

**ANA PAULA DE ANDRADE TRUBBIANELLI**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA GRADUAÇÃO E DOS  
CURSOS SUPERIORES TECNOLÓGICOS SOBRE A CAPACIDADE DE  
APRENDER DE SEUS ALUNOS**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO**

**Osasco**

**2014**

**ANA PAULA DE ANDRADE TRUBBIANELLI**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA GRADUAÇÃO E DOS  
CURSOS SUPERIORES TECNOLÓGICOS SOBRE A CAPACIDADE DE  
APRENDER DE SEUS ALUNOS**

Programa de Mestrado em Psicologia  
Educativa  
Área de Concentração: Psicopedagogia  
Linha de Pesquisa: Ensino - aprendizagem  
no contexto social e político  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Laura  
Puglisi Barbosa Franco

**CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO**

**Osasco**

**2014**

Trubbianelli, Ana Paula de Andrade  
Representações Sociais de professores da Graduação e dos Cursos Superiores  
Tecnológicos sobre a capacidade de aprender de seus alunos / Ana Paula de Andrade  
Trubbianelli. São Paulo: Osasco, 2014.

Representações Sociais 2. Curso de Graduação 3. Curso Superior Tecnológico 4.  
Professores Universitários

ANA PAULA DE ANDRADE TRUBBIANELLI

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA GRADUAÇÃO E DOS  
CURSOS SUPERIORES TECNOLÓGICOS SOBRE A CAPACIDADE DE  
APRENDER DE SEUS ALUNOS

Aprovado em:        de        de 2014.

BANCA EXAMINADORA

---

Nome: Maria Laura Puglisi Barbosa Franco

Instituição: UNIFIEO

---

Nome: Glaucia Torres Franco Novaes

Instituição: Fundação Carlos Chagas

---

Nome: José Maria Montiel

Instituição: UNIFIEO

*Dedico este trabalho ao meu marido Mauro Trubbianelli que tanto me ajudou e me apoiou, aos meus filhos que são meu alicerce, a minha mãe que me guiou em meus caminhos e aos meus tios Nininha e Toninho (em memória) e que amo eternamente.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro plano a Deus que me permitiu chegar até aqui.

Ao meu namorado, parceiro e marido Mauro Trubbianelli, meu maior apoiador, meu melhor amigo.

Agradeço minha mãe, total responsável pela mulher que sou.

Agradeço aos excelentes médicos que cuidaram de mim quando descobri o tumor na mama, em especial a Doutora Elaine Genghini que me reconstruiu com tanto primor e zelo.

Minha eterna gratidão à professora Elisabete Brihy Rivieri e professor Santiago Valverde, meus queridos chefes, pessoas tão compreensivas e queridas. Espero poder retribuir por tudo que fizeram de bom na minha vida.

Minha maravilhosa orientadora Mara que tanto me auxiliou e me compreendeu nos momentos difíceis pelos quais passei, e ao Doutor Vanderlei, querido Vandeco, sempre tão presente e amoroso.

Agradecimento especial aos meus “amigos” do mestrado que me convenceram a base de muitas risadas e carinho que desistir não seria uma opção, em destaque: Francisco, Nilton, Cris e Michele.

Amigos que usaram seu tempo para fazer críticas e apontamentos tão enriquecedores: Lucy, Renato, Solimar e Valeska, muito obrigada.

Amigos que usaram seu precioso tempo para responder ao questionário usado nesta pesquisa o meu muito obrigada.

Minhas amigas irmãs que amo tanto e que cuidaram de mim nos momentos cruéis pelos quais passei durante o programa de mestrado: Ana Paula Martinez, Manoela Andrade e Ana Paula Fonseca.

Agradeço a banca examinadora pela compreensão com meu estado de saúde no exame de qualificação, o carinho e cuidado com que fui recebida foram primordiais diante da fragilidade física e emocional em que me encontrava.

Em especial aos meus tios, pais e amigos Maria Antônia Lorenzoni e Antônio Lorenzoni que mesmo distantes me deram uma força danada, apesar da repentina ausência na minha vida, eu amo vocês para sempre! Saudade eterna meus amores.

*“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”.*

*Albert Einstein*

TRUBBIANELLI, Ana Paula de Andrade. **Representações Sociais de professores da Graduação e dos Cursos Superiores Tecnológicos sobre a capacidade de aprender de seus alunos.** 2014. Dissertação. (Mestrado em Psicologia Educacional) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, Centro Universitário FIEO, Osasco.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo identificar, analisar e comparar as representações sociais elaboradas por professores de cursos de Graduação e dos Cursos Superiores Tecnológicos (CSTs) sobre a capacidade de aprender de seus alunos. Tem como suporte teórico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2011) e como objeto de estudo, as opiniões dos professores dos cursos já mencionados. Do ponto de vista metodológico contou com a participação de 23 docentes aos quais foi aplicado um questionário composto por questões fechadas para identificação de sua caracterização e de questões abertas para a identificação de suas representações sociais sobre os alunos. As respostas às questões fechadas foram submetidas à análise percentual e as obtidas nas questões abertas foram submetidas à análise de conteúdo. Aos participantes foram solicitadas respostas às questões relacionadas aos seguintes temas: motivos que levaram à escolha da profissão; opinião sobre a capacidade de competência do aluno; percepção sobre fatores que auxiliam e fatores que prejudicam a aprendizagem e referência aos motivos de escolha pelos alunos em relação ao curso tecnológico. De uma maneira geral, os professores dos CSTs representam seus alunos como tendo maior dificuldade para aprender em comparação ao que os professores dos cursos de Graduação representam. Os dados obtidos e as conclusões deste estudo podem ajudar na reflexão sobre a atuação profissional de docentes quanto às suas ações e comportamentos no exercício da docência em cursos superiores. Ou seja, espera-se que o professor possa compreender a necessidade de conhecer os alunos de uma maneira contextual, abrangente para que não haja cristalização de ideias não fundamentadas e com isso a existência de comportamentos prejudiciais à qualidade de ensino por parte dos professores.

Palavras-chave: Representações Sociais. Curso de Graduação. Curso Superior Tecnológico. Professores universitários.



TRUBBIANELLI, Ana Paula de Andrade. **Social representations of teachers and graduate technology degree courses on the ability to learn from their students**, 2014. Dissertation. (Master's Degree in Educational Psychology) - Graduate Course in Educational Psychology, University Center of the Learning Institute for Osasco Foundation (*Centro Universitário - Fundação Instituto de Ensino para Osasco*, or FIEO), Osasco.

## ABSTRACT

This work aims to identify, analyze and compare the social representations made by professors of Undergraduate courses and Technological Higher Education Courses (*Cursos Superiores Tecnológicos*, or CSTs) on the learning ability of their students. The theoretical framework is based on the Theory of Social Representations of Serge Moscovici (2011) and the study is based on the opinions of professors that teach the courses mentioned above. From the methodological point of view, the study used the participation of 23 professors who answered a questionnaire with closed-ended questions, in order to identify their characteristics, and another questionnaire with open-ended questions to identify their social representations with respect to their students. The responses to closed-ended questions were subjected to a percentage analysis, and the open-ended questions were subjected to a content analysis. The participants were asked to answer questions related to the following subjects: reasons which led to their choice of the profession; their opinion on the students' capacity for competence; their perception on factors that help and that hinder learning; and reference to the reasons that the students choose to pursue the technological course. In general, CST professors represent their students as having greater learning difficulty compared to professors of Undergraduate courses. The data and conclusions of this study can help in the reflection on professors' professional performance regarding their actions and behaviors in the exercise of teaching in higher education. In other words, it is expected that the professor understand the need to know his or her students in a contextual and comprehensive manner so that the professor does not crystallize unfounded ideas and, with it, behave in a way that can damage the quality of education.

Keywords : Social Representations. Undergraduate Courses. Technological Higher Education Courses. University Professors.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Participantes da graduação .....	24
Tabela 2 - Participantes dos CSTs .....	25
Tabela 3 - Capacidade de aprender dos alunos .....	31
Tabela 4 - Capacidade negativa para aprender .....	32

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Escolha da docência pelos professores .....	27
Quadro 2 - Capacidade positiva dos alunos da graduação .....	33
Quadro 3 - Panorama da capacidade positiva dos alunos .....	35
Quadro 4 - Contribuições para a aprendizagem .....	38
Quadro 5 - Prejuízos para a aprendizagem – Graduação .....	43
Quadro 6 - Prejuízos para a aprendizagem – CSTs.....	46
Quadro 7 - Escolha dos CSTs pelos alunos do ponto de vista dos professores da graduação .....	49
Quadro 8 - Escolha dos CSTs pelos alunos do ponto de vista dos professores dos CSTs .....	50

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
2	<b>JUSTIFICATIVA</b> .....	13
3	<b>A PESQUISA</b> .....	20
3.1	Objetivos.....	20
3.2	Procedimentos metodológicos.....	20
3.2.1	<b>Participantes</b> .....	20
3.2.2	<b>Instrumentos</b> .....	20
3.2.3	<b>Processo de coleta de dados</b> .....	21
3.2.4	<b>Procedimentos de análise de dados</b> .....	22
4	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	24
4.1	Caracterização dos participantes .....	24
4.2	Escolha da docência como profissão .....	27
4.3	Capacidade de aprender dos alunos .....	30
4.4	Fatores que contribuem para a aprendizagem.....	37
4.5	Prejuízos para a aprendizagem .....	42
4.6	Fatores relevantes para a escolha dos CSTs pelos alunos .....	48
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	52
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	55

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo discorrerá sobre as representações sociais que professores dos cursos de Graduação e dos Cursos Superiores Tecnológicos (CSTs) elaboram sobre a capacidade de aprender de seus alunos, tendo por objetivo a análise e comparação destas representações entre as diferentes modalidades de ensino.

A motivação para tal estudo surgiu de inquietações da pesquisadora que surgiram por meio de conversas informais, nas quais professores se queixavam do baixo rendimento de seus alunos, fato este mais perceptível nos CSTs, segundo as queixas dos referidos professores.

Houve interesse em captar a maneira como os alunos são percebidos por seus professores, vista a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem, uma vez que as representações sociais elaboradas pelos professores podem influenciar na aprendizagem dos alunos.

