação, normas e regulamentos que orientam o trabalho cotidiano. Nesse sentido, Melo e Pimenta (2019), ao recorrerem a Mussanti (2010), para salientar que:

A socialização profissional docente é assumida [...] como o processo por meio do qual o professor passa a fazer parte de um coletivo docente [...] como processo no qual os indivíduos apreendem papéis que lhes permitem adaptar-se, passiva ou ativamente, à cultura institucional, podendo também os professores, constituírem-se em agentes de mudança dos processos socializantes dominantes nas instituições escolares (Melo, Pimenta, 2019 *apud* Mussanti, 2010 p. 53).

A partir de Dubar (2005), as autoras destacam que a socialização profissional consiste em um processo interativo e multidirecional, não sendo algo simplesmente adquirido, pois se refere a processos de negociações entre sujeitos no contexto do trabalho. Nesse cenário, a universidade apresenta-se como uma instituição complexa, dinâmica e permeada por contradições e disputas, na qual coexistem diferentes concepções e projetos institucionais (Melo; Pimenta, 2019). Dessa forma,

[...] os processos de socialização resultam, ao mesmo tempo, de um lado, de processos de assimilação da cultura em que o professor principiante, por exemplo, procura produzir modificações em seu entorno para melhor aproximá-lo de seus desejos e aspirações, diminuindo o sentimento de angústia e ansiedade, próprios da insegurança sentida frente ao novo emprego [...] Os professores principiantes, ao acessarem a universidade como seu mundo do trabalho, o farão a partir da compreensão de que há, sim, uma dinâmica pré-estabelecida, entretanto, as atitudes e práticas individuais acontecerão a partir das inter-relações entre a cultura institucional e as concepções individuais. Nesse sentido, não se trata de um movimento linear, mas sim, de uma dialética do ser e estar no contexto profissional, em encadeamento com o que já está estabelecido, do ponto de vista da dinâmica institucional, permeada ora por atitudes que indicam transformações, ora por adaptações à cultura dada (Melo, Pimenta, 2019, p. 54-55).

Ao vivenciarem os processos de socialização, os professores iniciantes constroem suas representações sociais sobre a docência, as relações de trabalho e sobre a universidade. De forma que, a partir dessas vivências individuais, os sujeitos edificam as representações sociais

do grupo de professores, que apesar de se verem solitariamente em alguns processos, estão inseridos em um espaço que é coletivo. Portanto, suas representações se constituem numa dimensão individual e coletiva.

Considerando que este período inicial da carreira docente é permeado de desafios, ressaltamos os apontamentos de Marcelo Garcia (2009), que recorrendo a Horn, Sterling e Subhan (2002) sinaliza nove elementos que sustentam um programa de indução para professores iniciantes, conforme sistematização apresentada no Quadro 25.

Quadro 25: Elementos para um programa de indução para professores iniciantes.

Nove elementos dos programas de indução para professores iniciantes de acordo com Marcelo Garcia a partir de Horn, Sterling e Subhan (2002):	
Orientação:	Esta é uma atividade introdutória desenvolvida antes de começar o curso para que os professores iniciantes se situem no contexto do trabalho.
Mentor:	Este é, quem sabe, o fator mais importante dos programas de inserção. Muito difundido devido ao seu baixo custo.
Ajuste das condições de trabalho:	Geralmente reduz-se o número de alunos e as atividades extracurriculares do professor iniciante, proporcionam-se materiais, recursos e atividades de formação.
Redução da carga horária:	Redução da carga horária para permitir que os professores iniciantes possam realizar atividades de formação.
Desenvolvimento Profissional:	Realizam-se atividades de formação relacionadas com o ensino, gestão da turma e da disciplina.
Colaboração entre colegas:	Esta colaboração é importante porque reduz a sensação de isolamento. A colaboração pode ser com grupos de professores que planejam e analisam.
Valorização do professor:	Periodicamente os professores são observados para identificar seus pontos fortes e fracos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcelo Garcia, 2009a, p. 29.

Todos os elementos dos programas de indução à docência apontam para estratégias práticas que visam favorecer a inserção do professor iniciante no contexto de trabalho, oferecendo suporte e contribuindo para a construção de saberes essenciais à sua prática. Tal perspectiva evidencia a necessidade de implementação de políticas institucionais voltadas à socialização e ao desenvolvimento profissional docente.

No depoimento a seguir, observa-se a preocupação do Prof. Pedro Cardoso com a desvalorização do ensino em detrimento das atividades de pesquisa. Esse posicionamento difere, em certa medida, dos achados de estudos anteriores, como os realizados no mestrado, nos quais se identificou uma predominância da valorização da pesquisa por parte de alguns

docentes. No que se refere à identidade docente, evidencia-se, ainda, que alguns professores não se reconhecem prioritariamente como docentes, mas como pesquisadores, mesmo considerando que o ingresso na universidade pública ocorre por meio do exercício da docência, sendo a pesquisa e a extensão dimensões constitutivas, porém complementares, do trabalho docente. Para Pedro:

[...] algo que acredito ser controverso é que deveria dar um peso menor para a pesquisa. Obviamente eu sei que a pesquisa é importante, nós estamos participando aqui de uma pesquisa, todo mundo tem sua pesquisa, mas acredito que se dá muito mérito para o professor pesquisador e zero mérito para o professor. Então, como a Marie disse, podemos fazer um pouco de tudo? Podemos, mas se faz porque o seu coração manda, porque a sua consciência pede, porque quem será valorizado é o pesquisador, e querendo ou não, estamos numa universidade, estamos aqui também para formar os alunos. Não só na parte do laboratório, na parte da pesquisa, mas também em sala de aula. No meu caso, essas caixinhas estão demais para eu carregar (Pedro Cardoso).

Reconhecemos, assim, a presença de representações ancoradas no ensino e no compromisso com a aprendizagem, que ultrapassam a centralidade da pesquisa. Para o professor, esta última aparece, por vezes, mais vinculada aos interesses individuais dos docentes e às exigências meritocráticas de produção científica do que às necessidades formativas dos estudantes. Observa-se, ainda, a presença da noção de “privilégio” associada à condição de servidor público, a qual, paradoxalmente, tem gerado sentimentos de culpa e intensificado processos de autocobrança. Emerge também a valorização simbólica do professor-pesquisador em detrimento daquele que se dedica de forma mais intensa às atividades de ensino, extensão e gestão. Nesse cenário, tais dimensões tendem a ser compreendidas como práticas de caráter quase altruísta, desprovidas do reconhecimento institucional proporcional à sua relevância, o que contribui para a hierarquização interna das funções docentes.

A partir do diálogo estabelecido com os participantes, destacamos que esses desafios possuem caráter histórico e estrutural. No contexto das universidades federais, o trabalho docente está fundamentado no tripé ensino, pesquisa e extensão, o qual, embora amplamente defendido no plano discursivo, revela-se, na prática, permeado por contradições. Isso porque, ao mesmo tempo em que se enfatiza a necessidade de um trabalho coletivo e colaborativo, observa-se a predominância de dinâmicas individualizadas e competitivas. Nesse sentido, o trabalho docente tende a assumir contornos de isolamento, aproximando-se do que Isaia (2003) denomina de “solidão pedagógica”, caracterizada pelo desamparo dos professores diante do distanciamento entre sua formação e as exigências concretas da prática pedagógica (Melo, 2018). Tal condição evidencia fragilidades nos processos de inserção e desenvolvimento

profissional docente, reforçando a necessidade de políticas institucionais que promovam o apoio, a colaboração e a formação continuada.

Dando continuidade às reflexões fomentadas, apresentamos a imagem 4 (quatro), a partir da qual emergiram importantes observações.

Imagem 4: Imagem como recurso disparador para grupo focal.

SOMOS COBRADOS PELA
MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS...



NINGUÉM SE PREOCUPA
COM A MOTIVAÇÃO DO
PROFESSOR...

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de imagens disponíveis na internet.

Em relação à imagem apresentada, que suscitou reflexões acerca da motivação docente, emergiram, novamente, inferências relacionadas à valorização da pesquisa em detrimento do ensino, configurando-se como um fator de desmotivação. Tal aspecto pode ser observado na fala de Pedro Cardoso: *o que é importante é o “Paper”. Acredito que a fadiga de quem se dedica é consequência de que enquanto eu não estou no laboratório pesquisando ou escrevendo, eu estou perdendo tempo. Quando eu estou escrevendo um “Paper”, eu não estou perdendo tempo. Eu estou ganhando um trabalho.* A afirmação evidencia um sentimento de insatisfação associado à percepção de que o tempo dedicado a atividades que não envolvem diretamente a pesquisa, como o ensino, é compreendido como improdutivo. Nesse sentido, observa-se a predominância de uma lógica produtivista, na qual o perfil do professor “produtivo”, vinculado à publicação científica, é amplamente valorizado.

Por outro lado, o trabalho docente desenvolvido em sala de aula tende a ser invisibilizado, uma vez que há uma fragilidade institucional no reconhecimento e na valorização das práticas pedagógicas. Além disso, evidencia-se a ausência de espaços institucionais destinados à socialização de experiências exitosas, o que contribui para que as práticas docentes, sejam elas bem-sucedidas ou não, permaneçam restritas ao âmbito individual da sala de aula. Essa configuração reforça a ideia de que o trabalho docente, no que se refere ao

ensino, permanece isolado e pouco compartilhado, o que dialoga com as reflexões de Nóvoa (2019):

Hoje, tudo dentro da universidade valoriza a excelência dos *papers* e desvaloriza o trabalho de formação. A pedagogia é empurrada para um lugar menor, irrelevante, um lugar do tédio e do aborrecimento, das coisas sem interesse face ao esplendor da ciência e da tecnologia, um lugar obsoleto, sem vida, sem ânimo. Se não equilibrarmos estas tendências, se não construirmos um ambiente institucional que valorize, igualmente, as diferentes dimensões universitárias, não conseguiremos investir as energias necessárias à renovação do gesto pedagógico (Nóvoa, 2019, p. 61).

Nesse sentido, Nóvoa (2019) evidencia a tensão existente no interior das universidades contemporâneas entre a valorização da produção científica e a desvalorização das práticas formativas e pedagógicas. Tal cenário reflete uma tendência institucional de supervalorização dos indicadores de produtividade, frequentemente traduzidos na quantidade e no impacto dos artigos publicados, em detrimento da centralidade do processo de ensino e da formação humana e profissional dos estudantes. Essa lógica de valorização do fazer científico em sentido restrito acaba por marginalizar a dimensão pedagógica, relegando-a a um papel secundário, como se o ato de ensinar fosse uma atividade de menor prestígio acadêmico.

Nesse contexto, compreender a docência universitária requer reconhecer sua natureza complexa, multifacetada e atravessada por dimensões que extrapolam o domínio técnico-científico. A formação docente, conforme destaca Nóvoa (2019), exige um equilíbrio entre o rigor da pesquisa e o compromisso com a aprendizagem dos estudantes, o que implica considerar o ensino como espaço de criação, problematização, reflexão e transformação. A docência, portanto, não pode ser reduzida a uma prática instrumental, uma vez que demanda investimento emocional, ético e intelectual, bem como a construção de uma identidade profissional que articule o saber científico aos saberes pedagógicos.

Em se tratando das diferentes dimensões da docência universitária, a motivação docente perpassa múltiplos eixos, relacionados à identificação com as diversas funções que compõem o fazer universitário: ensinar, pesquisar, realizar atividades de extensão, além de participar da gestão acadêmica. O reconhecimento institucional dessas dimensões é essencial para que o professor se perceba como sujeito integral no processo educativo. Assim, equilibrar a valorização entre a produção científica e o compromisso pedagógico constitui um dos maiores desafios das universidades contemporâneas e um caminho indispensável para a renovação do gesto pedagógico, de acordo com Nóvoa (2019).

Nessa perspectiva, a construção da identidade docente está intimamente relacionada às condições institucionais que conferem sentido e legitimidade à prática pedagógica. Reconhecer a complexidade da docência implica compreender que o desenvolvimento profissional do professor não se sustenta apenas pela produção de conhecimento, mas também pela reflexão crítica sobre o próprio ato de ensinar, pelo diálogo com os pares e pelo fortalecimento de um *ethos* educativo que valorize a formação em sua integralidade. Reiteramos, assim, o necessário compromisso das universidades com a valorização do ensino e, por conseguinte, do trabalho docente.

Para Lalanne deve-se valorizar a predisposição de cada professor, pelo que ele tem mais afinidade, no entanto considera um desafio saber dosar o que cada um pode abarcar. Lola também compartilha da ideia de afinidade:

[...] temos uma predisposição pessoal. Como conseguimos valorizar essa predisposição pessoal? Todos nós somos responsáveis pelas três áreas. Mas como conseguimos ensinar de forma mais distribuída entre eles, como conseguimos valorizar essa predisposição? Alguns professores são muito bons pesquisadores, como conseguimos incentivá-los a dar uma boa aula? Como motivá-los? Há professores que não gostam da área da pesquisa, [...], mas como valorizá-lo na parte da gestão? É difícil a encontrarmos uma visão para potencializar as características pessoais de cada um, sem deixar com que a gente não executemos as três funções ou os três tripes. Eu não tenho a mínima ideia como fazer (Lalanne).

[...] eu concordo muito com o que o Lalanne disse, acredito que precisamos trabalhar os três tripés. Existem pessoas que tem familiaridade com uma área, além de outra, acredito que se isso fosse valorizado de uma melhor forma, poderíamos ter melhores resultados mesmo (Lola).