É na relação professor-aluno que as capacidades cognitivas mais elaboradas se desenvolvem, em especial aquelas relacionadas à aplicação científica de conhecimentos, daí a importância do estudo sobre como o professor representa seu aluno, com base nos conceitos de Serge Moscovici e as Representações Sociais (2011), uma vez que a representação social elaborada pelo professor poderá afetar seu trabalho e o aprendizado do aluno, possivelmente influenciando em sua capacidade de aprender.

A Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2011) sustenta esta investigação, acompanhada de conceitos de outros autores como Cortella, DeAquino, Martinez dentre outros e que estudam a relação professor-aluno influenciando as capacidades humanas cognitivas. Por meio deste corpo teórico é possível entender os significados construídos pelos professores, pois é sabido que na idade adulta os alunos são afetados por diversas outras situações que vão além da relação professor-aluno, e que o saber conquistado em sala de aula no âmbito acadêmico pode ser afetado pelas representações sociais elaboradas pelos professores.

Este trabalho é composto pelos seguintes capítulos: 1: Introdução; 2: Justificativa: relação professor-aluno no Ensino Superior e Teoria das

Representações Sociais; 3: A pesquisa: discussão e análise dos resultados. São apresentadas ainda as Considerações Finais com comentários a respeito do trabalho e de sua contribuição para a área da Psicologia no campo da Educação.

## **2 JUSTIFICATIVA**

### **2.1 A relação professor–aluno no ensino superior**

Para este estudo é necessário entender como se dá a construção da cultura escolar no ensino superior influenciada pelas inter-relações. O ser humano vive em uma sociedade que chama de cultural e que é produzida pelo homem, porém, ao mesmo tempo este é resultado da cultura na qual está inserido.

Neste sentido, em função da cultura ser algo social e determinante no desenvolvimento do ser humano, torna-se necessário considerar a importância da inegável interação entre indivíduo e sociedade, além da importância da interação específica que se processa entre professor, aluno e todos os envolvidos no processo educativo do indivíduo. É necessário, pois, que haja compreensão e harmonia com o caos construído pelo homem por parte daquele que adentra tal sociedade, por meio dos significados atribuídos ao contexto e situações nas diversas culturas, para que possa haver mudança de visão e de perspectiva das coisas pelo desenvolvimento cognitivo.

Como não há autonomia dos valores pelo fato de serem criados pelo indivíduo inserido nas diversas culturas, nenhum ser humano é essencialmente original, já que a construção de seus pensamentos e atos passa pelo coletivo (CORTELLA, 2005).

O conhecimento também é considerado como resultado do ambiente e toda e qualquer reflexão sobre aprendizagem escolar, foco desta pesquisa, deve ser feita a partir da reflexão do contexto e da relação do aprendiz com o mundo que o cerca, o que inclui o professor.

O professor deve estimular a capacidade criativa de seus alunos para que possam entrar em contato com a cultura, e para tanto é necessário que acredite nesta capacidade de captação por parte do aluno, e que proporcione momentos nos quais possam vivenciar tal experiência de contato com a produção cultural. Tal facilitação proporcionará condições para que estudantes de todas as faixas etárias e de todos os níveis - infantil, fundamental, médio ou superior - tornem-se capazes de aprender e fazer uso dos conhecimentos adquiridos, em especial na vida adulta e profissional.

Pelo fato do homem ser produto e produtor do meio, torna-se duplamente importante refletir sobre a interação que se estabelece entre o professor, o aluno e o meio cultural no ensino superior, como também a representação social que o professor elabora sobre esses elementos, e mais, sobre a capacidade de aprender de seus alunos a partir desses elementos.

Amaral e Martinez (2009), ao abordarem a aprendizagem criativa no ensino superior objetivando a elaboração de estratégias educativas que promovam a aprendizagem, afirmam que há poucos estudos com base no ensino superior, se comparado aos níveis educacionais anteriores. Ainda reafirmam a importância do ensino superior como uma etapa de conscientização e desenvolvimento de recursos que favoreçam a atividade profissional criativa, apoiada nas interações.

Martinez (2009), ao pesquisar os processos de desenvolvimento na vida adulta, cita a necessidade do estabelecimento e consolidação da carreira profissional em função das demandas intelectuais desta faixa etária, relacionada a problemas práticos, incertezas e contradições. Tal perspectiva histórico-cultural na educação de adultos coloca em primeiro plano o papel do contexto, das relações e do papel da aprendizagem no processo.

Peres (2012), objetivando a melhoria da qualidade na educação de jovens universitários na atualidade, que aborde a importância da formação de jovens com autonomia de pensamento e ação, cita a necessidade de desafiar o processo criativo dos alunos adultos, colocando o professor no papel de motivador de transformação da sala de aula em espaço de aprendizagem e desenvolvimento.

Na pesquisa de Peres (2012), com estudantes universitários do curso de Psicologia, a professora participante do estudo alterou suas práticas pedagógicas, incitando os alunos a refletir a realidade e a se posicionarem. Foi possível notar que, por meio da postura adotada pela professora, os alunos iniciaram um percurso de indagação sobre a complexidade do desenvolvimento humano. Portanto, por este estudo, pode-se notar que professores que valorizam a produção científica de seus alunos como recurso pedagógico permitem ao estudante o resgate de condição de sujeito da aprendizagem.

Os estudos citados consideram a figura do professor, porém, na educação de adultos há diversos fatores a serem considerados no processo ensino-aprendizagem, isso devido ao fato de que o adulto está inserido em uma condição

diferente das crianças em se tratando de inter-relações. O adulto possui mais experiência e acúmulo de conhecimento, assim como capacidade reflexiva mais apurada, levando-o à reflexão de seus próprios processos e conhecimentos (OLIVEIRA, 1999).

Para Haddad e DiPierro (1999), nesta fase da vida adulta a aquisição de conhecimentos se expande para fora do ambiente universitário, devido ao círculo de relações, o que resulta em práticas formativas mais pluralistas, estendendo-se por diversos domínios da vida social.

Ainda salientando a importância do estudo da relação professor-aluno no ensino superior, Silva e Nascimento (2010) citam a necessidade exacerbada de atualização e aperfeiçoamento profissional “colocando o indivíduo num *continuum* de formação” devido à valorização do conhecimento pelos agentes econômicos, sendo necessária a formação ao longo da vida.

Em função desta necessidade social de formação continuada surgiu a andragogia, com foco na educação de adultos. Este processo consiste em proporcionar condições físicas e psicológicas que permitam a aprendizagem do adulto em ambiente escolar, de maneira que estes atuem no planejamento da própria aprendizagem. Para que haja as condições necessárias para atingir este objetivo deve haver o respeito mútuo, colaboração, apoio, abertura e diversão, fatores estes decorrentes de inter-relações (SILVA e NASCIMENTO, 2010).

Para DeAquino (2007), no modelo andragógico de aprendizagem a responsabilidade é compartilhada entre professor e aluno, colocando novamente o professor como parte do contexto de ensino-aprendizagem no ensino superior. O autor explicita a necessidade de ter mais conhecimentos, habilidades e atitudes por parte dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, porém, motivar pessoas para aprenderem cada vez mais e melhor é tarefa difícil a ser facilitada pelo professor, que deve ter suas expectativas alinhadas com as de seus alunos.

Adultos, segundo DeAquino (2007), precisam desenvolver habilidades para haver atitudes compatíveis com a expectativa de mercado para a profissão na qual estão se preparando, e esta meta é dificultada se os educadores não possuírem prática profissional, permanecendo no âmbito teórico.



A Andragogia se apoia no fato de que o educador deve demonstrar que acredita na capacidade do aluno em aprender, atuando, pois, como facilitador de conhecimento.

Portanto, com base nos estudos citados é possível notar que a relação professor-aluno no ensino superior pode afetar a capacidade de aprender do aluno, e segundo a Andragogia, o professor deve demonstrar sua crença no aluno e em suas capacidades.

Para dar embasamento neste conceito de que a crença do professor pode alterar a relação professor-aluno e, possivelmente, o processo ensino-aprendizagem haverá suporte em Moscovici e na Teoria das Representações Sociais (2011).

## **2.2 Representações Sociais**

Moscovici (2011), ao abordar as representações sociais como um fenômeno, afirma que toda e qualquer interação pressupõe representações, e que tais interações são por elas caracterizadas, sendo as representações sociais, para o autor, influenciadoras do comportamento do indivíduo, de maneira que tudo que o cerca, penetra e o atinge, quer queira, quer não. Assim, o autor esclarece que as representações sociais são geradas no âmbito social e reelaboradas pelo indivíduo. Trata-se do movimento de interação entre o individual e o social, ou seja, entre psicológico, subjetivo e sociedade. Tal teoria ajuda nesta pesquisa, no sentido de possibilitar a compreensão de como o conhecimento individual ocorre no momento da interação, ou seja, a representação personificada e também relacionada a valores, o que remete ao estudo aqui proposto, no qual os valores dos professores serão analisados de acordo com a forma como representam seus alunos, com base em suas crenças.

Moscovici (2011) afirma que quando um conteúdo é aceito e difundido ele se torna parte integrante do homem, o que afeta as inter-relações, a forma de julgar e de se relacionar. Tal conteúdo, para o autor, advém de experiências e ideias passadas, que se mantêm vivas, mudando e infiltrando as experiências e ideias atuais, controlando a realidade de hoje com apoio no passado e na continuidade pressuposta. Sendo assim, o que o homem percebe e imagina, isto é, suas representações, terminam por se constituir em um ambiente real e concreto.

É possível inferir que as representações sociais elaboradas pelos professores sobre a capacidade de aprender de seus alunos afetará esta relação e as representações sociais influenciam o comportamento dos envolvidos na relação professor-aluno, impactando nas ações. Tal inferência tem como base a afirmação de Moscovici (2011) de que as representações, tanto herdadas como construídas pelo homem, mudam a atitude em relação a algo fora do homem.

Para o autor as representações sociais possuem duas funções: convencionar objetos, pessoas e acontecimentos, lhes dando uma forma definitiva e as localizando em uma determinada categoria e serem prescritivas pela combinação de uma estrutura presente mesmo antes de ser conhecida e de uma tradição que decreta um pensamento.

Com base nas funções acima explicitadas, a Teoria das Representações Sociais dá o suporte necessário a esta investigação, uma vez que os professores da Graduação e dos CSTs elaboram representações sobre a capacidade de aprender de seus alunos a partir de uma referência, e com base em tais representações, o professor dará sentido as suas ações pedagógicas. Do ponto de vista dinâmico, as representações sociais são uma rede de ideias, metáforas e imagens mais ou menos interligadas livremente e, por isso, móveis e fluidas (MOSCOVICI, 2011), e é esta mobilidade que justifica a comparação entre representações sociais de professores de ambas as modalidades.

A teoria aqui estudada tem como pressuposto o pensamento da sociedade e sua negativa seria a afirmação de que o homem é passivo e condicionado pelo ambiente, e que está sob total controle da ideologia dominante. Porém, as representações sociais restauram a consciência coletiva, o que coloca o homem em uma atitude ativa perante o meio.

Franco (2011) afirma que o contexto tem importância inquestionável na construção das representações sociais, o que torna a análise do entorno e das situações que permeiam os envolvidos a serem considerados nesta pesquisa.

De acordo com os conceitos desenvolvidos por Moscovici (2011), as representações sociais não são apenas fruto de convivência social, mas também resultado da maneira como cada indivíduo percebe seu contexto, e como se comporta com base em tais percepções.

Franco (2004) discorre sobre a formação das representações sociais que se

dá pelas representações individuais enraizadas, pode-se assim hipotetizar as ações dos professores por meio de suas representações sociais, isto é, inferir sobre as ações dos professores junto aos alunos.

Para Franco (2011), as representações sociais são elementos simbólicos expressos por linguagem verbal, gestual, sonora dentre outras, e é por meio destas linguagens que os conhecimentos, opiniões e sentimentos são explicitados. Neste caso, com a alteração das ideias há também alteração da realidade, o que pode causar efeitos tão sensíveis e da mesma natureza que as forças físicas (MOSCOVICI, 2011). Segundo o autor, as ideias têm o poder de modificar sentimentos e condutas, mesmo que pareçam irracionais, dissidentes ou até mesmo censuradas, podendo provocar emoções hostis, alterando percepções, o que as torna normais, racionais e efetivas. Daí a necessidade de conhecê-las, a fim de analisar o que é explicitado, um dos objetivos deste estudo.

Há dois pressupostos que fundamentam a Teoria das Representações Sociais: Ancoragem e Objetivação. Para Guareschi (2008), os dois processos são formas específicas de materializar a produção simbólica, possibilitando a mediação das representações sociais.

### **2.2.1 Ancoragem**

Moscovici (2011) define ancoragem como um processo que transforma o estranho e intrigante em algo familiar. Trata-se do processo de apropriação do contexto e das experiências vividas, por meio da classificação, categorização e representação de objetos, situações ou pessoas.

Esta apropriação por parte do homem confere sentido de ordem pessoal, uma vez que é por meio dos paradigmas existentes na memória que a relação é estabelecida, isto é, são usados protótipos para classificação, rotulação, nomeação e compreensão do fenômeno.

Para categorização há integração da cognição e do social, pois trata-se de uma transferência do social para a esfera particular, é algo que acontece de fora para dentro do indivíduo. A categorização pressupõe percepção de características coexistentes em todos os membros de tal categoria usada como base, ou seja, a interpretação do contexto requer categorias para que tal entidade se integre aos

conceitos já existentes, e para compreensão destas representações a realidade e o contexto devem ser considerados.

Portanto, o fenômeno das representações sociais, de acordo com Moscovici (2011), por ser um movimento de interação entre o social e o individual, exclui pensamentos que não possuam ancoragem, pois as representações sociais pressupõem uma posição por parte do sujeito, e esta é advinda das classificações e relações estabelecidas. Por meio da ancoragem, a representação pode ter validação, compreensão e ser comunicada.

### **2.2.2 Objetivação**

É um processo mais atuante que a ancoragem, une a não familiaridade com a realidade, reproduzindo o conceito de uma imagem, transformando algo abstrato em quase concreto. É a transferência de algo que está na mente em algo que exista no mundo real, sendo um processo direcionado para fora e que reproduz conceitos e imagens em algo que existe na realidade, materializando a abstração. (MOSCOVICI, 2011).

Neste processo de materialização, as imagens acabam por se tornar reais e não elementos do pensamento por meio do núcleo figurativo, que é um complexo de imagens que reproduzem um complexo de ideias e acabam por se tornar elementos da realidade e não do pensamento.

Esta transformação de um conceito, de uma ideia em um pensamento cristalizado, aquele que passa por um processo social é o elemento essencial da representação social.

Em suma, a ancoragem (nomeação e classificação) e a objetivação (apropriação de conceitos e imagens) geram as representações sociais e contam com a linguagem como instrumento.

É com base em tais apontamentos que o uso da teoria das representações sociais de Moscovici (2011) se justifica, por dar a base necessária para análise das relações do homem com a sociedade, e por explicar as construções da subjetividade, utilizando-as para inferir comportamentos e ações relacionados à prática profissional dos docentes no ensino superior em relação aos alunos, com base nas representações sociais dos professores.

### **3 A PESQUISA**

#### **3.1 Objetivos**

Identificar e analisar as representações sociais que professores universitários elaboram sobre a capacidade de aprender de seus alunos;

Comparar as representações sociais expressas por professores dos cursos de Graduação com aquelas emitidas por professores dos Cursos Superiores Tecnológicos (CSTs).

#### **3.2 Procedimentos metodológicos**

##### **3.2.1 Participantes**

Participaram da pesquisa 23 professores, sendo onze docentes de cursos de Graduação e doze docentes dos cursos superiores tecnológicos, professores de uma universidade particular da cidade de São Paulo.

Os professores participantes foram escolhidos com base nos seguintes critérios:

- não ministrarem aula nas duas modalidades de ensino;
- ministrarem aulas no período noturno, porém, não exclusivamente;
- poderiam atuar em mais de um curso, desde que fossem nas graduações ou nos CSTs.

Alguns professores atuavam em outras universidades, também na modalidade especificada. Não houve divisão quanto a atuação entre as áreas de Humanas, Exatas ou Biológicas, pois os participantes ministravam disciplinas que são constituintes de diversos cursos.

##### **3.2.2 Instrumentos**

Para coleta de dados foi utilizado um questionário composto por questões fechadas (caracterização dos participantes) e abertas, para captar as

representações dos professores sobre a capacidade de aprender de seus alunos.

As seis primeiras perguntas, que tem como objetivo caracterizar os participantes, abordam a idade, sexo, estado civil, se possuíam filhos e quantos, a religião e o tempo de docência.

A pergunta número sete buscava entender os motivos que levaram o professor a escolher a docência como profissão, com o objetivo de diagnosticar qual a motivação do profissional para a atuação na docência.

Na pergunta número oito, uma questão fechada, o professor deveria apontar se percebe a capacidade de seu aluno em aprender como positiva ou negativa, isto é, se percebe facilidade ou dificuldade por parte do aluno em aprender, e em seguida deveria justificar sua resposta. O objetivo desta pergunta era captar a forma como o professor representa seu aluno e a quais fatores acredita que levam ao sucesso ou ao fracasso na aprendizagem.

A pergunta nove solicitava que o professor citasse fatores que poderiam contribuir para a aprendizagem do aluno, de forma a captar as representações sociais dos professores quanto aos fatores positivos para a facilitação da aprendizagem.

A pergunta número 10 questionava sobre fatores que poderiam prejudicar a aprendizagem do aluno, de forma a captar dos professores o que é percebido como prejudicial no processo ensino-aprendizagem.

A pergunta número 11 questionava os professores, tanto da Graduação como dos CSTs, sobre as razões que acreditavam ser a motivação dos alunos dos CSTs na escolha de tal curso. O objetivo dessa questão era captar a maneira como todos os professores representam os alunos dessa modalidade, em função das escolhas feitas por estes.

### **3.2.3** Processo de coleta de dados

O primeiro passo da pesquisa foi obter o Termo de Consentimento da Diretoria da Universidade para a coleta de dados junto aos professores.

Em posse deste documento a pesquisa foi então submetida à avaliação do CEP - Comitê de Ética em Pesquisa- e obteve parecer aprovado.

Com o consentimento da universidade, os professores foram abordados

presencialmente e foi-lhes explicado sobre a pesquisa em questão com seus objetivos e métodos. O professor foi convidado a participar, havendo liberdade para a negativa.

Os professores que se colocaram à disposição ofereceram o e-mail para o qual o convite foi feito oficialmente, junto com o envio do questionário anexo.

Para o preenchimento dos questionários não houve interferência da pesquisadora e os mesmos, respondidos, foram devolvidos por e-mail.

Foram abordados 30 professores, dentre estes 23 participaram da pesquisa, houve uma negativa no convite presencial e seis professores enviaram o questionário após as análises já terem sido feitas pela pesquisadora e não foram considerados.

#### **3.2.4 Procedimentos de análise de dados**

Os dados provenientes de questões fechadas foram submetidos à análise descritiva por meio de frequência percentual, e em relação às questões abertas, estas foram submetidas à análise de conteúdo.

Todos os dados passaram por atribuições de significados a partir dos conhecimentos da pesquisadora e da base teórica na qual se apoia, possibilitando criação e interpretação de categorias com base na Teoria das Representações Sociais. Sendo assim, é possível afirmar que a análise de conteúdo parte do pressuposto de que não existe uma leitura única de determinado conteúdo, mas sim inferências por parte da pesquisadora com base no contexto estudado e no referencial teórico.

Para Moscovici (2011), as mensagens expressas indicam representações sociais, pois são elaborações mentais construídas com base no social (FRANCO, 2012), e tais representações elaboradas pelos professores estabelecem relações com seus comportamentos, com expressões verbais carregadas de cognição e afeto. Portanto, a análise de conteúdo possibilita atribuição de sentido às falas dos professores, mas esta atribuição não pode ser feita isoladamente, pois é o contexto que possibilitará a compreensão dos fenômenos estudados.

Para Bardin (2002), a análise de conteúdo se move entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, uma vez que possibilita análise de

fatores latentes com base no rigor científico do suporte teórico.

Para Franco (2012), a análise de conteúdo possibilita a análise de maneira a inferir sobre as características do texto, antecedentes das mensagens analisadas e os seus efeitos.

Desta maneira, em função das diversas possibilidades de leitura e de atribuição de significados, é possível notar que um texto provoca múltiplos sentidos.

Na primeira etapa da análise dos dados do presente estudo, a pesquisadora realizou leitura flutuante dos questionários, e ao retomar a leitura relembrou os recortes feitos mentalmente para criação de categorias e indicadores, isto é, houve uma operação classificatória de abstração e agrupamento das respostas dadas pelos professores.