Lalanne faz uma reflexão interessante, em suas observações, e nesse sentido questiona como manter a motivação do professor ao longo do tempo. A respeito de professores com mais tempo de profissão, observou que:

[...] como não desmotivar um professor que está no ensino há 20, 25 anos? Que passou por três gerações diferentes. Quando começou era reto projetor e você não tinha PowerPoint, foi para o quadro, agora escreve no quadro. Como conseguimos motivar, não apenas nós que somos professores novos, mas também, manter esses professores de todas essas diferentes gerações dentro da universidade, motivados. É um desafio muito grande (Lalanne).

Os posicionamentos de Lalanne e Lola evidenciam a complexidade inerente à docência universitária, marcada pela necessidade de equilibrar as três dimensões fundamentais que estruturam o fazer docente: ensino, pesquisa e extensão. Para Lalanne, é essencial reconhecer e valorizar a predisposição individual de cada professor, considerando as afinidades e competências específicas que cada um manifesta. Entretanto, o professor também identifica como um desafio significativo a capacidade de dosar o quanto cada docente pode abarcar de cada dimensão, de modo a preservar a integralidade e a qualidade do trabalho acadêmico. Lola compartilha dessa compreensão, reforçando que, se as afinidades individuais fossem mais valorizadas, os resultados institucionais poderiam ser mais expressivos e satisfatórios.

Essas falas remetem à discussão proposta por Tardif (2014) sobre a natureza plural e complexa dos saberes docentes. O autor argumenta que a docência se constitui como uma prática heterogênea, sustentada por saberes oriundos de diferentes fontes – da experiência, da formação e das relações institucionais. Essa heterogeneidade torna o exercício docente uma atividade que exige constante articulação entre dimensões pessoais, pedagógicas e científicas. Nesse sentido, a preocupação de Lalanne e Lola com o equilíbrio entre os eixos do tripé universitário reflete a dificuldade de conciliar as múltiplas expectativas que recaem sobre o professor e o reconhecimento de que cada docente possui um modo singular de mobilizar seus saberes e experiências.

Ao reconhecer que “*todos são responsáveis pelas três áreas*”, Lalanne expressa a tensão entre o ideal institucional de integração das funções universitárias e a realidade prática, em que o tempo, as demandas e as motivações pessoais impõem limites concretos. Essa dificuldade revela, conforme Melo (2018), a necessidade de compreender o professor universitário como um profissional em formação contínua, que ao vivenciar sua prática, a ressignifica diante dos desafios. A educação superior, ao valorizar predominantemente a produtividade científica, acaba por relegar a dimensão pedagógica a um papel secundário, reforçando a crítica de Nóvoa (2019) quanto à desvalorização do gesto pedagógico e à falta de equilíbrio entre as diferentes dimensões universitárias (Melo, 2018).

Outro aspecto relevante nas falas de Lalanne é a preocupação com a “motivação docente” ao longo do tempo, especialmente diante das transformações tecnológicas e geracionais. Ao mencionar o desafio de manter o engajamento de professores com longas trajetórias, que vivenciaram distintas fases e recursos do ensino, o participante traz à tona uma questão central para a formação e o desenvolvimento profissional docente: a capacidade de reinventar-se e de atualizar-se continuamente sem perder o sentido da própria profissão. Como

observa Nóvoa (2017), a identidade docente é um processo em constante construção, marcado pela necessidade de reconstruir significados diante das mudanças contextuais e institucionais.

A partir dessas reflexões, evidenciamos que a motivação docente está intrinsecamente relacionada às representações sociais sobre o que significa “ser professor universitário”. As falas indicam que, embora exista a compreensão de que é preciso atuar nas três dimensões do tripé, há um reconhecimento de que nem todos conseguem fazê-lo com o mesmo êxito ou envolvimento. Além disso, emerge a representação do “professor bem-sucedido” como aquele que se destaca na pesquisa, o que reforça uma hierarquia simbólica que associa prestígio e reconhecimento à produtividade científica. Essa lógica contribui para a pressão institucional e pessoal sobre os docentes, muitas vezes em detrimento da valorização do ensino e da extensão.

Dessa forma, as falas de Lalanne e Lola ilustram a tensão permanente entre o ideal e o real no exercício da docência universitária. Revelam, ainda, o esforço dos professores em conciliar exigências institucionais, demandas pedagógicas e motivações individuais, ao mesmo tempo em que buscam reconhecimento e sentido em sua prática. Compreender essas representações permite problematizar a docência como um espaço de construção identitária em permanente transformação, atravessado por fatores emocionais, éticos, epistemológicos e institucionais que configuram sua complexidade e seu caráter formativo.

Após as reflexões acerca das imagens disparadoras, apresentamos aos participantes alguns dos resultados do questionário, com ênfase naqueles relacionados às fragilidades e dificuldades no planejamento de ensino, nos procedimentos didáticos, na avaliação da aprendizagem e na relação professor/aluno. Estes serão expostos a seguir.

6.2 Socialização dos resultados da pesquisa

Nesta etapa da pesquisa, foram apresentados aos docentes participantes os resultados dos questionários aplicados. Parte das questões contempladas nesse instrumento abordou a forma como os professores constroem representações sociais acerca de suas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao planejamento do ensino, aos procedimentos didáticos, à avaliação da aprendizagem e à relação estabelecida com os alunos.

As respostas foram sistematizadas em um quadro sintético, organizado por tópicos, o qual evidenciou as principais dificuldades e fragilidades identificadas (Quadro 26). Essa sistematização possibilitou não apenas o diálogo com os participantes sobre os aspectos destacados, mas também a criação de um momento formativo, no qual se tornou possível refletir

coletivamente sobre caminhos e estratégias para a superação dos desafios apontados. Na sequência, serão detalhados o quadro elaborado e as observações decorrentes dessa análise, a partir de questões disparadoras.

Quadro 26: Dificuldades e Fragilidades

Planejamento de Ensino
<ul style="list-style-type: none"> • Tempo para preparação das aulas; • Dificuldades em selecionar os conteúdos estimulantes e envolventes para que os alunos se dediquem não apenas durante a aula, mas após a aula. Ainda, em organizar os conteúdos de forma que fiquem mais práticos para os alunos, dentre outros; • Escassez de carga horária para disciplinas obrigatórias; • Desinteresse dos alunos pelas disciplinas optativas. De forma que as mudanças de disciplinas oferecidas são constantes e dificultam o planejamento; • Variedade de disciplinas ministradas variadas, dificultando um planejamento contínuo, necessitando assim de alterações constantes; • Trabalhar todo conteúdo do cronograma em semestres curtos.
Procedimentos Didáticos de Ensino
<ul style="list-style-type: none"> • Apesar de considerar a aula interessante, sente que o nível de aprendizagem e o desempenho dos alunos nas provas não é suficiente, além da resistência dos alunos; • Pouca participação dos alunos; • Dificuldade em identificar o nível de aprofundamento de determinados temas.
Avaliação da Aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> • Considera uma tarefa hercúlea, equilibrar algo que não seja tão fácil e nem tão difícil, de forma que a avaliação seja eficiente é algo para poucos; • Em experiências com avaliações consideradas -Mais Livres-, o que difere das avaliações questões abertas e fechadas, percebe-se que os alunos não se dedicam como deveriam; • Tempo reduzido para realizar uma avaliação mais individualizada do aprendizado teórico e prático dos alunos; • Dúvida sobre a melhor forma de distribuir os pontos e se há outra forma de avaliar alguns conteúdos.
Relação professor/aluno
<ul style="list-style-type: none"> • Pouca participação dos alunos; • Comportamento inadequado de determinados alunos, incomodando professores e colegas. Concentração nas aulas teóricas, o que se observa amenizado com projetos práticos; • Apesar de se relacionar bem com os alunos, possui dificuldade em relação a se abrir para abordagens quanto as regras estipuladas.

Fonte: Dados da pesquisa extraídos das respostas ao questionário.

A partir da apresentação dos dados do Quadro 26, destacamos as inferências dos docentes acerca dos desafios enfrentados, elaboradas com base em questões disparadoras. Tais questões foram organizadas em categorias temáticas, com o objetivo de favorecer a sistematização e o aprofundamento da análise.

6.3 Planejamento de Ensino

Ao questionarmos os docentes acerca dos impactos do excesso de demandas e do tempo reduzido para o planejamento, bem como sobre as estratégias utilizadas para lidar com essa realidade, identificamos representações relacionadas à sobrecarga vivenciada, especialmente pelos professores iniciantes. Os dados indicam que os docentes “novatos” tendem a assumir demandas mais complexas e, por vezes, menos desejadas, conforme evidenciado na fala de Lola:

[...] muitas vezes, quando entramos na universidade recebemos a turma mais difícil, com alunos complicados [...] e quando há uma disciplina nova, ninguém quer ministrar essa disciplina. Então, sempre é direcionada para quem está entrando [...] essas demandas para o pessoal que está entrando, [...] acontecem com mais frequência do que para os outros, que estão há mais tempo dentro da faculdade. Isso, de certa forma, atrapalha (Lola).

Além disso, tem-se a ideia de que realizar a mesma disciplina por muitos anos pode ser desmotivador, mas mudar de disciplina constantemente dificulta a consolidação de uma boa prática, pois para Lola:

[...] quando estamos nos adaptando a uma disciplina, quando conseguimos organizar um material bom para trabalhar com os alunos, perdemos aquela disciplina, não a ministraremos novamente no próximo semestre, ministraremos uma nova. Então, de certa forma, acredito que com o tempo, pode ser bom, porque eu acredito que ficar muitos anos realizando a mesma disciplina pode ser ruim, porque acaba sendo desmotivador (Lola).

As ponderações de Lola revelam representações sociais que expressam tanto as percepções sobre a organização institucional do trabalho docente quanto as vivências subjetivas associadas à carreira universitária. Ao relatar que os professores iniciantes frequentemente recebem as turmas consideradas mais desafiadoras ou as disciplinas menos desejadas, a participante evidencia uma representação social do “docente novato” como aquele que ocupa uma posição hierárquica inferior na estrutura universitária, assumindo tarefas de maior complexidade e menor prestígio. Essa representação é construída socialmente no interior da cultura institucional e reproduz relações de poder e de experiência entre os pares, definindo lugares simbólicos distintos entre os “novos” e os “antigos” docentes.

Conforme evidenciamos anteriormente, para Moscovici (2012), as representações sociais orientam as práticas e os comportamentos, constituindo um sistema de valores e expectativas compartilhadas em determinado grupo social. Nesse sentido, o discurso de Lola expressa uma representação amplamente naturalizada no campo acadêmico, em que a

antiguidade e a experiência são associadas à legitimidade e ao direito de escolha, enquanto aos ingressantes é atribuído o papel de “assumir o que sobra”. Tal dinâmica contribui para o sentimento de sobrecarga entre os docentes iniciantes, gerando implicações na motivação, na construção da identidade profissional e na percepção de pertencimento institucional.

Além disso, a fala de Lola sobre a rotatividade das disciplinas evidencia outra representação relevante: a tensão entre estabilidade e renovação na prática docente. De um lado, a repetição prolongada de uma mesma disciplina é percebida como um fator de desmotivação, por gerar rotina e esvaziamento de sentido; de outro, a constante mudança impede a consolidação de estratégias pedagógicas e a sedimentação de uma prática mais autônoma e criativa. Essa ambivalência reflete o que Jodelet (2001) denomina como o caráter dinâmico das representações sociais – elas não são estáticas, mas expressam contradições e ajustamentos diante das condições concretas de trabalho e das experiências vividas (Jodelet, 2001).

As representações de Lola também dialogam com o que Nóvoa (2017) descreve como a busca contínua de equilíbrio entre a dimensão institucional e a dimensão pessoal da docência. O reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos docentes iniciantes e da falta de continuidade nas disciplinas traduz o esforço dos professores em dar sentido à própria prática em meio às exigências e instabilidades do contexto universitário. Essas representações não apenas descrevem o cotidiano docente, mas também produzem significados que orientam o modo como os professores percebem a si mesmos e os outros dentro da instituição.

Dessa forma, identificamos que as falas analisadas traduzem representações sociais que atravessam o processo de construção da identidade docente, revelando tensões entre reconhecimento, pertencimento e valorização profissional. A sobrecarga atribuída aos iniciantes e a instabilidade das atribuições curriculares configuram-se como elementos simbólicos que influenciam diretamente a forma como o professor se percebe em seu papel e como constrói o sentido de sua atuação no espaço universitário.

Em síntese, tais representações reforçam a compreensão de que a motivação docente está profundamente relacionada ao modo como o professor se reconhece e é reconhecido no ambiente institucional. A ausência de políticas de apoio e de práticas de valorização que considerem as especificidades da trajetória profissional pode gerar sentimentos de desânimo e descontinuidade na prática pedagógica. Por outro lado, o reconhecimento das potencialidades individuais e a criação de espaços coletivos de reflexão e partilha podem favorecer o desenvolvimento profissional e o fortalecimento da identidade docente, aspectos fundamentais para a qualidade da educação superior e para a renovação do gesto pedagógico.

6.4 Escolha dos conteúdos

Em relação à questão sobre o processo de seleção dos conteúdos ministrados e à forma como os docentes os desenvolvem com as turmas, observamos a presença de tensões relacionadas à pressão social por formar engenheiros alinhados às demandas do mercado de trabalho. Tal aspecto se evidencia, especialmente, quando consideramos que muitos professores possuem trajetórias predominantemente acadêmicas, graduação, mestrado, doutorado e, em alguns casos, pós-doutorado, com pouca ou nenhuma experiência prática na área profissional. Essa condição pode impactar a forma como os conteúdos são selecionados e abordados em sala de aula, como pode ser observado na fala de Lalanne:

[...] contarei um pouco sobre a minha dificuldade como professor, acredito que as vezes é de mais alguns. Principalmente, na minha área da engenharia, muitos de nós não temos experiências práticas. Terminamos a graduação, realizamos o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado. Entramos na carreira acadêmica e temos que formar, não apenas pesquisadores, temos que formar profissionais para o mercado de trabalho. Isto é uma dificuldade particular que eu tenho (Lalanne).

Além disso, citam dificuldades em selecionar os conteúdos, principalmente quando recebem uma disciplina que faz parte das áreas de especialização, isto fica evidente quando Lalanne diz: *muitas vezes recebemos uma disciplina que não é da nossa área de especialização. Então, não foi o que realizamos na pós-graduação. Então, não somos um especialista naquela área.* Ademais,

[...] normalmente nos especializamos em uma área [...] faltando um pouco de comunicação entre a própria instituição. Por exemplo, não existe uma reunião entre o grupo/departamento da física, com os departamentos da engenharia. Porque é que não poderíamos nos unir um pouco mais, conversar (Lalanne).

Outro docente, em concordância com Lalanne, destacou um fator adicional desafiador: a dificuldade em adotar práticas pedagógicas distintas daquelas com as quais está familiarizado. Ao relatar que “*eu só sei usar lousa, giz, porém eu tenho que fazer a aula mais dialogada que eu posso. Toda hora eu estou tentando que interagir, toda hora tentando puxar os alunos e fazer com que eles participem, mas é só isso que eu sei, eu não me arriscaria a fazer de outra forma*” (Pedro Cardoso), evidencia-se uma percepção de limitação em relação à diversificação metodológica. Durante o diálogo, o próprio docente reconhece essa condição como uma

deficiência em sua prática, revelando insegurança diante da possibilidade de inovar pedagogicamente. Já a participante Lola, apresenta uma perspectiva distinta ao abordar o processo de seleção e organização dos conteúdos, ao afirmar que “*a forma como eu seleciono o conteúdo é a forma como eu gostaria se eu fosse aluna [...] eu tento elaborar o material, da forma como eu gostaria de receber aquela informação se eu fosse aluna*”. Tal posicionamento indica uma preocupação com a experiência do estudante, ancorada em um movimento de empatia e de projeção do papel discente. Além disso, a professora afirmou que:

[...] tento variar metodologias na aula [...] tento interagir com os alunos, envolvê-los durante a minha exposição [...] se é um conteúdo prático no sentido de haver exercícios para serem respondidos, eu sempre envolvo os alunos nesse momento. Gosto muito de aulas visuais [...] vídeo [...]tento sempre variar os métodos que utilizo para poder agradar a todos, talvez a palavra não seja agradar, mas tocar a todos, porque cada um tem as suas particularidades, suas preferências. Então tento variar nesse sentido (Lola).

Ainda, há professores que constatam que a aula expositiva, utilizada por eles, é ineficiente para manter os alunos engajados e interativos, porém reconhecem que a pressão do tempo torna essa opção mais “rápida” e viável, o que pode perpetuar esse ciclo repetitivo. Tal situação se reflete na fala de Marie: *a princípio, a minha aula é muito expositiva, vou falando, só falando, falando... eles estão lá, só olhando, eles não conversam, não interagem, não perguntam*. A professora observa que tenta “*inserir formas mais ativas para os alunos participarem[...], porém, por conta do tempo, é trabalhoso*. A partir da fala de Marie, Lalanne argumentou sobre a dificuldade em pedir e em fazer um *feedback* com alunos, fato que também foi reafirmado por outros docentes, como podemos observar a seguir:

[...] algo que eu tenho dificuldade é em como pedir um feedback do aluno? Às vezes, tento realizar uns questionários, mas em relação ao domínio do conteúdo, por exemplo, como avaliar o nível da aula? Tenho dificuldade de conseguir um feedback onde eles tenham interesse em realizá-lo. Também na forma de criar esse feedback, será no formato de um questionário? Como trabalhar o conteúdo? Como perguntar se o conteúdo foi trabalhado? (Lalanne).

Sim, eu concordo muito com o que o Lalanne disse. Eu fico tão frustrado quando eu abro o processo de apresentação docente e não tem um preenchido, eu fico sem saber o que fazer (Pedro Cardoso).

Eu incentivo ao final da disciplina o preenchimento. Digo que é anônimo e que as críticas são para melhorar. Mas, realmente, são poucos os retornos (Marie).

A partir dos relatos apresentados, propomos um recurso utilizado no campo educacional, com potencial para ressignificar a atribuição de responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, ao incluir os estudantes como corresponsáveis por sua aprendizagem. Tal perspectiva parte da compreensão de que a aula constitui um acontecimento pedagógico, marcado por contingências e imprevisibilidades, uma vez que, mesmo diante de um planejamento prévio, fatores oriundos da vida cotidiana dos alunos podem interferir em sua atenção, disposição e envolvimento com as atividades propostas.

Nesse sentido, torna-se fundamental explicitar, desde o início do percurso formativo, que o êxito, ou as dificuldades, do processo de aprendizagem não decorrem exclusivamente da ação docente, mas resultam de uma relação de corresponsabilidade entre professor e estudantes. Com base nessa compreensão, recorreremos ao conceito de *contrato didático* como dispositivo pedagógico que possibilita tornar explícitas as expectativas, os papéis e os compromissos de cada sujeito no processo educativo, contribuindo para a construção de uma dinâmica mais participativa, reflexiva e compartilhada da prática pedagógica. O Quadro 27 sistematiza a síntese do conceito proposto por Brousseau (2008):

Quadro 27: Contrato Didático – síntese.

Contrato Didático	
O contrato didático são as atitudes esperadas pelo professor e pelos estudantes. São as regras combinadas que irão definir as responsabilidades de forma a orientar a disciplina, auxiliando por exemplo, em situações de conflito. Os combinados podem ser modificados e reorganizados conforme o consentimento coletivo.	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar colaborativamente o espaço da sala de aula; • Dar autonomia a todos os envolvidos; • Dividir responsabilidades; • Esclarecer normas, regras e intenções; • Estabelecer o diálogo como orientador; • Favorecer a boa convivência no processo formativo.
Questões disparadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o papel do professor e dos estudantes na relação pedagógica? • O que deve haver nas aulas para que sejam proveitosas e prazerosas? • Quais regras devem ser elaboradas e seguidas?
Orientações para construção	<ul style="list-style-type: none"> • Dividir a sala em grupos de até 10 pessoas; • Cada grupo terá 10 minutos para chegar a um consenso e registrar no quadro; • O professor pode dividir o quadro pelo número de grupos; • Reservar espaço no quadro para sugestões do professor também.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de (Brousseau, 2008).

6.5 Relação professor-aluno

O desinteresse dos alunos tem sido um aspecto recorrente nos estudos realizados, sendo esse fator de frustração reiterado diversas vezes nas respostas ao questionário. Nesse sentido, recorremos a Leite (2012), em seu estudo sobre *Afetividade nas práticas pedagógicas*, ao afirmar que “a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos”. Assim, tais “impactos se caracterizam por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares” (Leite, 2012, p. 356). Dessa forma, compreende-se que a mediação pedagógica se efetiva por meio das vivências concretas em sala de aula e nos diferentes espaços em que ocorre a interação entre professor e estudante. Isso implica reconhecer que tais mediações podem ser intencionalmente planejadas, de modo a ampliar as oportunidades de aprendizagem e favorecer o fortalecimento da relação pedagógica, conforme indica Leite (2012).

Ao indagarmos os docentes acerca dos sentimentos gerados por essa problemática, bem como sobre as estratégias utilizadas para promover o engajamento discente, obtivemos relatos que sugerem que o desinteresse dos alunos é frequentemente interpretado como um fracasso pessoal e profissional. Tal percepção, além de gerar frustração, desencadeia sentimentos de “derrota” e angústia, associados à ideia de que o esforço e a preparação docente não produziram os resultados esperados, como evidenciam as falas a seguir:

[...] ficamos frustrados, porque, às vezes, tudo bem, não foi a melhor aula do mundo, mas estamos tentando e eles não expressam se gostaram ou não (Marie).

[...] frustração, acho que é o mais claro que vem quando finalizamos a aula. Como lidar com essa frustração, com essa tristeza? Por que nos empenhamos para fazer algo é meio que uma derrota em si? Como se estivéssemos fazendo algo que desejamos e não atingimos o objetivo (Lalanne).

As estratégias mobilizadas pelos docentes variam entre tentativas de “ganhar o aluno”, adotar maior flexibilidade, estabelecer diálogo, entre outras ações. Observamos um esforço em transformar uma experiência inicialmente frustrante em uma prática mais significativa e satisfatória. Nesse sentido, os professores buscam alternativas para se aproximar das formas contemporâneas de aprendizagem dos estudantes, como exemplificado por Lola, ao perceber

que *hoje em dia os alunos, não utilizam mais caderno. Não tem mais lápis, não tem caneta, é tudo no tablet ou no celular e eles me pedem para deixar os slides já disponibilizados para eles*. Após vivenciar uma experiência negativa com essa prática, Lola destacou que:

[...] não deixando esses slides disponibilizados antes da aula, por exemplo, foi uma estratégia relativamente boa que eu adotei, porque quando eu já apresentava para eles esses slides, eles pegavam o tablet, abriam os slides, me diziam que estavam acompanhando a aula pelo tablet deles e praticamente ninguém olhava para mim. Eu falando para paredes e os alunos olhando para o celular ou tablet. Nesse semestre decidi mudar, eu combinei com eles que disponibilizaria, os slides, imediatamente após terminar o horário da aula, isso foi muito bom, tanto para eles quanto para mim, porque conseguimos interagir melhor, eu com os alunos e eles com eles mesmos (Lola).

Outra estratégia adotada é a de se aproximar dos alunos, tentando “ganhá-los na dimensão pessoal”, que Pedro Cardoso exemplifica como: *o que eu tento fazer é ganhar eles no pessoal [...] fazer uma piadinha aqui, uma piadinha ali, piadinhas que fazem um sentido [...] tudo dentro do tópico. Nada com nenhum aluno. Tem que ir levando numa boa para ver se eu engano eles a acharem que está legal. É o que eu tento fazer (Pedro Cardoso)*. Tal posicionamento evidencia a tentativa de estabelecer uma relação mais próxima e descontraída com os estudantes, como estratégia para favorecer o engajamento e a participação em sala de aula. Além disso, o docente demonstra sensibilidade ao contexto de vida dos alunos, relativizando o desinteresse ao reconhecer as condições extenuantes que muitos enfrentam, ao afirmar que: *às vezes estou ministrando aula para eles e fico pensando que não conseguiria realizar um curso noturno de física. Não conseguiria trabalhar oito horas e fazer um curso de física à noite (Pedro Cardoso)*. Essa compreensão aponta para uma dimensão empática da prática docente, na medida em que o professor considera as condições concretas dos estudantes como elemento que influencia diretamente o processo de aprendizagem. De forma semelhante, Marie destaca a importância de adotar posturas mais flexíveis e dialógicas, ao afirmar que: *devemos ser flexíveis, conversar com eles, e tentar encontrar outras maneiras de envolvê-los no conteúdo (Marie)*.

A partir das manifestações apresentadas pelos docentes, recorreremos novamente a Leite (2012), que, ao analisar os dados de suas pesquisas sobre mediação pedagógica, identifica os impactos das decisões tomadas pelos professores no planejamento e desenvolvimento de suas ações. O autor destaca que o processo de mediação pedagógica é influenciado por diferentes fatores, os quais podem ser compreendidos a partir da análise de cinco dimensões fundamentais (Quadro 28).