De acordo com o exposto é possível partir do fato que, mediante análise de conteúdo será possível entender as representações sociais dos professores, e tal pesquisa faz-se necessária diante do fato que os comportamentos dos professores afetam seus alunos, por meio de interpretação das mensagens, a captação das emoções contidas no conteúdo dos discursos. Trata-se, pois de análise do comportamento humano, e neste estudo em questão, a captação do comportamento dos professores com base em suas representações sociais a respeito de seus alunos.



## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 Caracterização dos participantes

Após leitura e análise das respostas expressas pelos participantes os dados foram tabulados e analisados qualitativa e quantitativamente, conforme tabelas 1 e 2.

**Tabela 1. Participantes da Graduação**

Idade	Sexo	Estado civil	Filhos	Religião	Tempo de docência (anos)
50	M	Casado	0	Católico	10
38	M	Casado	0	Católico	07
43	M	Casado	1	Católico	18
42	F	Casada	2	Em branco	15
31	F	Casada	1	Católica	02
56	F	Casada	0	Em branco	30
37	F	Casada	2	Em branco	14
53	F	Separada	3	Judaica	30
55	F	Separada	2	Adventista	16
55	F	Separada	2	Em branco	26
54	F	Separada	1	Católica	29

Nesta pesquisa houve a participação de 11 professores de cursos de Graduação, sendo 27,27% de homens e 72,73% de mulheres. Deste total 63,63% são casados e 36,37% são separados.

Quanto à religião, dentre os que optaram por responder, 71,4 % são católicos.

A idade média dos professores é de 46,7 anos e a média do tempo de docência é de 18 anos. Porém, apesar da média, 45,46% dos professores apresentam idade entre 32 e 50 anos, 54,54% está na faixa dos 51 aos 56 anos, formando assim um grupo mais homogêneo, no que diz respeito à faixa etária. Fato semelhante acontece com o tempo de docência. Apesar da média de 18 anos de docência, 36,360% dos professores possuem mais de 20 anos de experiência em sala de aula.

Os dados dos respondentes dos CSTs estão expostos na tabela 2.

**Tabela 2. Participantes dos CSTs**

Idade	Sexo	Estado civil	Filhos	Religião	Tempo de docência
38	M	Casado	1	Espírita	03
36	F	Amasiada	0	Católica	12
50	M	Casado	2	Católico	05
49	F	Amasiada	0	Católica	10
38	F	Amasiada	0	Católica	21
51	F	Separada	0	Em branco	05
44	F	Separada	2	Católica	20
40	F	Amasiada	1	Kardecista	01
52	F	Casada	4	Evangélica	04
37	M	Solteiro	0	Espírita	03
42	F	Casada	1	Católica	10
56	M	Amasiado	2	Em branco	22

Em relação aos 12 professores dos cursos tecnológicos que responderam à pesquisa, 33,33% são do sexo masculino e 66,67% do sexo feminino. O estado civil dos pesquisados, nos CSTs apresenta 33,32% de professores casados e 41,67% de professores amasiados.

A religião católica é predominante neste grupo, prevalecendo em 50% do grupo. A idade média dos professores é de 44 anos, mas 50% apresenta idade inferior a 43 anos. Apenas 33,3% do grupo tem idade igual ou superior a 50 anos.

O tempo de docência tem média de 9,6 anos, mas 50% deste grupo tem experiência inferior a média. O ponto máximo alcançado pelo grupo é de 22 anos de docência,

Na discussão dos dados correspondentes a essas duas tabelas apresentadas existe uma expressiva diferença no que se refere ao gênero, ou seja, a distribuição dos docentes se situa em uma média aproximada de 30% masculino, e 70% feminino. Apesar da pequena amostra, é possível hipotetizar que as mulheres são maioria na educação superior.

A idade do grupo de professores de Graduação é claramente mais avançada e encontra-se respostas mais tradicionais para estado civil: casados ou separados. Já o grupo dos professores dos CSTs denota maior liberdade de relacionamento, quando o estado de união estável supera os casamentos. Como tendência geral, pode-se observar que professores não são solteiros, e independentemente do estatuto civil, formam famílias, conforme percebido pelo número de filhos.

A religião católica tem mais adeptos nos dois grupos e nota-se que o número de católicos apresenta idade mais avançada. Comparando-se, neste item, os dois grupos, verifica-se que os mais jovens adotam maior variedade de credos, os mais velhos aceitam mais a vida sem religião declarada.

Algo que diferencia os dois grupos de maneira marcante é o tempo de docência, pois na Graduação é de aproximadamente 18 anos, e nos CSTs fica em torno de nove anos e meio. Além de haver professores mais jovens nos CSTs, pode-se supor que o tempo de existência de cada tipo de curso possa explicar esta diferença.

De acordo com Takahashi (2010), os CSTs surgiram ainda na década de 70, mas desde então sofreram discriminação pela sociedade:

Os CSTs começaram a ser ofertados na educação profissional brasileira na década de 1970, em função da necessidade de formação e qualificação de trabalhadores para atender à demanda das empresas instaladas no período de industrialização e modernização promovido pelo governo brasileiro em meados do século XX. No entanto, persistia a visão de uma educação para o trabalho associada à formação profissional de classes menos favorecidas. Essa iniciativa não alterou a mentalidade das elites, um pensamento privilegiava, especificamente, os cursos superiores plenos. A influência histórica que marcou a preconceito manteve-se sobre a educação profissional (TAKAHASHI, 2010, p. 387).

Ainda, segundo Takahashi (2010, p. 387), a partir de 1998 “o Brasil passou a fomentar a educação profissional de nível superior como uma resposta estratégica tanto de escolarização quanto de atendimento ao setor produtivo”.

Sendo assim é aceitável e pertinente a diferença encontrada no tempo de docência dos professores das graduações e dos CSTs.

## 4.2 Escolha da docência como profissão

A partir das respostas obtidas nesta questão foram criadas categorias, abordando os motivos que levaram os professores a escolherem a docência como profissão. Os dados constantes no quadro 1 se referem ao total de respostas dos professores, e não ao número de participantes e exibe as respostas dadas pelos professores dos dois cursos aqui analisados.

Primeiro foram examinadas as respostas dos professores de Graduação. É possível notar que a interação com os alunos é o fator relevante para a escolha da profissão de professores de nível superior, e isto aparece diretamente nos questionários.

**Quadro 1. Escolha da docência pelos professores**

Categorias	Indicadores	Números absolutos Graduação	Números absolutos CSTs	Números relativos Graduação	Números relativos CSTs	Total por categoria Graduação	Total por categoria CSTS
Satisfação pessoal		3	2	17,65%	11,11%	17,65%	11,11%
Complemento de renda		2		11,76%		11,76%	0%
Aprendizado do professor	Desafio intelectual	3		17,65%		17,65%	27,78%
	Atualização constante		2		11,11%		
	Novas oportunidades		2		11,11%		
	Possibilita reflexão		1		5,56%		
Interação com os alunos	Contato pessoal	3	2	17,65%	11,11%	29,41%	38,89%
	Troca de conhecimento/ Feedback	2	2	11,76%	11,11%		
	Transmissão de conhecimento		3		16,67%		
Realização profissional	Satisfação profissional	1		5,88%		23,53%	22,22%
	Paixão pela profissão		4		22,22%		
	Projeto de vida	3		17,65%			

Para os professores de Graduação, a categoria “Interação com os alunos” que totalizou 29,41%, os indicadores foram contato pessoal e troca de conhecimento/*feedback*. A troca de conhecimento/*feedback* aparece com 11,75% das respostas. É difícil distinguir entre os indicadores, principalmente, devido a diferentes nomenclaturas que são utilizadas pelos professores em suas áreas de atuação específica.

Quanto à categoria “aprendizado do professor” houve um número importante de respostas relacionando a prática profissional ao desafio intelectual, ou seja, 17,65% dos professores optaram pela docência por questões intelectuais, pela busca de desenvolvimento pessoal.

A docência apareceu como complemento de renda para dois dos professores, o que totaliza 11,76% das respostas dadas. Nestes casos, a profissão de professor não é uma opção profissional, mas apenas um meio para complementação econômica.

A categoria “realização profissional” se relaciona a um grande percentual de respostas, num total de 23,53%, sendo construída a partir dos seguintes indicadores: satisfação profissional e projeto de vida. O indicador satisfação profissional aparece em 5,88% das respostas, e se relaciona ao prazer da atuação pela atuação, no aqui-agora do professor, isto é, trata do prazer que o professor tem em dar aulas neste momento de sua vida.

Ainda em relação à mesma categoria há o indicador “projeto de vida” em 17,65% das respostas dadas pelos professores. Neste caso, a docência faz parte de uma pré-disposição do docente. Os dados referentes às respostas dos professores dos CSTs, quanto aos fatores que envolveram a escolha da docência como profissão, se explicitam de maneira quase análoga.

Para os professores dos CSTs, a categoria “interação com os alunos” está presente num percentual mais importante em comparação as respostas obtidas dos professores da graduação, totalizando 38,89% das respostas. Mas aqui surge a grande diferença de ordem de importância, pois os professores dos CSTs apontaram o aprendizado do professor como indicador menos expressivo com 27,78% das respostas. Os indicadores desta categoria podem ser correlatos à ideia de “desafio intelectual”, presente nas respostas dos professores de Graduação,

sugerindo que pode-se tratá-las como praticamente a mesma coisa e sua importância é identificada como superior à categoria de “realização profissional”.

Na categoria “realização profissional”, em que 22,22% dos professores verbalizam a paixão pela profissão, mantêm a profissão num patamar de grande importância. Nota-se por fim, que a “satisfação pessoal” pesa menos para os professores dos CSTs do que para seus colegas, e nenhum deles respondeu que a profissão completa sua renda.

O indicador “contato pessoal” traz uma ideia de influência mútua entre os professores de Graduação e seus discentes, de valorização do outro, não só em relação ao conhecimento, mas à socialização pelo prazer do contato. Este indicador valoriza o aluno como ser social, e envolve a influência mútua dos contatos sociais. Estes indicadores sugerem que os discentes são atuantes e representados como um ser que carrega conhecimento, que se faz importante para o professor como ser cognoscente.

Os professores de Graduação valorizam e apontam o discente como influenciador das ações docentes e esta valorização do aluno por parte do professor afeta diretamente a forma como este ensina, de maneira positiva.