Quadro 28: Decisões assumidas pelos professores e seus impactos (Leite, 2012)

A escolha dos objetivos de ensino
<p>É uma decisão que sempre reflete valores, crenças e concepções por parte de quem os escolhe ou seleciona. A dimensão afetiva relacionada aos objetivos de ensino refere-se à relevância deles, reconhecida por uma determinada população ou por um sujeito [...] é importante, pois, que a escola selecione objetivos e conteúdos nesta perspectiva e que os alunos reconheçam a relevância deles, propostos em cada disciplina ou área curricular; isto aumenta as possibilidades de que se estabeleçam vínculos afetivos positivos entre os alunos e os objetivos abordados [...] um ensino burocrático, com objetivos cuja relevância não é compreendida pelos alunos, pode colaborar para o movimento de afastamento na relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto. Obviamente, isso se relaciona com o projeto pedagógico da escola, incluindo os objetivos específicos de cada área curricular; tal projeto ser fruto da reflexão coletiva do corpo docente da escola, processo em que a relevância dos objetivos e conteúdos de ensino deve ser objeto de contínua discussão e avaliação.</p>
A decisão sobre o início do processo de ensino
<p>Iniciar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre os conteúdos envolvidos aumenta as possibilidades de sucesso do processo de aprendizagem do próprio aluno [...] a principal implicação pedagógica desta decisão sugere que o início do ensino deve ser definido somente após o professor realizar uma breve avaliação diagnóstica sobre os conteúdos julgados como essenciais, para que o aluno tenha as condições para iniciar o ensino a partir de um ponto determinado. Com isso, diminuem-se as chances de um fracasso prematuro do aluno.</p>
A organização dos conteúdos de ensino
<p>Quando os conteúdos de um curso são organizados de forma aleatória, não se respeitando a lógica da organização do conhecimento da área, dificulta-se o processo de apropriação dos referidos conteúdos pelo aluno [...] a ausência de uma organização lógica dos conteúdos de um determinado curso pode aumentar as possibilidades de fracasso do aluno, colaborando com a prevista deterioração das relações afetivas entre o aluno e o objeto em pauta. Organizar os conteúdos de forma adequada, portanto, parece estar relacionado com o fato de o professor respeitar a organização epistemológica da respectiva área de ensino.</p>
A escolha dos procedimentos e atividades de ensino
<p>A escolha das atividades de ensino está ligada às relações que, efetivamente, vão ocorrer na sala de aula, se o professor vai ministrar aula expositiva e como, se vai dar trabalho em grupo, propor leitura de texto, realizar pesquisa de campo, etc. [...] uma atividade de ensino pode ser inadequada por algum problema na sua organização interna: pode ocorrer a ausência de instruções claras, ou ocorrência de intervenções inadequadas por parte do professor, falta de correção com relação ao desempenho do aluno, ou mesmo ausência de atividade relevante prevista para o aluno realizar. Quando tais problemas são frequentes ou adquirem uma grande proporção, a atividade escolar pode se tornar uma prática extremamente indesejável e desmotivadora para o aluno, produzindo, geralmente, efeitos desastrosos e, obviamente, deteriorando, às vezes por completo, as possíveis relações afetivas entre o aluno e os conteúdos abordados [...] nas atividades de ensino concentra-se, concretamente, grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc. constituem aspectos da trama de relações interpessoais que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas.</p>

A escolha dos procedimentos de avaliação do ensino

A avaliação tradicional tem sido apontada como um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, pelo distanciamento afetivo entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdo. A avaliação parece tornar-se desastrosa quando seus resultados são utilizados contra o aluno e, obviamente, quando tal relação é identificada pelo aluno. Esta é a lógica do processo de avaliação tradicional, que tem como objetivo, basicamente, o ranqueamento dos alunos, identificando os melhores e os piores. Como todo seu fundamento está centrado na concepção de homem derivada da ideologia liberal, base do sistema capitalista, pressupõe-se que as diferenças nas capacidades humanas são inatas, distribuídas gaussianamente entre os homens. Nesta perspectiva, ensino e aprendizagem são entendidos como processos independentes: ensino é tarefa do professor, aprendizagem é obrigação do aluno e se esta não ocorre adequadamente, certamente é por algum fator relacionado intrinsecamente com o aluno [...] somente quando os dados da avaliação são utilizados a favor do aluno, garante-se uma das principais condições para que se estabeleça uma relação afetivamente positiva entre o sujeito e o objeto. Isto só ocorre, portanto, quando os resultados da avaliação são utilizados, por exemplo, para a revisão das condições de ensino ou subsidiem estratégias que possibilitem que os alunos se apropriem adequadamente dos conteúdos desenvolvidos. Deve-se destacar que tais alternativas também implicam no trabalho coletivo desenvolvido pelos docentes na instituição, ou seja, a política de avaliação de ensino não pode ser um tema puramente individual, a ser decidida pelo docente isoladamente, mas exige diretrizes comuns, discutidas e assumidas por toda a instituição.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Leite (2012, p. 363-365).

O quadro apresentado permite compreender que as decisões docentes não se restringem a aspectos técnicos, mas envolvem dimensões epistemológicas, pedagógicas e afetivas, que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Tais dimensões dialogam com os dados empíricos desta pesquisa, especialmente no que se refere às dificuldades relatadas pelos docentes quanto ao planejamento, à escolha de metodologias e à avaliação da aprendizagem.

Essas constatações podem contribuir para a superação das representações observadas nas falas dos docentes, ancoradas na perspectiva do professor que tenta “conquistar” os alunos em uma aula onde se vence ou perde, ao dizer que se sente “derrotado”. Além do sentimento de empatia pelo aluno que trabalha e estuda a noite, algumas estratégias podem ser utilizadas para possibilitar o afeto e o alcance dos objetivos propostos, conforme destacados por Leite (2012).

6.6 Prática docente: o enfrentamento das demandas da profissão e a percepção da docência

Discutimos, ainda, os modos pelos quais os docentes enfrentam a multiplicidade de disciplinas e demandas institucionais, bem como a forma como se percebem enquanto professores diante de uma realidade atravessada pelo compromisso social próprio da universidade pública. As falas indicam a necessidade de estabelecer limites temporais ao trabalho docente, sobretudo em função da intensificação das formas de comunicação mediadas por tecnologias digitais, o que exige estratégias de organização dos horários para evitar a ampliação indefinida da jornada laboral.

Ademais, evidenciamos a compreensão da docência como atividade que pressupõe permanente atualização e estudo contínuo, aspecto recorrente nos depoimentos de Marie e Pedro Cardoso:

[...] com o WhatsApp, temos que controlar nossos horários de forma saudável [...] e na forma de se perceber como docente [...] continuamos sempre estudando conteúdos, novidades, para realizar as disciplinas (Marie).

[...] me dedico bastante na preparação das aulas [...] não quero ser aquele professor que ministra a mesma aula há muito tempo, de forma a não fazer mais sentido [...] na minha percepção como docente [...] somos um eterno estudante, sempre revendo, estudando, aprendendo (Pedro Cardoso).

Por outro lado, Lola relatou que: *[...] quanto a essa variedade de demandas, em relação às disciplinas, costumo [...] sempre falar com o coordenador do curso, para me avisar com antecedência, para poder até participar das aulas do professor que está ministrando aquela disciplina atualmente, observar como que ele aborda aquele conteúdo.* A professora afirma que:

[...] eu sinto muita falta [...] de uma normativa, que padronizasse ou equilibrasse as atividades dos docentes. As vezes um professor ministra muitas horas aula, além disso, é coordenador, representante em várias comissões, extensão e pesquisa. Enquanto há professores que ministram poucas aulas, então, acredito que poderia ou deveria existir alguma forma de equilibrar as atividades e funções. Sei que muitas vezes os professores se envolvem em várias atividades por escolha, porém se não o faz, não há quem irá realizá-las (Lola).

Interessante destacar, também, a forma como Lalanne expressa seus sentimentos em relação à docência. Afirmou que se sente como: *um pato, não nada bem, não voa bem, não anda bem [...] não executa bem todas as atividades, é aquele cobertor curto, ou a gente cobre*

o pé ou a cabeça (Lalanne). Essa metáfora revela, de maneira bastante significativa, a percepção de insuficiência diante das múltiplas demandas que constituem o trabalho docente universitário. Ao evocar a imagem do “pato” e do “cobertor curto”, o professor explicita a dificuldade em atender, com qualidade, às diversas dimensões que lhe são exigidas, indicando uma sensação de fragmentação e sobrecarga. O professor continua recordando que:

[...] com todas essas atividades é difícil priorizar ou saber como priorizar e não se frustrar, porque queremos realizar um trabalho bem-feito e possui uma autoavaliação que em algum ponto ou outro deixamos algo incompleto. E não é algo que a gente gostaria de entregar, então... [...] não executa bem todas as atividades [...] ou não conseguimos nos dedicar de forma uniforme a todas elas (Lalanne).

Dessa forma, observa-se um desconforto relacionado à ausência de apoio institucional, bem como à inexistência de normativas que orientem uma distribuição mais equitativa das atribuições. Tal cenário contribui para a sobrecarga dos docentes e interfere na construção de uma representação positiva de sua identidade profissional.

6.7 Avaliação da aprendizagem

A avaliação é uma das práticas mais citadas nos questionários e envolve variados desafios. A partir dos dados analisados, buscamos investigar como os docentes avaliam a efetiva aprendizagem dos alunos, como lidam com aqueles que não atingem os resultados esperados e quais fatores consideram dificultadores na elaboração das avaliações. Nesse sentido, constatamos que, de modo geral, há representações que associam a avaliação a sentimentos de angústia, como evidencia a fala de Lalanne ao afirmar que *todo final de semestre é uma tortura pra mim*.

Além disso, o docente afirma que *muitos de nós seguimos os métodos de aprendizagem que nos foram introduzidos ao longo da graduação, muitos dos exemplos que obtivemos*. Tal enunciação permite interpretar que os modos de ensinar e avaliar são ancorados em representações socialmente construídas ao longo da trajetória escolar dos sujeitos, especialmente na condição de alunos. Essas experiências prévias configuram-se como núcleos de sentido que orientam a prática docente, funcionando como esquemas interpretativos por meio dos quais os professores atribuem significado ao ato de ensinar e avaliar, na medida em que não foram oportunizadas experiências formativas no campo da docência universitária.

Diante das fragilidades formativas, os professores tendem a ancorar suas práticas pedagógicas em modelos de docência vivenciados ao longo de suas formações.

À vista disso, Lalanne explicita que utiliza formas de avaliação vivenciadas ao longo de sua história formativa, como “*provas, listas de exercícios, trabalhos em grupo ou atividades para casa*”. Tal relato evidencia a objetivação de modelos avaliativos tradicionais, que passam a integrar o repertório simbólico do professor como referências legítimas de avaliação escolar. A prática avaliativa, portanto, não se apresenta apenas como escolha técnica, mas como expressão de uma representação social da avaliação enquanto instrumento de verificação e controle do desempenho discente.

Ao abordar as dificuldades relacionadas à elaboração de avaliações, Lalanne reconhece não dominar plenamente o processo e exemplifica tal fragilidade por meio da situação que vivenciou, na qual um aluno obteve 58 (cinquenta e oito) pontos, mas que teria sido aprovado caso tivesse entregado ao menos um dos trabalhos propostos. Diante dessa circunstância, o docente atribui a si a responsabilidade pela reprovação do estudante, especialmente por se tratar de um discente em seu último semestre de curso. Essa narrativa evidencia um conflito entre a representação normativa da avaliação, associada a critérios quantitativos e formais, e uma representação ética da docência, vinculada a princípios de justiça, responsabilidade e cuidado com a trajetória acadêmica do aluno.

Tal tensão indica que as representações sociais acerca da avaliação da aprendizagem ainda se organizam em torno de concepções herdadas de uma escolarização pautada em práticas conservadoras, nas quais os processos avaliativos, distantes de uma abordagem formativa, centravam-se na verificação do que foi efetivamente memorizado pelos estudantes. Ao mesmo tempo, essas concepções entram em confronto com novas exigências simbólicas atribuídas ao papel docente na universidade pública. A ausência de referenciais pedagógicos sistematizados no campo da avaliação da aprendizagem contribui para que o professor se apoie em representações construídas no senso comum pedagógico, baseadas predominantemente na experiência pessoal, em detrimento de fundamentos teórico-metodológicos mais consistentes.

Ao afirmar que uma estratégia para enfrentar essas dificuldades consiste em “*colocar-se no lugar do aluno*”, o docente sinaliza a emergência de uma representação relacional da avaliação, sustentada na empatia e na identificação com a condição discente. Todavia, essa postura, embora revele sensibilidade pedagógica, permanece inscrita no plano das disposições individuais, não se convertendo, necessariamente, em uma transformação das representações

sociais que estruturam a avaliação como prática institucionalizada. Nesse sentido, o professor afirma:

[...] eu tento me colocar no lugar do aluno quando construo uma avaliação. Então, é uma prova, observo quanto tempo utilizo para realizá-la, quais são as dificuldades apresentadas, se há uma “pegadinha” desnecessária e que comprometerá o aprendizado do aluno, tentando me colocar no lugar dele. Essa é a forma que acredito me ajuda a construir uma avaliação (Lalanne).

Em concordância com Lalanne, Marie também destaca a preocupação em considerar a trajetória dos alunos ao longo da disciplina, ao afirmar que *não somos iguais*, reconhecendo a subjetividade de cada estudante como um elemento central no processo avaliativo. Tal perspectiva evidencia o desafio de avaliar de forma equitativa, especialmente no que se refere à decisão de flexibilizar, ou não, os instrumentos e critérios de avaliação. Nesse sentido, a docente ressalta que:

[...] ele [o aluno] participou de todas as aulas [...] às vezes teve uma dificuldade [...] tento estabelecer as regras e os critérios considerando a maioria [...] às vezes observo o desenvolvimento em determinada questão, em que o erro ocorreu ao somar incorretamente ou ao esquecer algum elemento (Marie).

No que se refere ao modo como constrói as avaliações, o docente relata que esse processo constitui um campo de aperfeiçoamento contínuo, orientado por questionamentos acerca da clareza da explicação dos conteúdos e do alcance dos objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos. Tal posicionamento indica que a avaliação é concebida como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, vinculada à reflexão sobre a própria prática docente.

Pedro Cardoso também afirma que realiza ponderações ao elaborar as avaliações, reconhecendo uma oscilação em seus critérios ao longo dos semestres, uma vez que, segundo suas palavras: *em um semestre estou um pouco mais rígido, no outro vou variando, o que também não é legal*. Esse depoimento evidencia a instabilidade dos parâmetros avaliativos e sugere a ausência de referenciais sistematizados que orientem, de modo consistente, a tomada de decisões pedagógicas nesse âmbito.

Por sua vez, Lola defende a adoção de critérios uniformes para todos os estudantes, com o objetivo de assegurar maior justiça e correção no processo avaliativo. A docente afirma ter consciência de que cumpre com sua parte ao se manter disponível para esclarecer dúvidas e acompanhar os alunos, o que, em sua perspectiva, contribui para atenuar a “*carga mais pesada*” frequentemente associada à avaliação. Tal compreensão revela uma concepção da avaliação

articulada a valores éticos, como equidade e responsabilidade, ao mesmo tempo em que reforça a centralidade da postura docente na mediação das exigências institucionais e das condições concretas de aprendizagem.