O indicador “projeto de vida” torna o profissional de Graduação mais focado e competente, talvez por se tratar de uma meta, busca desenvolver as capacidades que julga necessárias para uma ótima atuação profissional.

Assim como nas graduações, para os professores dos CSTs a categoria “interação com os alunos” se sobressai, pois o contato pessoal e a troca de conhecimentos foram dois indicadores que apareceram de maneira direta nas respostas dos professores, e que indica valorização dos alunos como seres sociais e como portadores de conhecimentos importantes e válidos. Mas para os professores, a docência surge como possibilitadora de reflexão, ou seja, a condição que esta prática profissional permite para a autoavaliação e pensamento crítico.

A categoria “aprendizado do professor” é composta por três indicadores: atualização constante, novas oportunidades e possibilidade de reflexão. Cada um dos indicadores a seguir, atualização constante e novas oportunidades, estão em 11,11% das respostas, e relacionam o aprendizado a atualizações e oportunidades, conceitos estes indispensáveis para o desenvolvimento intelectual, e que certamente são passados aos alunos por estes docentes.

Algo que chama a atenção é o percentual de respostas focando a transmissão de conhecimento, perfazendo um total de 16,67% das respostas dadas pelos professores. Quando o professor disserta sobre transmissão de conhecimento, ele se coloca num patamar acima de seu aluno, se coloca em uma posição de detentor do conhecimento, e coloca o aluno como aquele que recebe o que é dado pelo professor.

Caso o discente venha a ser representado desta maneira pelo professor, esta percepção pode afetar a capacidade deste aluno em aprender, por estar sendo desmerecido por parte daquele “que detém o conhecimento”, e coloca o aluno de maneira passiva.

Para os professores dos CSTs a satisfação pessoal também apareceu num percentual importante, e de maneira direta nas respostas dadas. Este indicador relaciona a prática profissional ao prazer por parte do professor, o que afeta de maneira direta e positiva na atuação do docente.

### **4.3 Capacidade de aprender dos alunos**

Após uma pré-análise, as respostas obtidas nesta questão foram subdivididas em dois subtemas, respostas positivas e respostas negativas. Ao responder esta questão, os professores ampliaram suas respostas levando em consideração os saberes anteriores dos alunos, capacidade do professor, assim como estruturas e características da universidade. Fato que demonstra visão holística por parte dos professores, que contextualizam o processo ensino-aprendizagem.

Capacidade positiva do aluno em aprender é entendida no presente estudo como boa condição do discente para absorção de conteúdo ensinado pelo professor, e que capacidade negativa denota dificuldade por parte do aluno no entendimento das questões pedagógicas tratadas em aula.

A tabela 3 revela se os professores percebem a capacidade de seus alunos como positiva ou negativa.

Tabela 3. Capacidade de aprender dos alunos

	Graduação		Cursos Superiores Tecnológicos	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
<b>Positiva</b>	10	90,91 %	9	75%
<b>Negativa</b>	1	9,09%	3	25%

Em relação aos cursos de Graduação, 90,91% dos professores acreditam que a capacidade de aprender de seus alunos é positiva, contra 9,09% que percebem esta capacidade como negativa. Em números absolutos, apenas um professor citou este fator como negativo.

É possível relacionar este percentual de professores que acreditam na capacidade de aprender dos alunos ao fato destes alunos cursarem uma Graduação regular, que é vista como adequada pela sociedade acadêmica.

Quanto ao professor que apontou a capacidade dos alunos como negativa, seu discurso pode estar relacionado à sensação de sobrecarga, executando tarefas que não são pertinentes aos professores de nível superior. Segue abaixo seu discurso:

“Os alunos chegam com muitas dificuldades e com uma defasagem imensa em relação ao que deveriam ter aprendido nos ciclos anteriores. Então trata-se de uma tarefa árdua, que envolve o ensino dos conteúdos atuais e o preenchimento das lacunas.”

Nota-se neste discurso palavras representativas, como “imensa” e “árdua”, o que denota que este docente se vê envolvido por um processo de ensino que não está favorecendo a qualidade.

Em contrapartida, nos CSTs 75% dos professores percebem a capacidade de aprender dos alunos como positiva, e 25% como negativa. Comparando estes percentuais entre dados dos dois cursos aqui analisados fica nítida a diferença de percepção do professor em relação ao seu aluno. Um quarto dos professores dos CSTs acredita menos na capacidade dos alunos, indicando uma posição de dificuldade de aprendizado em relação aos alunos das graduações.

Isto contrasta com a ideia de interação com os alunos, que surge predominante nas respostas do quadro 1. Do ponto de vista positivo, pode-se acreditar que a maior interação decorre justamente do esforço em suprir esta deficiência discente. Caso contrário, este paradoxo não teria explicação diretamente ligada à atividade de ensino/aprendizagem.



A tabela 4 se relaciona diretamente à capacidade negativa dos alunos em aprender e traz dados absolutos em número de respostas.

**Tabela 4. Capacidade negativa para aprender**

<b>Pré-requisito intelectual</b>	<b>Graduação</b>	<b>Cursos Superiores Tecnológicos</b>
Falta de base	1	2
Fechados para o aprendizado		1
Falta conhecimento sobre atuação profissional		1
<b>Apenas pelo diploma</b>		3

Na tabela 4 é perceptível como os professores dos CSTs representam seus alunos. Há grande contraste entre uma única resposta fundamentada para a Graduação, e sete respostas para os CSTs. Chama a atenção o fato dos professores colocarem como negativa a necessidade do aluno em adquirir seu diploma, pois representam que esta é a única meta destes alunos, tirando o foco do conhecimento adquirido.

Outro fator a ser considerado é que foram três os professores dos CSTs que percebem como negativa a capacidade de aprender dos discentes, e todos citam a falta de conhecimento do aluno, seja conhecimento relacionado a questões pedagógicas como também questões profissionais.

Abaixo são apresentados trechos de uma entrevista:

- não estão abertos para o aprendizado
- tudo na mão sem ter trabalho
- não fazem ideia alguma do que o futuro profissional reserva
- mais voltado à busca simplesmente de um certificado

Nesta resposta os resultados apontam, no discurso do professor, a representação negativa que este docente elabora sobre seus alunos. Há diversos fatores percebidos pelo professor que alteram a forma como ensina e seus alunos captam isso no dia a dia.

Tal representação é corroborada pelos professores, tanto da Graduação como dos CSTs, pois mesmo entre aqueles que apontaram a capacidade de

aprender dos alunos como positiva, 37,5% das respostas se relacionam a falta de base na Educação.

Os dados dos quadros 2 e 3 se referem ao número de respostas dadas e não ao número de participantes respondentes. Em relação à capacidade positiva de aprender dos alunos da Graduação foram dadas 31 respostas pelos professores.

A primeira categoria, intitulada “disposição para o aprendizado”, foi criada com base nas citações dos professores sobre a disposição para aprender por parte do aluno, relacionada com o sucesso no processo de aprendizagem. Ela é composta por cinco indicadores: leitura de texto, interesse, vontade, capacidade para enfrentar desafios e fazer perguntas, e perfaz um total de 48,35% das respostas dadas.

**Quadro 2. Capacidade positiva dos alunos da Graduação**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Números absolutos</b>	<b>Números relativos</b>	<b>Total por categoria</b>
<b>Disposição para o aprendizado</b>	Leitura de texto	1	3,22 %	48,39%
	Interesse	5	16,13 %	
	Vontade	3	9,68 %	
	Capacidade para enfrentar desafios	3	9,68 %	
	Fazer perguntas	3	9,68 %	
<b>Necessidade objetivando o mercado de trabalho</b>	Adequação ao mercado de trabalho	1	3,22 %	12,90%
	Cobrança por qualidade	3	9,68 %	
<b>Contexto e pré-requisito</b>	Interação	3	9,68 %	38,71%
	Condição para aprender	5	16,13 %	
	Determinação	1	3,22 %	
	Bagagem / conhecimento prévio	2	6,46 %	
	Ferramentas / contexto	1	3,22 %	

O “interesse” por parte do aluno foi o indicador da categoria “disposição para o aprendizado” que mais apareceu entre as respostas obtidas, num total de 16,13% das respostas do questionário. Igual peso recebeu o indicador “condição para aprender”, na categoria “contexto e pré-requisito”.

Os indicadores “vontade”, “capacidade para enfrentar desafios” e “fazer perguntas” aparecem em 9,68% das respostas apontadas pelos professores

compondo um total de 48,39% para esta categoria. Chama a atenção que “leitura de texto” foi mencionada por um único professor, perfazendo 3,22% das respostas, sendo que não houve definição do tipo de leitura, se relacionada a conteúdos pedagógicos ou leitura livre.

Para a elaboração da categoria “necessidade objetivando o mercado de trabalho” foram levados em conta os indicadores “adequação ao mercado de trabalho” e “cobrança por qualidade”, que totalizou 12,90% das respostas. Os indicadores associam o aprendizado do aluno à qualidade de ensino e à adequação do conteúdo ao mercado de trabalho.

A categoria “contexto e pré-requisito” agrega 38,71% das respostas. Os indicadores “determinação” e “ferramentas/contexto” surgiram em 3,22%, cada um. Os demais indicadores aparecem em percentual maior: “condição para aprender” (16,13%), “interação” (9,68%) e “conhecimento prévio” (6,46%). Nas respostas todos pressupõem estas relações como possibilitadoras de capacidades e condições do aprendizado.

O indicador “determinação” pode ser entendido como a representação elaborada pelo professor sobre a condição do aluno em persistir na busca pelo aprendizado. O indicador “ferramenta” representa as condições oferecidas pela universidade para facilitação das propostas didáticas dos docentes, isto é, ambiente, materiais e equipamentos adequados às propostas pedagógicas.

No quadro 3 foi feita uma comparação direta entre as respostas sugeridas à capacidade positiva de aprender dos alunos dos CSTs e da graduação.

Os professores dos CSTs indicaram 12 respostas em relação à capacidade positiva do aluno em aprender, número discrepante se comparado à quantidade de respostas dadas pelos professores das graduações, 31 respostas a esta pergunta, fato que sugere a ideia de que os professores da Graduação elaboram representação social positiva em relação à capacidade de aprendizagem de seus alunos, em comparação aos estudantes dos CSTs.