A partir das respostas dos participantes, enfatizamos, no diálogo, a importância de refletir sobre a concepção de avaliação que orienta a prática docente. Nesse sentido, problematizamos se essa avaliação assume um caráter somativo, centrado na quantificação por meio de notas, ou se se configura como uma prática formativa, voltada à orientação do processo de ensino e aprendizagem, bem como às razões que fundamentam tais escolhas. Autores que discutem a avaliação da aprendizagem, como Hoffmann (2005) e Sordi (2009), entre outros, afirmam que a avaliação só adquire sentido quando subsidia a tomada de decisões pedagógicas a partir de seus resultados. A nota, embora relevante, não deve se sobrepor à qualidade da aprendizagem, uma vez que a avaliação exerce papel orientador sobre a prática docente.

Dessa forma, ao nos depararmos com um resultado insatisfatório, é fundamental problematizar suas causas, questionando, por exemplo: a questão foi adequadamente elaborada? O enunciado estava claro e coerente? Os estudantes, de fato, aprenderam o conteúdo proposto? A partir dessas reflexões, cabe ao docente decidir quais encaminhamentos serão adotados: limitar-se ao registro da nota ou propor intervenções pedagógicas, como debates, grupos de estudo, monitorias, entre outras possibilidades. Nesse contexto, sugerimos aos participantes a leitura do texto “Alternativas Propositivas no Campo da Avaliação: por que não?” (Sordi, 2009), que apresenta diferentes possibilidades para repensar a avaliação, orientando-a para uma perspectiva mais formativa e reflexiva.

Neste sentido, Pedro Cardoso inferiu que ao se construir uma prova e, posteriormente, não mais tratar sobre ela, não é a decisão mais adequada, já que se a “metade *da turma tirou menos que 30 [...] vou seguir o conteúdo e que fique para trás. Me falta formação. Eu não sei o que fazer (Pedro Cardoso).*

Observamos, nas falas docentes, a emergência de uma consciência acerca da insuficiência de formação pedagógica mais consistente para o enfrentamento dos desafios cotidianos da docência universitária, dentre os quais se destacam as práticas avaliativas. Tais enunciados configuram representações sociais que expressam tensões estruturais próprias da docência na educação superior, marcada pela sobreposição de funções, pela intensificação do trabalho e pela exigência permanente de múltiplas demandas institucionais.

Destacamos, nesse contexto, a relevância de políticas institucionais que enfatizem a formação pedagógica sólida como elemento potencialmente mediador dessas tensões, na

medida em que pode favorecer a construção de referenciais mais sistematizados para a ação docente, especialmente no campo da avaliação. Todavia, reconhecemos que tal formação, isoladamente, não é suficiente para confrontar a lógica do produtivismo acadêmico, que se constitui como um dos principais vetores do desgaste docente. Essa racionalidade, ao sustentar a multiplicidade de exigências e a centralidade dos processos avaliativos, reconfigura as práticas e os sentidos atribuídos ao trabalho docente, incidindo diretamente sobre as representações que os professores constroem acerca de sua profissão e de suas responsabilidades pedagógicas. Como enfatiza Nóvoa (2019), cada vez mais, a universidade agrega “uma concepção urgente do tempo, um tempo apressado, ocupado, direcionado, de avaliação, de *accountability*, de prestação de contas ao presente imediato” (Nóvoa, 2019, p. 57). De forma que:

A empregabilidade empurra a universidade para o tempo curto da preparação profissional, da inserção na “vida ativa”. A excelência impõe uma produção acadêmica incessante, alimentando a vã glória daqueles que, num só ano, fabricam dezenas de *papers*. A empresarialização exige resultados imediatos, mensuráveis, palpáveis. O empreendedorismo joga-se num tempo agitado, instantâneo. Estas palavras/conceitos fecham a universidade num “pequeno presente”. A universidade sem tempo é uma universidade perdida, controlada pelas performances, pelas mesmas métricas das outras instituições. Em linha com a sociedade de consumo e, mais recentemente, com a velocidade da sociedade digital, a universidade é concebida num tempo rápido, de resultados imediatos. A universidade apressada é insensata e irrefletida (Nóvoa, 2019, p. 57).

Nesse contexto, marcado por uma crescente aceleração das demandas, percebemos o acúmulo de exigências que contribuem para a constituição de um ambiente de trabalho potencialmente adoecedor, permeado por sentimentos de estafa, cansaço e frustração, entre outros relatados pelos docentes. A partir do diálogo anteriormente desenvolvido, tecemos algumas reflexões acerca de uma última imagem – 5 (cinco), que aborda o ato de ensinar.

Imagem 5: Imagem como recurso disparador para o grupo focal.

Que a vontade de ensinar...



**Só seja superada pela
vontade de aprender!**

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de imagens disponíveis na internet.

Após alguns minutos destinados a reflexão, solicitamos que os docentes expressassem o que sentiram ao pensar sobre a imagem. Assim, foram justificadas percepções acerca dos alunos serem fonte de motivação, destaque para o sentimento de estar em um grupo que compartilha das mesmas dificuldades, e não mais sozinho, retratando um sentimento de pertencimento, entre outras percepções como:

[...]mantém nossa motivação [...] há sempre àqueles alunos que estão interessados, que perguntam, são poucos [...], mas sempre tem àqueles alunos que se destacam [...] que estão ali e nos ajudam a ficarmos motivados para melhorarmos a cada dia (Marie).

[...] na foto todo mundo de mão junta [...] talvez um mestre e uma criança, não sei, mas o que é legal dessa reunião (referindo-se à experiência de participar do grupo focal), é que muitos de nós se sentem frustrados e sozinhos. Essa sensação da solidão pedagógica, demonstrando que estamos todos em um mesmo barco. Isto, de certa forma, me motiva para saber que não sou apenas eu que estou assim, é um processo, é um aprendizado [...]E essa imagem mostrando quatro mãos trabalhando juntas, demonstra que o grupo tem um objetivo maior, que existem mais pessoas nessa situação e que não é um trabalho único, é um todo, é toda uma instituição voltada para o mesmo objetivo (Lalanne).

[...] estamos ali para ensinar e todos os dias aprendemos um pouquinho também. Quando, por exemplo, promovo algum debate em sala de aula, talvez eu aprenda algo além dos aspectos daquela disciplina, mas a percepção, a visão do aluno, como ele enxerga as coisas, a visão de mundo que ele tem. E

isso me ajuda a ter uma relação mais próxima com ele ou talvez entender algumas questões que anteriormente eu não compreendia (Lola).

[...] acho essa frase muito bonita. Ela realmente demonstra que temos que aprender, que os alunos devem estar motivados para aprender e que, principalmente [...]ela me tira um peso[...] que não está tudo nas minhas costas. Claro, a responsabilidade é muito grande, mas não está tudo nas minhas costas. Vejo que é tanto o meu aprendizado em como melhorar, quanto os alunos aprenderem a aprender o conteúdo (Pedro Cardoso).

A partir das reflexões explicitadas podemos inferir que a motivação docente se encontra intensamente ancorada na relação pedagógica estabelecida com os estudantes, sobretudo quando estes manifestam interesse e envolvimento com as atividades propostas. Embora os professores reconheçam a presença de desafios associados à solidão pedagógica – frequentemente geradora de frustrações –, observamos que tais experiências, quando compartilhadas em espaços coletivos, como o grupo focal, passam a ser ressignificadas, produzindo sentimentos de pertencimento e fortalecimento profissional.

Além disso, os depoimentos evidenciam o reconhecimento da aprendizagem como um processo relacional e bidirecional, no qual ensinar e aprender se constituem de forma indissociável. Ao afirmarem que aprendem ao ensinar, os docentes revelam uma compreensão dialógica do processo educativo, que ultrapassa a lógica da transmissão unilateral do conhecimento. Tal perspectiva corrobora o princípio formulado por Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, segundo o qual “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23), reafirmando a centralidade da interação pedagógica na constituição da prática docente e na produção de sentidos sobre o trabalho educativo.

Na sequência, apresentamos a última etapa do encontro do grupo focal. Esse momento foi marcado por intensa carga emocional, não apenas para as pesquisadoras, mas também para os participantes, que demonstraram significativa expressividade ao longo da atividade. Dessa forma, solicitamos que expressassem, em uma palavra ou frase curta, como estavam se sentindo ao final da reunião. Assim o disseram:

Eu acho que é aconchego, [...] eu me senti acolhido após essa conversa num ambiente assim [...] solidariedade, a sensação de acolhimento (Lalanne).

A minha palavra era essa: acolhimento (Lola).

Gostaríamos de destacar, ainda, a fala de um participante que muito nos comoveu, por revelar um sentimento de descontentamento em relação à universidade, percebida como um espaço no qual se sente sobrecarregado e desamparado, marcado pela ausência de acolhimento e por uma sensação de desesperança:

[...] posso ser sincero? [...] para mim está muito difícil [...] eu gostei bastante, mas eu ainda fico perdido. Talvez a minha fala não deva ser levada em conta porque ontem, eu tive uma sessão com uma psicóloga que faço terapia e disse: “Pedro Cardoso, eu acho que você está... com o Burnout”. Então, para mim, é claro que é gostoso, é bonito ouvir pessoas falando, para podermos compartilhar, mas eu sei que, quando acabar aqui, eu vou voltar a ter contato com os mesmos colegas [...] que não concordam, vai ser sempre a mesma coisa [...] eu sei que irei ministrar as mesmas questões para os alunos [...] então, talvez a minha fala não deva ser levada em conta ou deva ser levada em conta com essa percepção... [...]mas para mim foi interessante, importante. Eu vim também pelo compromisso, porque eu sei, eu imagino que poucas pessoas devem ter respondido a sua pesquisa. Eu acredito que isto é o próprio sintoma da universidade [...]eu não quero ser chato, não quero destoar, mas eu continuo com desesperança [...], mas, ainda bem que não vai ser eu que vou terminar, vai ser a Marie e a Marie, vai terminar para cima e tudo bem... (Pedro Cardoso).

O depoimento de Pedro expressa representações sociais associadas ao sofrimento docente no contexto universitário contemporâneo. Suas palavras revelam uma vivência marcada pela exaustão emocional, pela sensação de isolamento e pela descrença na possibilidade de transformação institucional, elementos que configuram um imaginário coletivo de desgaste e desvalorização da profissão docente na educação superior.

O relato pode ser compreendido como a expressão de um conjunto de significados compartilhados que orientam as práticas e as percepções dos professores sobre seu próprio trabalho. As ponderações feitas pelo referido professor, indicam representações que naturalizam o sofrimento docente – o “*sempre a mesma coisa*”, “*na base da porrada*”, “*desesperança*” – como componentes inerentes à vida acadêmica, evidenciando um processo de ancoragem do mal-estar institucional na identidade profissional do professor.

O sentimento de impotência e cansaço, associado à menção do possível diagnóstico de burnout, reflete o modo como as condições de trabalho e as relações interpessoais no ambiente

universitário são percebidas e reinterpretadas subjetivamente. Segundo Jodelet (2001), as representações sociais são inseparáveis das experiências afetivas e das práticas sociais dos indivíduos. Assim, o sofrimento relatado por Pedro Cardoso não é apenas individual, mas expressa uma experiência coletiva de precarização simbólica, na qual a docência é representada como um espaço de sobrecarga, solidão e falta de reconhecimento.

O fato de Pedro Cardoso afirmar que “*veio pelo compromisso*” e que “*isso já é o próprio sintoma da própria universidade*” amplia a compreensão de sua fala para o nível institucional. Ele associa a falta de engajamento dos colegas não a fatores pontuais, mas a um sintoma estrutural do funcionamento universitário – onde a burocratização, o produtivismo e a ausência de diálogo coletivo comprometem a dimensão humana e formativa da docência. Essa leitura é coerente com o que Nóvoa (2019) denuncia ao afirmar que a universidade tem priorizado a excelência dos *papers* em detrimento da formação e da pedagogia, produzindo um ambiente de desânimo e distanciamento afetivo.

Assim, a fala de Pedro Cardoso pode ser interpretada como uma representação social de desesperança institucionalizada, na qual o docente reconhece o valor simbólico da docência, mas sente-se impossibilitado de vivê-la plenamente. A menção à “*Marie, que vai terminar para cima*” evidencia, ainda, um contraste simbólico entre o pessimismo de sua experiência e a esperança de renovação representada pelo outro – o que demonstra que as representações sociais coexistem em tensão, expressando tanto o sofrimento quanto o desejo de transformação.

Dessa forma, as colocações feitas pelo professor Pedro Cardoso ilustram como as representações sociais da docência universitária são atravessadas por elementos afetivos, institucionais e identitários. Elas revelam o modo como os professores constroem sentido diante das contradições de seu trabalho e, ao mesmo tempo, evidenciam a urgência de repensar as condições simbólicas e materiais que sustentam a prática docente. Compreender essas representações é fundamental para promover um ambiente universitário mais humanizado, onde o cuidado, o reconhecimento e a escuta sejam dimensões constitutivas da profissão.

Na sequência, Marie expressa suas percepções a partir das contribuições de Pedro:

Eu entendo, é porque você, [Pedro Cardoso], se importa, você se importa com aquilo que está fazendo. Eu também me senti muito acolhida, senti que compartilho de muitas coisas que os outros colegas falaram, que não estou sozinha. Mas, realmente, aqui é uma roda de conversa, mas como vamos lidar com isso depois, ou continuar lidando? Quando a Fernanda mandou os convites, demorei bastante para responder, porque nos colocamos naquela condição de: será que abrirei espaço para falar sobre isso? Será que vai ser confortável para mim? Será que isso vai me trazer desconforto também?