Quadro 3. Panorama da capacidade positiva dos alunos

Categories	Indicadores	Números absolutos Graduação	Números absolutos CSTs	Números relativos Graduação	Total por categoria Graduação	Números relativos CSTs	Total por categoria CSTs
<b>Disposição para o aprendizado</b>	Leitura de texto	1		3,23 %	48,39%		16,67%
	Interesse no aprendizado	5	2	16,13%		16,67 %	
	Vontade	3		9,68 %			
	Capacidade para enfrentar desafios	3		9,68 %			
	Fazer perguntas	3		9,68 %			
<b>Necessidade objetivando o mercado de trabalho</b>	Adequação ao mercado de trabalho	1		3,23 %	12,90%		58,33%
	Aumento na capacidade profissional		3			25%	
	Amadurecimento pessoal		1			8,33%	
	Cobrança por qualidade	3		9,68 %			
	Desenvolvimento integral		3			25%	
<b>Contexto e pré-requisito</b>	Interação	3	3	9,68 %	38,71%	25%	25%
	Condição para aprender	5		16,13 %			
	Determinação	1		3,23 %			
	Bagagem / conhecimento prévio	2		6,45 %			
	Ferramentas / contexto	1		3,23 %			

Em 58,33% das respostas surgiram fatores relacionados à necessidade objetivando o mercado de trabalho como facilitador para o aprendizado, e teve como indicadores o aumento da capacidade profissional e o desenvolvimento integral em 25% das respostas e o amadurecimento pessoal em 8,33% das respostas.

A interação foi o indicador que deu base para a formação da categoria “contexto e pré-requisito”, e as respostas dadas colocam a interação num patamar de grande importância dentro do processo de aprendizagem do aluno e se fez presente em 25% das respostas.

A categoria “disposição para o aprendizado” tem como indicador o “interesse” do aluno, que esteve presente em 16,67% das respostas dadas pelos docentes, colocando o aluno em uma posição ativa durante o processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se uma representação divergente dos professores quanto à demanda diferente dos alunos dos CSTs em relação aos alunos da Graduação. Na comparação direta das respostas, o foco de interesse do aluno, para os professores, se organiza com pesos diferentes, espelhando o interesse imediato pela inserção no mercado de trabalho, em detrimento da própria “disposição para o aprendizado”.

É interessante notar que os professores de Graduação colocam o aluno numa posição ativa diante do conhecimento. Sugerem a disposição do aluno como principal condição de aprendizagem. O aluno de Graduação, tal como sugere Moscovici (2011), tem disposição para estudar porque está inserido num contexto favorável para o aprendizado, no sentido de ser representado de maneira positiva pelo seu professor. Já os alunos dos CSTs são representados por seus professores como pessoas que precisam da inserção imediata no mercado de trabalho e não demonstram entender o contexto do aprendizado como aquisição do conhecimento em si. Neste sentido, corrobora o foco da modalidade que é a prática profissional, vocação genérica dos CSTs.

A capacidade positiva dos alunos em aprender relacionada ao mercado de trabalho, permite uma justificativa dos conceitos estudados em aula, uma vez que significam para estes alunos a motivação do aprender, visando as exigências da qualificação profissional.

É possível inferir que os professores valorizam a aprendizagem e atribuem sentido entre esta e as relações construídas por aquele que deve aprender. A partir da categoria “contexto e pré-requisito” é possível notar a valorização atribuída pelos professores às relações sociais para a capacidade de aprender, o que eleva a co-responsabilidade dos professores e da sociedade com o aprendizado do aluno.

A necessidade de ingressar de forma qualificada no mercado de trabalho reafirma que a prática, o concreto e o mercado continuam sendo um atributo que o professor representa que mobiliza ou motiva a capacidade de aprender dos alunos dos CSTs, sem perceber que o ingresso neste mercado de uma forma prática, já é em si a representação do conhecimento como ferramenta e não como campo a ser incorporado pelo indivíduo.

Como o mercado de trabalho aparece para o grupo de professores dos CSTs com números expressivos em relação as demais categorias, o foco na formação profissional pode significar uma questão de classe social em relação à formação acadêmica para pesquisas, que neste sentido, não permitiria igual ingresso neste mercado.

A categoria “contexto e pré-requisito” valoriza tanto as situações vividas pelo aluno, como também pelo professor, em um processo de mão dupla da valorização dos papéis desempenhados por ambos os lados, professor e aluno.

Para Cortella (2005, p. 49), “dependemos profundamente de processos educativos para nossa sobrevivência, assim sendo a educação é instrumento basilar”. Como a sociedade não existe por si só já que foi criada pelo homem, é importante que haja pessoas no processo educativo que deem suporte para aquele que deve acessar esse mundo cultural, promovendo uma adaptação do indivíduo à sociedade, papel este desempenhado pela educação.

Neste sentido, pode-se observar que estes professores se baseiam nessas premissas para elaborar representações relacionadas à capacidade de aprender de seus alunos.

#### **4.4 Fatores que contribuem para a aprendizagem**

A pergunta nove trata de fatores que são representados pelos professores como contribuintes para a aprendizagem de seus alunos. Na medida em que a interação com os alunos surgiu de forma diferente para os dois grupos de professores, também a percepção deles em relação aos alunos e a necessidade de estratégias são diferenciadas em função da representação social elaborada de cada grupo. No quadro 4 fica claro como as representações elaboradas pelos professores se distanciam.

Quadro 4. Contribuições para a aprendizagem

Categorias	Indicadores	Números absolutos Graduação	Números absolutos CSTs	Números relativos Graduação	Números relativos CSTs	Total Graduação	Total CSTs
Plano de aula	Aulas de qualidade	8	4	21,05%	11,76%	44,74%	49,98%
	Estímulo da produção do aluno	5	3	13,16%	8,82%		
	Foco no mercado de trabalho	4		10,53%			
	Demonstração de aplicação prática dos conceitos		4		11,76%		
	Estímulo de leitura		2		5,88%		
	Motivação do professor		2		5,88%		
	Atualização constante do professor		2		5,88%		
Contexto institucional	Cursos de nivelamento	1		2,63%		15,79%	0
	Oferta de tutoria	1		2,63%			
	Poucos alunos em sala	1		2,63%			
	Conforto em sala	1		2,63%			
	Sistema educacional	1		2,63%			
	Ferramentas disponíveis	1		2,63%			
Contexto sociocultural	Contextualização dos conceitos	1		2,63%		5,26%	20,59%
	Aplicação dos conceitos	1		2,63%			
	Informações sobre atuação profissional		3		8,82%		
	Expansão da visão de mundo		2		5,88%		
	Compreensão do papel social		1		2,94%		
	Apoio familiar		1		2,94%		
Interação	Relação professor-aluno	1	2	2,63%	5,88%	10,53%	14,71%
	Construção conjunta	1		2,63%			
	Permissão para exposição do aluno	1		2,63%			
	Atitude positiva do professor	1		2,63%			
	Respeito mútuo		2		5,88%		
	Empatia		1		2,94%		
Competências do aluno	Capacidade intelectual	2		5,26%		23,68%	14,71%
	Motivação para o novo	1		2,63%			
	Desafio	1		2,63%			
	Realização	1		2,63%			
	Capacidade de ler e interpretar	1		2,63%			
	Desejo de melhoria	1		2,63%			
	Foco	1		2,63%			
	Interesse individual	1		2,63%			
	Experiência de vida		1		2,94%		
	Vontade		1		2,94%		
	Responsabilidade		1		2,94%		
	Meta		1		2,94%		
	Paixão pelo conhecimento		1		2,94%		

Em primeiro plano serão apresentadas as análises referentes às respostas dadas pelos professores da Graduação, sendo que no total foram obtidas 38 respostas. Grande percentual de respostas coloca o plano de aula como sendo a maior contribuição para a aprendizagem do aluno de Graduação, num total de 44,74% das respostas. Um dos indicadores que compõe esta categoria é o foco das

aulas no mercado de trabalho, perfazendo 10,53% do total de respostas, o que indica a importância da contextualização da prática profissional pelo professor de Graduação. Outro fator que se fez importante é o estímulo da produção do aluno, indicador este que esteve presente em 13,16% das respostas dadas pelos professores, e demonstra a representação dos professores em relação à capacidade positiva de seus alunos quanto a produções intelectuais.

O indicador que teve maior taxa percentual foi o que se refere à aulas de qualidade, estando presente em 21,05% das respostas, o que coloca o professor de Graduação como maior responsável pelo aprendizado do aluno.

A categoria “contexto institucional” totaliza 15,79% dos indicadores analisados nesta pergunta. Todos os indicadores apareceram em percentuais idênticos, num total de 2,63%, e em números absolutos cada um apareceu em uma resposta dada, são eles: cursos de nivelamento, oferta de tutoria, poucos alunos em sala, conforto em sala, sistema educacional e ferramentas disponíveis. De acordo com o percentual total, é interessante notar a co-responsabilidade dos professores quanto ao aprendizado do aluno, no sentido de oferecer condições e ambiente adequado às atividades pedagógicas.

“Contexto sociocultural”, como categoria foi criada a partir do conteúdo presente em 5,26% das respostas, tendo como indicadores a contextualização dos conceitos e sua aplicação. Com base no percentual apresentado, é possível notar certa desvalorização de fatores relacionados a questões extraclasse. Aqui é possível pressupor que, uma vez que os professores representam tais questões como fator não determinante para a aprendizagem, acabem por não estimular estudos e trabalhos pedagógicos além do contexto escolar.

A categoria interação é composta pelos seguintes indicadores: relação professor-aluno, construção conjunta, permissão para exposição do aluno e atitude positiva do professor. Esta categoria totaliza 10,53% das respostas e cada um dos indicadores está presente em 2,63% das respostas. A atitude positiva do professor se relaciona ao seu comportamento interativo e suas crenças em relação aos alunos, já a relação professor-aluno pressupõe inter-relação, isto é, envolvimento direto do aluno.

Aqui é possível inferir que os professores estão reafirmando sua responsabilidade no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que se



colocam dentro do processo, agindo diretamente sobre ele e em trabalho conjunto com o aluno.

As competências do aluno estão presentes em 23,68% das respostas, o que denota valorização das vivências pessoais. Os indicadores que compõem esta categoria são: motivação para o novo, desafio, capacidade intelectual, realização, capacidade de ler e interpretar, desejo de melhoria, foco e interesse individual. Importante notar que esta categoria está em segundo lugar em relação aos fatores que contribuem para a aprendizagem, o que sugere a co-responsabilidade do professor no desenvolvimento das relações sociais, com destaque para a função de proporcionar o aprendizado e a valorização da comportamento positivo do aluno frente a aprendizagem.