Porque, às vezes, o que estou achando que estou fazendo não é o melhor caminho. Então, é também se permitir participar. Também fui motivada a contribuir com a pesquisa, porque são necessárias pessoas e instrumentos, mas isso também mobiliza um certo desconforto [...] esse momento foi muito acolhedor (Marie).

Nesse sentido, Marie expressa, de forma sensível, a coexistência de sentimentos ambíguos: por um lado, o acolhimento e a identificação com o grupo; por outro, o desconforto e a insegurança diante da exposição de suas próprias fragilidades profissionais. As ponderações feitas por Marie podem ser compreendidas, à luz da TRS, como uma manifestação da construção coletiva de sentidos sobre o “ser professor”, em um contexto marcado por exigências institucionais, avaliações constantes e pressões por desempenho. O fato de a docente afirmar que *se importa* com o que faz indica a presença de uma representação positiva e comprometida da docência – pautada pelo cuidado, pela responsabilidade e pela ética do envolvimento. Contudo, sua hesitação em participar do grupo focal, conforme revelada pelas falas “*será que vai ser confortável?*”, “*será que isso vai me trazer um desconforto?*”, demonstra a existência de representações que associam tanto o ato reflexivo quanto o compartilhamento de experiências docentes a um risco emocional: o de reconhecer a própria vulnerabilidade e colocar em questão práticas já naturalizadas.

De acordo com Jodelet (2001), as representações sociais não são apenas cognitivas, mas também afetivas, pois organizam as emoções e orientam as condutas frente às situações sociais (Jodelet, 2001). Nesse sentido, a fala de Marie expressa o quanto o espaço do grupo focal foi vivido como uma experiência de acolhimento simbólico, que rompe, ainda que temporariamente, com a sensação de isolamento relatada por outros participantes. Ao dizer que “*se sentiu acolhida*” e “*não está sozinha*”, Marie reconfigura a representação da docência como um campo de solidão para uma representação de pertencimento e partilha, revelando o potencial transformador do diálogo coletivo entre pares.

Nesse sentido, a referência ao “*desconforto*” também é significativa: ela indica que o processo de reflexão sobre a própria prática provoca tensões internas, pois desafia crenças, hábitos e concepções consolidadas. Como observa Charlot (2000), o professor é um sujeito que aprende sobre si mesmo no encontro com o outro e com o saber, e esse movimento envolve tanto prazer quanto conflito (Charlot, 2000). Assim, o desconforto mencionado por Marie não é apenas um sinal de resistência, mas também um indicador de desenvolvimento profissional, pois reflete a tomada de consciência sobre as contradições e limites de o próprio fazer docente.

Destacamos, ainda, que Marie, ao afirmar que sua participação foi motivada tanto pelo compromisso institucional quanto pelo desejo de contribuir para a pesquisa, revela a tensão

entre o envolvimento pessoal e a responsabilidade profissional. Esse duplo movimento expressa uma representação social da docência como um ato ético e colaborativo, que ultrapassa o cumprimento de tarefas e envolve a implicação subjetiva do professor.

Em síntese, a fala de Marie permite compreender que a docência universitária é vivida como um espaço de afetação e de construção identitária contínua. As representações sociais que emergem em seu discurso apontam para a necessidade de reconhecer a dimensão emocional do trabalho docente e de criar espaços coletivos de diálogo e escuta, nos quais o professor possa ressignificar suas experiências e fortalecer o sentido de pertencimento à profissão.

Ao analisarmos as falas de Pedro Cardoso, Lalanne e Marie, entendemos que a docência universitária é atravessada por representações sociais complexas e ambivalentes, que articulam dimensões afetivas, institucionais e identitárias. As vozes dos participantes revelam a coexistência entre o sofrimento e a esperança, a sobrecarga e o pertencimento, a desmotivação e o compromisso ético com a formação. Enquanto Pedro expressa a desesperança e o desgaste de um contexto institucional produtivista, Lalanne destaca as tensões entre as diferentes dimensões do trabalho docente, e Marie representa o potencial do acolhimento e da partilha na reconstrução do sentido da profissão.

As considerações feitas pelos professores demonstram que o significado do “ser professor universitário” é dinâmico e socialmente construído nas interações e vivências cotidianas. Elas evidenciam tensões simbólicas entre o ideal e o real, o reconhecimento e o esquecimento, o prazer e o esgotamento – elementos que configuram o núcleo central das representações docentes. Reconhecer essas representações é, portanto, essencial para compreendermos as fragilidades e potencialidades do trabalho docente e para promovermos práticas institucionais que restituam à docência seu caráter humanizador, colaborativo e significativo no contexto universitário contemporâneo.

7. CONCLUSÕES

A pesquisa apresentada teve como objetivo investigar as representações sociais dos professores bacharéis iniciantes dos cursos de Engenharia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU acerca da prática pedagógica. Ancorada na teoria das representações sociais, de Serge Moscovici (2007), a pesquisa tentou responder quais representações sociais são construídas pelos professores bacharéis iniciantes que atuam nos cursos de engenharia da UFU e como essas representações influenciam suas práticas pedagógicas. Além do objetivo geral, a pesquisa contemplou objetivos específicos relacionados à trajetória dos docentes bacharéis, sua

formação inicial e continuada, concepções sobre pedagogia universitária, identificação do Núcleo Central e Periférico das referidas representações sociais e reflexões produzidas em um grupo focal, concebido como um espaço formativo.

No estado da questão, foram mapeadas pesquisas recentes relacionadas às representações sociais dos docentes bacharéis e temas semelhantes. Constatamos que estes estudos são escassos e que as investigações acessadas evidenciaram fragilidades e desafios recorrentes entre docentes iniciantes convergindo com os resultados desta investigação. Entre os principais fatores identificados nas produções analisadas, destacaram-se: falta de infraestrutura, desvalorização profissional, desinteresse dos alunos, carência de políticas institucionais de formação continuada, ausência de uma identidade docente, falta de preparação pedagógica para o exercício da docência, solidão profissional e sobrecarga de trabalho. Esses elementos impactam diretamente nas práticas dos professores, reafirmando a relevância e atualidade do tema. Assim, o estado da questão revelou elementos importantes para que pudéssemos compreender a temática em questão e seu avanço nas pesquisas acadêmicas, o que foi possível averiguar que se trata de um tema pouco explorado nas pesquisas acadêmicas.

À luz dos referenciais teóricos que fundamentam nossa matriz epistemológica, reafirmamos que a prática docente não se constitui de modo espontâneo ou meramente intuitivo, mas é orientada por sistemas de significados socialmente produzidos, historicamente situados e progressivamente consolidados ao longo das trajetórias formativas e profissionais. Tais práticas configuram-se como sínteses provisórias de múltiplas determinações, entre as quais se destacam as experiências vividas na condição de estudantes, as crenças pessoais, o contexto institucional de trabalho, as políticas públicas educacionais e outras mediações que atravessam o exercício da docência, dado que se trata de uma profissão marcada pela dimensão relacional.

Nesse sentido, a docência emerge como uma construção social e simbólica, permeada por representações que organizam modos de compreender o ensinar, o aprender e o próprio papel profissional. Os dados analisados permitem sustentar que tais representações orientam não apenas as escolhas pedagógicas, mas também as formas de enfrentamento dos desafios cotidianos da profissão, influenciando diretamente as práticas docentes e os sentidos atribuídos ao trabalho educativo.

Por fim, destacamos o potencial formativo do grupo focal, que se configurou como um espaço privilegiado de reflexão coletiva e produção de sentidos sobre a docência. Ao favorecer o diálogo acerca das fragilidades, tensões e desafios vivenciados, esse momento possibilitou a partilha de experiências, significados e concepções, bem como a problematização das práticas

e a construção de perspectivas para sua ressignificação. Assim, o grupo focal não apenas subsidiou a análise dos dados, mas também se constituiu como instância formativa, ao promover processos de conscientização e elaboração coletiva sobre o trabalho docente.

Apesar de reconhecermos que o número de docentes participantes tenha sido inferior ao esperado, as reflexões realizadas com os professores revelaram-se profícuas e esclarecedoras, permitindo identificar aspectos centrais das práticas docentes. O núcleo central das representações indicou elementos como “aprendizagem”, “comprometimento”, “didática”, “interesse” e “prática”, o que sugere uma forte valorização do compromisso com a docência e a preocupação com o aprendizado dos alunos. No entanto, a análise evidenciou que o ingresso na docência ocorre, em geral, sem formação pedagógica específica para essa função, o que contribui para a construção de práticas fundamentadas, muitas vezes, nos saberes da experiência e na reprodução de modelos tradicionais de ensino. Também se destacaram sentimentos de insegurança, medo e fragilidades formativas no que se refere ao planejamento de ensino, à escolha dos procedimentos didáticos, à avaliação da aprendizagem e à relação professor-aluno, dimensões constitutivas do cotidiano docente.

Em torno do núcleo central, o sistema periférico apresentou elementos como: “boa”, “questionar”, “tecnologia”, “ativa”, “avaliação”, “cansaço”, “planejamento”, “reflexão”, “metodologia”, “dialogada”. Por sua natureza transitória, o sistema periférico pode possibilitar a migração de certos elementos para o núcleo central, contribuindo para a transformação das representações sociais ao longo do tempo. Essa constatação corrobora nossa defesa de que a formação pedagógica é fundamental para o exercício da docência. É por meio de experiências formativas contínuas que o professor poderá não apenas desenvolver sua prática com maior segurança e satisfação, mas também construir sua identidade docente, promover seu desenvolvimento profissional e refletir criticamente sobre sua atuação.

A universidade, como instância institucional que organiza e regula o trabalho docente, mostrou-se elemento estruturante na constituição das práticas pedagógicas e das representações construídas pelos professores. As condições objetivas de exercício da docência – particularmente a intensificação do trabalho decorrente da articulação compulsória entre ensino, pesquisa, extensão e gestão, aliada às recorrentes limitações de infraestrutura – foram apontadas pelos participantes como fatores que incidem diretamente sobre a organização do tempo pedagógico, a qualidade do planejamento didático e a própria configuração da relação professor–aluno.

Esses achados da pesquisa evidenciam que as dificuldades enfrentadas pelos docentes não podem ser interpretadas exclusivamente como problemas de ordem individual ou de insuficiência formativa, mas devem ser compreendidas à luz das políticas institucionais e dos modelos de gestão universitária que tendem a ampliar as exigências produtivas sem a correspondente ampliação das condições materiais e formativas para o exercício da docência. Tal cenário contribui para a naturalização da sobrecarga de trabalho e para a fragilização dos espaços de reflexão pedagógica, reforçando uma lógica que privilegia indicadores quantitativos de desempenho em detrimento da qualidade dos processos formativos.

Nesse contexto, a docência universitária passa a ser tensionada por contradições entre as finalidades educativas da universidade pública e as orientações institucionais que operam sob princípios de racionalização, eficiência e produtividade acadêmica, próprios das políticas educacionais ancoradas no ideário neoliberal. Os resultados desta pesquisa indicam, portanto, a urgência de políticas institucionais que reconheçam a especificidade pedagógica do trabalho docente e que promovam ações sistemáticas de Pedagogia Universitária, não como iniciativas pontuais ou voluntaristas, mas como parte constitutiva de um projeto institucional comprometido com a formação docente e com a qualidade social da educação superior.

Além disso, identificamos representações sociais positivas acerca da profissão docente, evidenciadas pelas justificativas que associam a escolha pela docência “ao gosto de ser docente” e “realização profissional”. Os participantes afirmaram, em grande medida, que repetiriam a escolha feita pela docência, o que reforça o sentimento de satisfação e valorização da profissão. Nesse sentido, no que se refere à docência na Universidade Federal de Uberlândia, as representações construídas pelos professores revelam, simultaneamente, sentimentos de pertencimento institucional, reconhecimento e satisfação profissional, ainda que coexistam com percepções críticas relativas à sobrecarga de trabalho e à insuficiência de espaços institucionais para a inovação pedagógica. Tais tensões evidenciam que a experiência docente é marcada por ambiguidades, nas quais o apreço pela instituição convive com condições objetivas que limitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas e criativas.

Apesar dessas restrições, sobressaem representações ancoradas no compromisso ético-político com uma educação de qualidade e com a formação integral dos estudantes, frequentemente associadas à ideia de que a docência possui um potencial transformador. A recorrência da expressão “transformação de vidas” indica que os professores atribuem à sua atuação um sentido que extrapola a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como uma

prática social orientada por valores de responsabilidade, impacto formativo e contribuição à trajetória acadêmica e humana dos discentes.

Em relação a prática docente no que se refere a relação professor aluno, emergiram representações centradas na dimensão afetiva e formativa de ensino, nos quais predominam valores como diálogo, respeito e empatia. Entretanto, também emergiram tensões e fragilidades relacionadas à escassa participação dos alunos, comportamento inadequado durante as aulas e desinteresse nos conteúdos mais teóricos. Quanto à avaliação da aprendizagem, foram identificadas representações associadas à pressão pelo estudo, ao controle e à atribuição de notas, o que demonstra a influência de práticas educativas mais tradicionais, pois, apesar de reconhecerem a importância da avaliação para o processo de aprendizagem, ainda se ancoram em padrões mais classificatórios de um modelo tecnicista de educação.