A seguir apresenta-se a análise das respostas dos professores dos CSTs quanto às representações que elaboram sobre as contribuições para a aprendizagem de tais alunos. No total foram dadas 34 respostas pelos professores dos CSTs, a partir das quais foram realizadas inferências para identificar indicadores e após isso, criar categorias.

O plano de aula está em percentual maior nos CSTs (50,00%) em relação a Graduação (44,74%).

Dentre os indicadores, grande parte exclui o aluno do processo. Estímulo da produção do aluno e da leitura totalizam 14,70% das respostas e as demais centralizam o processo no professor, são elas: aulas de qualidade, atualização constante do professor, motivação do professor e demonstração da aplicação prática dos conceitos, totalizando 35,28% das respostas.

Aulas de qualidade são aqui interpretadas como capacidade didática e metodológica por parte do professor, o que vai além de somente fazer planos de aulas, o que qualifica melhor o aluno quanto ao aprendizado e quanto as necessidades e condições de aplicação dos conhecimentos e atitudes adquiridos.

O contexto institucional não foi citado pelos professores dos CSTs, pois estes profissionais sentem que grande parte do aprendizado do aluno está em suas mãos, e não do aluno ou dos fatores estruturais.

As competências dos discentes estão em percentual inferior na comparação com os alunos dos CSTs e da Graduação. Nos CSTs estas competências estão

presentes em 14,71% das respostas dos professores e na Graduação as competências dos alunos compõem 23,68% das respostas.

Nos CSTs surgiram cinco indicadores de capacidades dos alunos: experiência de vida, vontade, responsabilidade, meta e paixão pelo conhecimento, diferente da Graduação, onde foi possível elaborar oito indicadores.

A categoria “Contexto sociocultural” aparece em 20,59% das respostas, e na Graduação este percentual foi de 5,26%.

Os indicadores para esta categoria são: informações sobre atuação profissional (8,82%), apoio familiar (2,94%), compreensão do papel social (2,94%) e expansão de visão de mundo (5,88%). Quanto à categoria “interação”, o total de respostas dadas foi de 14,71%, número maior do que os cursos de Graduação. Os indicadores para construção de tal categoria são: relação professor-aluno (5,88%), respeito mútuo (5,88%) e empatia (2,94%).

Para os professores da Graduação é sugerido que o plano de aula seja construído para as competências dos alunos. Este fato é interessante e, aparentemente, os professores se co-responsabilizam pelo sucesso ou fracasso dos discentes. Neste caso, o plano de aula se refere a uma organização metodológica por parte do professor, na qual há planejamento dos assuntos a serem tratados e das estratégias a serem utilizadas e critérios de avaliação.

Moscovici (2011) afirma que quando um conteúdo é aceito e difundido ele se torna parte integrante do homem, o que afeta as inter-relações, a forma de julgar e de se relacionar. Tal conteúdo, para o autor, advém de experiências e ideias passadas, que se mantêm vivas, mudando e infiltrando as atuais, controlando a realidade de hoje com apoio no passado e na continuidade pressuposta. Sendo assim, o que o indivíduo percebe e imagina, isto é, suas representações, se constituem em um ambiente real e concreto; neste caso, as representações elaboradas pelos professores alteram de fato o ambiente e o contexto.

É possível inferir que os professores dos CSTs representam seus alunos como tendo menos condições para o aprendizado, se comparado com a Graduação, e neste caso o papel do professor se faz mais marcante, tendo maior responsabilidade do que os professores da Graduação no processo de aprendizagem dos alunos, mas dentro daquilo que Cortella (2005) sugere como “escola”. Para o autor, existem duas categorias de educação, uma que é vivencial e

espontânea, chamada aqui de “o vivendo e aprendendo”; e a educação intencional, que é a escola. Porém, a co-responsabilidade do professor no desenvolvimento das relações sociais, com destaque na função de proporcionar o aprendizado, só acontecerá se o aluno estiver voltado para isso, aspecto este influenciado pela representação do professor sobre o aluno e o processo em questão.

Isto é reafirmado pelos dados da tabela 3, quando 90,91% dos professores da Graduação percebem como positiva a capacidade de aprender de seus alunos, e nos CSTs o percentual de professores que percebem como positiva a capacidade de aprendizagem de seus alunos atingiu 75%.

Como os CSTs estão estreitamente relacionados ao contexto de demanda de mercado, e por se tratar de algo “novo”, é importante que a construção de um novo contexto sirva de base para aplicação destes novos métodos, com novas propostas. Aqui é possível hipotetizar que o contexto sociocultural está sendo visto pelos professores dos CSTs como demanda de mercado por mão de obra qualificada, o que implica diversos outros fatores, não apenas fatores econômicos. Neste sentido, o indicador atuação profissional reafirma o papel dos CSTs na sociedade, com foco na formação profissional.

Na categoria “interação”, os professores dos CSTs denotam preocupação e maior responsabilidade no processo ensino-aprendizagem se comparados aos professores da Graduação, o que justificaria maior necessidade de intercâmbio entre professores e alunos.

#### **4.5 Prejuízos para a aprendizagem**

A pergunta 10 do questionário trata da representação dos professores sobre os fatores que acreditam que possam prejudicar a aprendizagem e seus dados estão no quadro 5. Os dados se referem ao número de respostas dadas pelos professores, em um total de 36.

Para os professores da Graduação, o principal fator é a má qualidade das aulas, nas quais os professores estão despreparados pedagogicamente. O percentual de respostas é de 41,67%, sendo que 16,67% cita o despreparo do professor como ponto crucial do prejuízo na aprendizagem. Os demais indicadores são os seguintes: professor como dono do saber (5,56%); aluno percebido como

passivo (5,56%); falta de aplicação dos conceitos (8,33%); cópia da lousa (2,78%) e falta de método pedagógico (2,78%).

**Quadro 5. Prejuízos para a aprendizagem – Graduação**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Números absolutos</b>	<b>Números relativos</b>	<b>Total por categoria</b>
<b>Má qualidade das aulas</b>	Professor como dono do saber	2	5,56%	41,67%
	Aluno percebido como passivo pelo professor	2	5,56%	
	Professor despreparado	6	16,67%	
	Falta de aplicação dos conceitos	3	8,33%	
	Cópia da lousa	1	2,78%	
	Falta de método pedagógico	1	2,78%	
<b>Contexto sociocultural</b>	Dificuldades financeiras	1	2,78%	11,11%
	Contexto não favorável	3	8,33%	
<b>Interação professor-aluno desqualificada</b>	Professor não conhece o aluno	3	8,33%	16,67%
	Professor impositivo	1	2,78%	
	Falta de contato	2	5,56%	
<b>Falta de capacidade do aluno</b>	Autoestima baixa	2	5,56%	22,22%
	Cansaço	2	5,56%	
	Desorganização	2	5,56%	
	Falta de educação de base	1	2,78%	
	Falta de tempo	1	2,78%	
<b>Contexto institucional</b>	Excesso de alunos na sala	2	5,56%	8,33%
	Conversas paralelas	1	2,78%	

Em segundo lugar, há a falta de aplicação dos conceitos, isto é, os professores percebem que a formação profissional se faz relevante para o aprendizado do aluno e que somente dados conceituais e de pesquisas não garantem aprendizado.

Quanto aos indicadores “professor como dono do saber” e “aluno percebido como passivo”, em ambos é possível notar supervalorização do professor em relação ao aluno, colocando-o em um lugar de destaque.

A cópia da lousa e a falta de método pedagógico também são indicadores que aparecem no mesmo percentual, em 2,78% das respostas, e correspondem a falta

de conhecimento pedagógico do professor, pois não basta conhecer os conceitos, é necessário que os professores saibam como se dá o processo cognitivo, de que forma acontece a aquisição do conhecimento.

O “contexto sociocultural” foi uma categoria criada com base nos seguintes indicadores: dificuldades financeiras e contexto não favorável e está presente em 11,11% das respostas dadas a esta questão. Neste caso, os professores associaram contexto não favorável a 8,33% das situações em que há prejuízos na aprendizagem e 2,78% das respostas focam as dificuldades financeiras dos alunos. Porém, em ambos os casos não há por parte do professor dados para afirmar tais suposições.

A categoria “interação professor-aluno desqualificada” é composta pelos seguintes indicadores: o professor não conhece o aluno, o professor é impositivo e falta contato. Tal categoria faz ressurgir a relação professor-aluno como fundamental para o processo ensino-aprendizagem e está presente em 16,67% das respostas. O professor impositivo (2,78%) e a falta de contato (5,56%) são fatores prejudiciais, porém, o fato do professor não conhecer o aluno se fez mais marcante nas respostas dadas pelos professores, num total de 8,33% das respostas.

Freire (1996) discorre sobre o tema: não há docência sem discência, e uma frase do autor que se relaciona diretamente ao tema e ao fato aqui apontado pelos professores:

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente (FREIRE, 1996, p. 21).

Com base em tal citação é possível reafirmar que o professor, para se fazer professor e para ensinar, deve partir dos dados do aluno, isto é, deve saber a composição dos conhecimentos de seus alunos, para, a partir daí desenvolver em conjunto os saberes necessários. Daí a importância do professor conhecer seu aluno, para montar suas aulas com base no público-alvo. Por isso o fato do professor não conhecer seu aluno poder prejudicar a aprendizagem.

Outra categoria construída com base nesta pergunta é a “falta de capacidade do aluno prejudicando sua própria aprendizagem”. Neste sentido, os professores focam o aluno como responsável pelo fracasso escolar, diante da falta de pré-requisitos e o percentual de respostas relacionadas a tal categoria foi de 22,22%.

Dentre os indicadores levantados para esta categoria há maior percentual de respostas relacionado a situações subjetivas, sem comprovação por parte do professor e que aparecem em 5,56% em cada uma das respostas: autoestima baixa; cansaço e desorganização.

É possível notar que o professor está inferindo causas sem comprovação para o fracasso dos alunos, assim como a falta de tempo e a falta de base são fatores objetivos, reais e podem ser observados, sendo que cada um destes fatores foram citados em 2,78% das respostas. Sendo assim, neste caso, o professor não tem a confirmação dos fatores que levam seus alunos ao fracasso escolar.