De forma geral, as representações sociais revelaram uma docência marcada por orgulho profissional, compromisso e dedicação com o ensino e com a aprendizagem dos alunos de forma empática e afetiva, ainda que permeada por tensões e desafios decorrentes do contexto de trabalho e ausência de preparação pedagógica.

Assim sendo, a tese defendida sustenta que as representações sociais constituem matrizes simbólicas que orientam, legitimam e tensionam as práticas pedagógicas, indicando a necessidade de políticas institucionais voltadas à formação contínua e ao desenvolvimento profissional docente, bem como à valorização do ensino na educação superior como condição para o fortalecimento da Pedagogia Universitária.

Portanto, consideramos que este estudo contribui para a ampliação dos debates acerca da docência de professores bacharéis em início de carreira e reafirmamos que compreender as representações sociais desses docentes constitui um caminho fundamental para repensar a docência universitária, reconhecendo-a como uma prática social complexa e histórica, que demanda valorização institucional, políticas públicas consistentes, espaços contínuos de formação e currículos mais flexíveis. Somente assim será possível fortalecer a identidade docente, promover o desenvolvimento profissional dos professores bacharéis iniciantes e, conseqüentemente, fomentar práticas pedagógicas mais alinhadas a uma educação de qualidade, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd, 7 a 10 de outubro de 2007, Caxambu, MG*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007.
- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Educação superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- AMARAL, L. S. do; ALVES, M. S. Nó ou Núcleo central e esquema periférico. **Cadernos CESPUC De Pesquisa Série Ensaio**, n. 23, p. 30-36, 2013.
- ANJOS, J. H. R. dos. **Práticas pedagógicas do bacharel iniciante no Educação superior: intervenções a partir das representações sociais**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2019.
- APARECIDA C. R., R.; BOFF, E. T. DE O. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 262, 26 nov. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. França: Edições70, 1977.228 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo: edição revisada e ampliada**. São Paulo: Edições, v. 70, p. 280, 2016.
- BROUSSEAU, G. **Introdução ao Estudo das Situações Didáticas: Conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo: Ática, 2008. 128p.
- CARVALHO, C. G. **Docência na educação superior: narrativas de professores bacharéis sobre dilemas da prática pedagógica**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, PI. 2013.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da S. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.
- CHAUI, M. A universidade operacional. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 4, n. 3, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.24, pp.05-15. ISSN 1413-2478.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas (SP): Papirus, 2012.
- DE CASTRO CRUSOÉ, N. M. A teoria das representações sociais em moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da**

Educação, [S. l.], n. 2, 2014. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 27 abr. 2024.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior: avanços e riscos**. EccoS, v. 10, n. esp., p. 67-93, 2008.

DIETRICH, P.; LOISON, M.; ROUPNEL, M. **Articular as abordagens quantitativa e qualitativa: a pesquisa sociológica**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

DUBAR, C. **A socialização: construção de identidades pessoais e profissionais**. / Claude Dubar; tradução Andrea Stahel M. da Silva – 2º ed. Sao Paulo: Martins Fontes. 2005.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. São Paulo: **Cadernos Pedagogia Universitária**, 2009. Disponível em:

http://www.prg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf. Acesso em: 30 de agosto 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GALLI, I. A teoria das representações sociais: do nascimento ao seu desenvolvimento mais recente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 11, n. 24, p. 5–20, 2014. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/900>. Acesso em: 3 jan. 2025.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 23-36, jan./ abr., 2009.

GONÇALVES, Y. P. **Movimentos da formação para a docência: um processo em construção**. In: _____ . (Org). A construção do saber docente por bacharéis na educação superior: desafios de uma formação. 1. Ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015. P. 105-111.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. 35 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005 (104 p).

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9. ed. V. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, S. M. A. **Desafios à docência superior: pressupostos a considerar.** In: Docência na Educação Superior: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005/Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 62-83 p. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; GIORDANI, E. M. **Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional.** ANPEd, 30, 2007.

ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R.; BOLZAN, D. P. V. **Pedagogia universitária: desafio de entrada na carreira docente.** Educação, Santa Maria, 2011, v.36, n.3, p.425-440. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464442978>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ISAIA, S. M.; BOLZAN, D. **Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária.** Linhas Críticas, [s. l.], v. 14, n. 26, p. 43–60, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3424>. Acesso em: 27 abr. 2024.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão.** In: JODELET, Denise (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001. p. 17- 44.

KATO, M. N. de C. **O professor agrônomo e a construção da professoralidade.** 2015. 103p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

LACERDA, C. R. **Saberes profissionais e aprendizagem da docência na educação superior.** Fortaleza: EdUECE, 2018. 344 p.

LEITE, S. A. da S. **Afetividade nas práticas pedagógicas.** Temas psicol. vol.20 no.2 Ribeirão Preto dez. 2012. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&

LIMA, H. R. D. de. **Processo de inclusão de estudantes com TEA nas escolas: um estudo das representações sociais de professores.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2023.

MADUREIRA LOPES, B. E. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2015. DOI: 10.14393/REPOD-v3n2a2014-30290. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30290>. Acesso em: 21 fev. 2026.

MARCELO GARCIA, C. **El profesorado principiante: inserción a la docencia.** Barcelona: Octaedro, 2009^a.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral.** 6^a ed. São Paulo: Loyola, 2015, p. 195-203.

MELO, G. F. **Docência na universidade: em foco os formadores de professores.** In: MELO, F. G; NAVES, P. L. M. de (orgs). Didática e docência universitária. Uberlândia EDFU, 2012, p. 29 –56.

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária: socialização e profissionalização de docentes principiantes na Educação Superior**. 2018. 139f. Relatório final de atividades desenvolvidas no Estágio Pós-doutoral (Programa de Pós-Graduação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Paulo. 2018.

MELO, G. F. **Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia**. 2007. 233f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MELO, G. F.; PIMENTA, S. G. **Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 51–77, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019051>. Acesso em: 31 jan. 2025.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Morgan, D. (1997). *Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications*

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. - 2. ed.rev. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. **Trabalhos científicos e o estado da questão**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5–16, 2004. DOI: 10.18222/ea153020042148. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea153020042148>. Acesso em: 11 jan. 2026.

NÓVOA, A. "O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar". **Revista Contemporânea de Educação**, v.14, n. 29, Jan/abr. (2019): 54-70.

NUNES, A. L. de P. F. **A aprendizagem da docência na educação superior: de bacharel a professor**. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. 2013.

OLIVEIRA, K. C. dos S. de; OLIVEIRA, S. R. de. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaios**, Belo Horizonte, v. 1, n. 23, p. 62–68, 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/cadernoscespuc/article/view/8306>. Acesso em: 6 jan. 2026.

PEREIRA, A. C. A. A Atual Crise da Universidade Pública Brasileira. **Revista Interdisciplinar do Direito** - Faculdade de Direito de Valença, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 13–35,

2020. Disponível em: <https://revistas.faa.edu.br/FDV/article/view/814>. Acesso em: 22 jan. 2025.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: _____ . (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15 a 34.

PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. de (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. 245 p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência na Educação Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RECH, R. A. C.; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. **A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária**. R. Bras. Est. Pedag., Brasília , v. 102, n. 262, p. 642-667, set. 2021 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812021000300642&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 abr. 2026. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4177>.

SANTANA, M. A. **Representações sociais de professores da educação superior sobre desenvolvimento profissional docente: desafios e perspectivas**.2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Uberaba.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. Universidade pública brasileira no século XXI: educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. Espacios en Blanco. **Revista de Educación**, Tandil, Provincia de Buenos Aires, Argentina, v., n. 23, p. 119-156, jun./jun. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539805007>.

SILVA, F. Q. da. **Docência Universitária: de bacharel a professor nos cursos de Ciência da Computação e Sistemas da Informação**. 2018. 000f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2018.

SILVA, M. da C. V. da. **Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente**. 2015. 401f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Pernambuco-CE.

SILVA, N. G. da. **Representações sociais de prática docente universitária partilhada por professores dos cursos de matemática da UFPE**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SORDI, M. R. L. de. **Alternativas Propositivas no Campo da Avaliação por que não?** In: Sérgio Eduardo Montes Castanho; Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho. (Org.). Temas e Textos em Metodologia do Educação superior. 6aed.Campinas: Papyrus, 2009, v. 1, p. 171-182.

SOUZA, C. S de. **Representações sociais e identidade docente: sentidos compartilhados por professores de universidade pública**. Orientadora: Fatima M. Leite Cruz. 2013. Dissertação (Programa de PósGraduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/31352/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Cybelle%20Santos%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SOUZA, C. E. S. **Formadores de Professores no Educação superior: olhares para trajetórias e ações formativas**. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia. Programa de pós-graduação em Educação.

STANO, R. de C. M. T; FERNANDES, S. F. **O currículo e suas configurações: das práticas de ensino à qualidade da educação**. In: _____. (Org). *A construção do saber docente por bacharéis na educação superior: desafios de uma formação*. 1. Ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015. P. 43-57.

STIVANIN, N. F.; ZANCHET, B. M. B. A. Programas de inserção à docência: percepções de professores universitários. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 79–90, 2014. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/106>. Acesso em: 11 nov. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VELLOSO, A.; LANNES, D. **A influência das representações sociais na construção da identidade profissional docente**. Educação: Teoria e Prática, [S. l.], v. 25, n. 48, p. 19–36, 2015. DOI: 10.18675/1981-8106.vol25.n48.p19-36. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7070>. Acesso em: 10 jan. 2025.

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

ZABALZA, M. A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004, 239 p.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES BACHARÉIS INICIANTES SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU”, sob a responsabilidade dos(as) pesquisadores(as) Geovana Ferreira Melo da Universidade Federal de Uberlândia e Fernanda Quaresma da Silva Doutoranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Nesta pesquisa buscamos investigar as representações sociais dos professores bacharéis iniciantes da Universidade Federal de Uberlândia sobre prática pedagógica e identidade profissional docente. "O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido de forma virtual antes do início da sua participação na pesquisa e coleta de dados. O Termo /Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um documento em que estão contidas as principais informações sobre a pesquisa, objetivos, metodologias, riscos, benefícios, dentre outras informações. Você está recebendo este termo via correio eletrônico individualmente, assinado pela pesquisadora. Antes de concordar em participar da pesquisa, você também poderá entrar em contato com as pesquisadoras, em tempo real, para discutir as informações do estudo. Este contato poderá ser feito a partir dos e-mails das pesquisadoras, telefones de contato, e/ou vídeo conferência. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Você tem o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Na sua participação, você, docente da Universidade Federal de Uberlândia, que atua nos cursos de bacharelado, responderá a um questionário eletronicamente e posteriormente será convidado a participar de um grupo focal (reunião com as pesquisadoras). O questionário contém 36 (trinta e seis) questões objetivas e discursivas, distribuídas em 4 (quatro) seções: sendo a 1ª (primeira) relacionada às práticas realizadas na docência; a 2ª (segunda) referente ao perfil dos participantes e a 3ª (terceira) e 4ª (quarta) relacionadas as fragilidades e dificuldades com relação às práticas desenvolvidas pelos participantes. O questionário necessita de cerca de 10 a 20 minutos para ser respondido. Você tem o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. O grupo focal será realizado presencialmente, sendo 1 (uma) sessão, em seu horário e local de trabalho, e terá a duração de até duas horas. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Nos encontros dos grupos focais será oferecido gratuitamente um lanche e material para registros caso sejam necessários, estes serão custeados pelas pesquisadoras. As respostas do questionário de modo on-line serão arquivadas e as informações coletadas serão categorizadas e terão o seu conteúdo analisado de forma crítico analítica. Nós, pesquisadoras, atenderemos às orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão publicados, e ainda assim a sua identidade será preservada. Neste caso seu nome será substituído por códigos alfanuméricos preservando assim a sua identidade. Sobre os riscos em participar da pesquisa, de acordo com a Resolução CNS 466/12, toda pesquisa que inclui seres humanos envolve risco imediato ou tardio. Além disso, não há nenhum fator que se indisponha com a ética e/ou com princípios culturais, morais e sociais. Entretanto, o desconforto que o sujeito poderá sentir é da identificação dos participantes, por isso caberá às pesquisadoras adotar ações éticas para que,

em hipótese alguma, haja qualquer tipo de identificação, garantindo a integridade do/a investigado/a. Serão tomadas todas as medidas com relação à segurança na transferência e no armazenamento dos registros de consentimento e dos dados coletados em ambiente virtual. Uma vez concluído o processo de consentimento e a coleta, a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local. Todo e qualquer registro de qualquer plataforma será excluído. Para minimizar alguns riscos do ambiente virtual, é importante que você tenha todo o cuidado com a segurança e privacidade do local quando realizar o acesso às etapas virtuais da pesquisa para que sejam garantidos o sigilo e a confidencialidade necessários. Antes, durante ou após o consentimento ou a coleta de dados, informe ao(à) pesquisador(a) quaisquer condições adversas, como entradas inesperadas de pessoas no ambiente. Os benefícios da pesquisa consistem na possibilidade de participação dos docentes em atividades de pesquisa sobre sua própria prática pedagógica, que podem produzir reflexões críticas sobre a docência universitária, sobretudo no que se refere aos dilemas e necessidades que os docentes enfrentam na docência em início em carreira. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Porém há a impossibilidade de exclusão dos dados da pesquisa obtidos anonimamente, como é o caso do questionário, caso já tenhamos recebido o registro/consentimento. Os dados serão de uso restrito à pesquisa e toda divulgação do material é restritamente para fins acadêmicos e sua utilização será somente em eventos científicos, sem o uso dos nomes pessoais, reforçamos aos participantes de que a identificação na pesquisa será mantida em sigilo. Será de responsabilidade da pesquisadora e professora orientadora, a suspensão imediata da pesquisa, caso percebam qualquer risco ou dano à integridade dos participantes da investigação. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ser salvo nos seus arquivos clicando no link disponibilizado ao final da página. Este termo está assinado eletronicamente pelo(a) pesquisador(a) responsável, e contém seu telefone e endereço para que você possa tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação. Para salvar uma cópia, como sugerido, basta realizar o download do arquivo clicando no link. É importante que você guarde em seus arquivos uma via do Termo de Consentimento. Caso sinta-se devidamente esclarecido(a) a respeito e esteja de acordo, clicará em “Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a)”. Em seguida receberá em até 10 dias um questionário que será enviado individualmente por correio eletrônico. Caso não concorde em participar basta fechar a página de seu navegador. Caso responda sim, deverá deixar e-mail e contato telefônico, para que posteriormente as pesquisadoras possam entrar em contato. O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido foi obtido pela pesquisadora Fernanda Quaresma da Silva na data 04 de novembro de 2024, após aprovação do conselho de ética. Em qualquer momento, caso tenha qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profª. Dra. Geovana Ferreira Melo, e-mail - geovana.melo@ufu.br, Faculdade de Educação/UFU pelo telefone (34) 3239- 4163 endereço profissional: Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº. 2121, bloco G, sala 118, Campus Santa Mônica ou Fernanda Quaresma da Silva, e-mail - fsquaresma@ufu.br, pelo telefone (34) 98801-0265, endereço profissional: Rua Aduutora São Pedro, 40 - Nossa Sra. Aparecida, Uberlândia - MG. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você tem direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131; ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos(as) participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de

padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Uberlândia, 04 de novembro de 2024

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Clique aqui para baixar o TCLE Assinado

- Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a)"
- Não aceito participar do projeto citado acima.

QUESTIONÁRIO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES BACHARÉIS INICIANTES SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES BACHARÉIS INICIANTES SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Geovana Ferreira Melo da Universidade Federal de Uberlândia e Fernanda Quaresma da Silva Doutoranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Nesta pesquisa buscamos investigar as representações sociais dos professores bacharéis iniciantes da Universidade Federal de Uberlândia sobre prática pedagógica e identidade profissional docente. O questionário contém 36 (trinta e seis) questões objetivas e discursivas, distribuídas em 4 (quatro) seções: sendo a 1ª (primeira) relacionada às práticas realizadas na docência; a 2ª (segunda) referente ao perfil dos participantes e a 3ª (terceira) e 4ª (quarta) relacionadas as fragilidades e dificuldades com relação às práticas desenvolvidas pelos participantes. O questionário necessita de cerca de 10 a 20 minutos para ser respondido. Você tem o direito de não responder a qualquer questão,

sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Porém, há a impossibilidade de exclusão dos dados da pesquisa obtidos anonimamente, como é o caso do questionário, caso já tenhamos recebido o registro/consentimento. Os dados serão de uso restrito à pesquisa e toda divulgação do material é restritamente para fins acadêmicos e sua utilização será somente em eventos científicos, sem o uso dos nomes pessoais, reforçamos aos participantes de que a identificação na pesquisa será mantida em sigilo. Será de responsabilidade da pesquisadora e professora orientadora, a suspensão imediata da pesquisa, caso percebam qualquer risco ou dano à integridade dos participantes da investigação. Em qualquer momento, caso tenha qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo, e-mail - geovana.melo@ufu.br, Faculdade de Educação/UFU pelo telefone (34) 3239- 4163, endereço profissional: Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº. 2121, bloco G, sala 118, Campus Santa Mônica ou Fernanda Quaresma da Silva, e-mail - fsquaresma@ufu.br, pelo telefone (34) 98801-0265, endereço profissional: Rua Aduutora São Pedro, 40 - Nossa Sra. Aparecida, Uberlândia - MG. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você tem direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131; ou pelo *e-mail* cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos(as) participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

A. TÉCNICAS DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

- 1. A.1 Escreva 5 (cinco) palavras que vêm a sua mente ao ler a frase em destaque:
"AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS POR MIM NO ENSINO SUPERIOR"**

-
-
2. **A.1.1** Entre as palavras que você escreveu, assinale a que considera mais importante.

-
-
3. **A.1.2** Justifique sua resposta.

-
-
4. **A.1.3** Atribua os significados (sinônimos) das outras quatro palavras:
-
-

B. PERFIL DOS PARTICIPANTES

5. **B.1 Gênero declarado:**

Mark only one oval.

- Masculino
- Feminino
- Other:

6. **B.2 Idade:**

Mark only one oval.

- a. até 24 anos
- b. de 25 a 30 anos
- c. de 31 a 35 anos
- d. de 36 a 40 anos
- e. de 41 a 45 anos
- f. de 46 a 50 anos
- g. mais de 50 anos
7. **B.3** **Cursou qual graduação?**
-

-
8. **B.4** **Possui Pós-graduação?**

Mark only one oval.

- Sim
- Não

9. **B.4.1** Em caso afirmativo especifique a titulação mais recente:

Mark only one oval.

- a. Especialização
- b. Mestrado
- c. Doutorado
- d. Pós-doutorado
10. **B.4.2 Especifique a área de formação marcada anteriormente:**

11. **B.5 Você exerce outra atividade profissional fora da UFU?**

Mark only one oval.

- Não
- Sim

12. **B.5.1 Se marcou a opção "sim", quais:**

13. **B.6 Há quanto tempo você trabalha como docente na Educação Superior?**

Mark only one oval.

- a. Menos de um ano
- b. De 1 a 2 anos
- c. De 2 a 3 anos
- d. De 3 a 4 anos
- e. De 4 a 5 anos
- f. mais de 5 anos

14. **B.7 Há quanto tempo você trabalha como docente na UFU?**

Mark only one oval.

- a. Menos de um ano
- b. De 1 a 2 anos
- c. De 2 a 3 anos
- d. De 3 a 4 anos
- e. De 4 a 5 anos
- f. Acima de 5 anos

15. **B.8 Sua opção pela docência no ensino superior se deve (assinale quantas alternativas forem necessárias):**

Check all that apply.

- a. Ao gosto de ser docente
- b. À influência de familiares
- c. Ao mercado de trabalho
- d. À formação acadêmica que foi possível
- e. À realização profissional
- f. À opção que foi oferecida pela instituição
16. **B.8.1 Você repetiria essa escolha?**

Mark only one oval.

Sim

Não

17. **B.9 Você já participou ou participa de cursos e/ou atividades de formação e/ou desenvolvimento profissional docente?**

Mark only one oval.

Sim

Não

18. **B.9.1 Caso tenha marcado "Sim" na opção anterior, especifique qual(is):**

19. **B.9.2 Carga horária:**

20. **B.10 O que significa para você ser professor(a) na UFU?**

21. **B.11 Com relação à profissão docente, você demonstra:**

Mark only one oval.

a. Muito Satisfeito

b. Satisfeito

c. Insatisfeito

d. Muito Insatisfeito

22. **B.11.1 Justifique sua resposta:**

C) SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR VOCÊ

Neste estudo, compreendemos como prática pedagógica a forma como o professor planeja o seu conteúdo; escolhe os procedimentos didáticos (tipo de aula); avalia; e relaciona-se com os alunos.

23. **C. 1 Em relação ao meu planejamento de ensino na Educação Superior (marque quantas alternativas forem necessárias):**

Check all that apply.

a. Não tenho hábito de realizar planejamento.

b. Realizo apenas para atender as exigências da Instituição.

c. Pouco aplicado na prática.

d. Permite verificar se os objetivos foram alcançados e o que precisa ser replanejado.

e. Realizo com a equipe de professores da área.

24. **C.2 Quanto a escolha do conteúdo programático do meu planejamento (marque quantas alternativas forem necessárias):**

Check all that apply.

- a. Inicialmente identifico o conhecimento prévio dos alunos em relação ao tema a ser estudado.
- b. Sigo o conteúdo proposto pela instituição.
- c. Busco favorecer a integração com outras disciplinas, dentro de uma proposta interdisciplinar.
- d. Me preocupo em cumprir o conteúdo estipulado no planejamento.
- e. Me preocupo com a aplicação do aprendizado pelos alunos no seu dia a dia.
- f. Valorizo e utilizo as sugestões dos alunos.
- g. Não considero o conteúdo previsto no plano.

25. **C.3 Os procedimentos didáticos que mais utilizo na Educação Superior (marque quantas alternativas forem necessárias):**

Check all that apply.

- a. Aulas expositivas com o auxílio de quadro e giz.
- b. Aulas expositivas com o auxílio de recursos audiovisuais.
- c. Aula expositiva.
- d. Aulas expositiva dialogada.
- e. Atividades em grupo.
- f. Aula prática.
- g. Debate.
- h. Seminário.
- i. Elaboração de projetos.
- j. Fórum de discussão.
- Other:

26. **C.3.1 Justifique sua resposta:**

27. **C.4 São objetivos da avaliação da aprendizagem que realizo na Educação Superior (marque quantas alternativas forem necessárias):**

Check all that apply.

- a. Acompanhar o processo de aprendizagem do aluno para verificar o que ele aprendeu ou não.
- b. Pressionar os alunos a estudar.
- c. Aprovar ou reprovar o aluno.

28. **C.5 Os instrumentos que utilizo para avaliar (marque quantas alternativas forem necessárias):**

Check all that apply.

- a. Avaliações com questões objetivas.
- b. Avaliações com questões dissertativas.
- c. Avaliação com questões variadas.
- d. Avaliação com consulta.
- e. Autoavaliação.
- f. Trabalho em grupo.
- g. Trabalho individual.
- h. Avaliação prática.
- i. Portfólio.
- j. Relatório.
- k. Seminários.
- l. Observação do comportamento do aluno.

29. **C.6 A relação professor/aluno constitui uma prática pedagógica. Na sua opinião, essa relação com seus alunos pode ser considerada (marque quantas alternativas forem necessárias):**

Check all that apply.

- a. Difícil.
- b. Não favorece a aprendizagem.
- c. Satisfatória.
- d. Favorece a aprendizagem.
- e. Indiferente.
- Other: _____

D. SOBRE AS FRAGILIDADES E DIFICULDADES COM RELAÇÃO A REALIZAÇÃO DAS MINHAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

30. **D.1 Quanto ao planejamento das minhas aulas:**

Mark only one oval.

- D.1.1 Tenho dificuldades
- D.1.2 Não tenho dificuldades

31. D.1.3 Caso tenha marcado que tem dificuldades, descreva quais:

32. **D.2 Quanto aos procedimentos didáticos de ensino que utilizo (tipo de aula):**

Mark only one oval.

- D.2.1 Tenho dificuldades
- D.2.2 Não tenho dificuldades

33. D.2.3 Caso tenha marcado que tem dificuldades, descreva quais:

34. **D.3 Quanto à avaliação da aprendizagem:**

Mark only one oval.

- D.3.1 Tenho dificuldades
- D.3.2 Não tenho dificuldades
35. D.3.3 Caso tenha marcado que tem dificuldades, descreva quais:
-

36. **D.4 Quanto a relação professor/aluno**

Mark only one oval.

- D.4.1 Tenho dificuldades
- D.4.2 Não tenho dificuldades
37. D.4.3 Caso tenha marcado que tem dificuldades, descreva quais:
-

38. *Deixe por gentileza seu telefone no espaço abaixo:

Agradecemos a sua participação neste questionário!

Gostaríamos de expressar nosso profundo agradecimento por sua contribuição nesta pesquisa. Consideramos seu tempo e esforço fundamentais para o sucesso deste estudo. Em breve entraremos em contato para convidá-lo para uma roda de conversa, reforçando que diante de quaisquer dúvidas e esclarecimentos estaremos à disposição nos e-mails e telefones informados no documento TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE que você recebeu. Lembre-se de informar seu telefone no espaço abaixo. Mais uma vez, obrigado por sua disposição e por confiar em nós como pesquisadores!

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

CONVITE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA Pesquisa de Doutorado (PPGED - FACED/UFU)

Responsável: Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo **Doutoranda:**
Fernanda Quaresma da Silva

Prezados(as) docentes,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES BACHARÉIS INICIANTE SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU**", sob a responsabilidade dos(as) pesquisadores(as) Geovana Ferreira Melo da Universidade Federal de Uberlândia e Fernanda Quaresma da Silva Doutoranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar as representações sociais dos professores bacharéis iniciantes da Universidade Federal de Uberlândia sobre prática pedagógica. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação.

Na sua participação, você, docente da Universidade Federal de Uberlândia, que atua nos cursos de bacharelado, responderá a um questionário eletronicamente e posteriormente será convidado a participar de um grupo focal. O questionário contém 35 (trinta e cinco) questões objetivas e discursivas, distribuídas em 4 (quatro) seções: sendo a 1ª (primeira) referente ao perfil dos participantes; a 2ª (segunda) e 3ª (terceira) relativas às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes e a 4ª (quarta) relacionada as fragilidades e dificuldades com relação às práticas desenvolvidas pelos participantes. O questionário necessita de cerca de 10 a 20 minutos para ser respondido.

Você tem o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. O grupo focal será realizado presencialmente, sendo 1 (uma) sessão, em seu horário e local de trabalho, e terá a duração de duas horas.

Clicando aqui, você tem acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Este termo assegura os seus direitos como participante e que a nossa pesquisa seguirá todas as características apresentadas aqui.