O “contexto institucional” também foi citado pelos professores da Graduação como fator prejudicial para a aprendizagem dos alunos, sendo relacionado a 8,33% das respostas obtidas. Destas, 5,56% das respostas citam o excesso de alunos em sala e 2,78% citam conversas paralelas que ocorrem como consequência do número de alunos e da dificuldade que proporciona ao professor para manter o controle e a qualidade da aula, afetando negativamente, pois pelo grande número de alunos é difícil conhecer a todos.

A seguir serão analisadas as respostas dos professores dos CSTs a respeito dos fatores que acreditam ser prejudiciais para a aprendizagem dos alunos, com base nos dados do quadro 6. Os dados numéricos estão relacionados ao número de respostas dadas pelos professores, num total de vinte e sete respostas.

O primeiro fator que chama bastante a atenção ao se comparar os dados das respostas dos professores da Graduação com dados obtidos pelos professores dos CSTs é que, para professores da Graduação a má qualidade das aulas é que justifica, em maior número, os prejuízos na aprendizagem dos alunos, num total de 41,63% das respostas. Já para os professores dos CSTs, a justificativa maior quanto aos fatores prejudiciais à aprendizagem é a falta de capacidade do aluno, totalizando 44,44% das respostas.

**Quadro 6. Prejuízos para a aprendizagem - CSTs**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Números absolutos</b>	<b>Números relativos</b>	<b>Total por categoria</b>
<b>Má qualidade das aulas</b>	Aula desqualificada	4	14,81%	29,63%
	Docência só por dinheiro	1	3,70%	
	Falta de aplicação prática dos conceitos	3	11,11%	
<b>Contexto sociocultural</b>	Baixo nível cultural	1	3,70%	3,70%
<b>Interação professor-aluno desqualificada</b>	Professor não conhece o aluno	3	11,11%	22,22%
	Falta de respeito	1	3,70%	
	Falta de comunicação	1	3,70%	
	Preconceito do professor	1	3,70%	
<b>Falta de capacidade do aluno</b>	Imaturidade	2	7,41%	44,44%
	Autoestima baixa	1	3,70%	
	Falta de base pedagógica	3	11,11%	
	Acomodação	2	7,41%	
	Falta de interesse	1	3,70%	
	Falta de leitura	1	3,70%	
	Falta nas aulas	1	3,70%	
	Falta de apoio familiar	1	3,70%	
<b>Contexto institucional</b>		0	0%	0%

Por outro lado, de acordo com a quadro 6, é possível inferir que professores dos CSTs percebem que seus alunos apresentam dificuldades maiores em relação ao aprendizado pela falta de repertório. Um exemplo é a categoria “falta de capacidade do aluno”, na qual há indicadores de importância similar a dados subjetivos e concretos. Formam a categoria os indicadores: “autoestima baixa”, “falta de interesse”, “falta de leitura”, “faltas nas aulas” e “falta de apoio familiar” e todos estes indicadores estiveram presentes em 3,70% das respostas dadas.

Já a imaturidade e a acomodação foram citadas em 7,41% das respostas. Estes indicadores são subjetivos, como por exemplo, a acomodação, que mesmo sendo percebida dessa forma pelo professor, pode ser real dificuldade de aprendizagem, pois pessoas acomodadas poderiam nem procurar um curso superior, ao se pensar em pessoas adultas que fazem suas próprias escolhas.

A falta de base pedagógica se mostra um fator preocupante para os professores, e aparece nesta categoria em 11,11% dos apontamentos dos professores.

A imaturidade se relaciona, segundo Ferreira (2004), a quem não atingiu o pleno desenvolvimento físico, emocional ou intelectual, fatores estes que não podem ser analisados e afirmados de tal maneira por professores.

O contexto sociocultural é também uma categoria que reafirma a opinião dos professores dos CSTs, pois aponta o baixo nível cultural dos alunos e que pode trazer prejuízos à aprendizagem em sala de aula.

A categoria contexto institucional se relaciona às condições oferecidas aos alunos dentro da universidade e este fator não se mostrou relevante para os professores dos CSTs, pois não foi citada.

A interação professor-aluno desqualificada foi citada em 22,22% das respostas. Os indicadores: falta de respeito, falta de comunicação e preconceito do professor foram mencionados em 3,70% das respostas e reafirmam a importância da relação professor-aluno. O indicador “professor não conhece o aluno” teve maior percentual de respostas e vai ao encontro do que foi respondido pelos professores da Graduação.

Para Freire (1996, p. 22) “quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém”. De acordo com Freire, o processo ensino-aprendizagem tem um pré-requisito, que é a relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, pois para que o professor ensine, ele deve ensinar a alguém, a um sujeito, que traz consigo conhecimentos, medos, sonhos e toda carga resultante de suas experiências.

Outra categoria criada em relação a esta pergunta está relacionada com a má qualidade das aulas, presente em 29,63% das respostas. Como já foi citado anteriormente, é um percentual pequeno em relação às respostas dos professores da Graduação, mas se faz relevante diante do percentual, reafirmando a co-responsabilidade dos professores no sucesso ou fracasso escolar de seus alunos. Os indicadores de tal categoria são: aula desqualificada, docência só por dinheiro e falta de aplicação prática dos conceitos.

A falta de aplicação prática dos conceitos parece ser uma preocupação constante dos professores, que já apareceu em outras questões desta pesquisa, e se relaciona à ausência de contextualização e aplicação prática do que é ensinado



em sala de aula e foi mencionada em 11,11% das respostas dadas em relação a esta categoria.

A aula desqualificada é a maior preocupação dos professores e está presente em 14,81% das respostas dentro desta categoria. Porém, não há por parte dos professores uma descrição do que vem a ser uma aula desqualificada.

Gil (2011) escreve sobre a Didática no Ensino Superior:

Durante muito tempo prevaleceu no âmbito do Ensino Superior a crença de que, para se tornar um bom professor neste nível, bastaria dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que pretendesse lecionar [...]

Por essa razão é que até recentemente não se verificava preocupação explícita das autoridades educacionais com a preparação de professores para o Ensino Superior. Ou melhor, preocupação existia, mas com a preparação de pesquisadores, ficando subentendido que quanto melhor pesquisador fosse mais competente professor seria (GIL, 2011, p. 1).

Interessante é que professores comentam sobre aulas desqualificadas, mas não sobre professores desqualificados, o que ressalta a importância da citação acima, em que a questão gira em torno da aula e não do docente.

Em se tratando de aulas e não de professores é possível analisar a questão didática versus metodologia, ainda com base em Gil. Para o autor, metodologia foca métodos e técnicas de ensino, como se algo que fosse aprovado pudesse estender sua aplicação incondicionalmente. Já a didática considera a subjetividade e a experiência sociocultural dos alunos para a orientação da aprendizagem. Neste ponto é cabível reafirmar a importância da relação professor-aluno, pois é por meio desta que a didática é construída.

#### **4.6 Fatores relevantes para a escolha dos CSTs pelos alunos**

Na pergunta 11 os professores da Graduação e dos cursos tecnológicos discorreram sobre o que eles acreditam que motivou os alunos dos CSTs a escolherem tal curso. O objetivo desta pergunta é captar a representação dos professores sobre as motivações dos alunos dos CSTs na escolha por tal modalidade de curso.

No quadro 7 constam dados referentes às 17 respostas dos professores da Graduação.

**Quadro 7. Escolha dos CSTs pelos alunos do ponto de vista dos professores da Graduação**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Números absolutos</b>	<b>Números relativos</b>	<b>Total por categoria</b>
<b>Atuação no mercado de trabalho</b>	Ingresso rápido no mercado de trabalho	4	23,53%	64,69%
	Tempo curto do curso	6	35,29%	
	Demanda de mercado	1	5,88%	
<b>Custo acessível</b>	Mensalidade baixa	2	11,76%	11,76%
<b>Desenvolvimento pessoal</b>	Interesse técnico	1	5,88%	23,53%
	Foco na atuação	1	5,88%	
	Muitas opções de cursos	1	5,88%	
	Possibilidade rápida de fazer pós	1	5,88%	

As respostas foram divididas em três categorias, sendo que na primeira delas, apontada no quadro 7, há respostas relacionadas à escolha do curso em função da otimização do tempo para o ingresso no mercado de trabalho. Para a construção desta categoria foram utilizados os seguintes indicadores: ingresso rápido no mercado de trabalho, tempo curto de curso e demanda de mercado, totalizando 64,71% das respostas.

Quanto à demanda de mercado, apenas um professor respondeu assim, o que representa 5,88% do total de respostas para esta pergunta. Desta forma é notável que os professores da Graduação não focam a absorção dos profissionais formados por meio dos CSTs pelo mercado de trabalho.

O indicador “ingresso rápido no mercado de trabalho” se faz presente em um total de 25,53% das respostas, porém, os professores não especificaram se representam este fator como positivo ou negativo. Os CSTs têm duração de dois a três anos, o que de fato facilita a atuação profissional do aluno, já qualificado para atuação em menos tempo do que os alunos da Graduação.

O indicador “tempo curto do curso” está em 35,29% das respostas, isto é, os professores representam que a escolha pelo CST por parte do aluno se deve, em grande parte ao tempo de duração do curso, mas também não houve valorização sobre este fato. Com base nestas repostas, nota-se que os professores da Graduação não representam os CSTs como área focada de estudo.

Outra categoria sobre a escolha do CST por parte dos alunos é consequência do custo menor, a mensalidade é mais baixa do que os cursos de Graduação. Esta

categoria foi intitulada “custo acessível” e está em 11,76% das respostas, e pode estar relacionada a uma depreciação por parte do professor em relação à condição socioeconômica dos alunos.

Ainda sobre a razão da escolha pelos CSTs, 23,53% das respostas citam o desenvolvimento pessoal do aluno, o que denota valorização deste discente por parte dos professores. Para tal categoria há quatro indicadores: interesse técnico, foco na atuação, muitas opções de cursos e possibilidade rápida de fazer Pós-Graduação. Todos aparecem em um percentual de 5,88% das respostas e indicam conhecimento do que é um curso tecnológico por parte do professor da Graduação.

No quadro 8 constam dados coletados com professores dos CSTs sobre o que acredita que levou seus alunos a escolherem tal curso.

**Quadro 8. Escolha dos CSTs pelos alunos do ponto de vista dos professores dos CSTs**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Números absolutos</b>	<b>Números relativos</b>	<b>Total por categoria</b>
<b>Atuação no mercado de trabalho</b>	Tempo curto do curso	8	44,44%	66,67%
	Ingresso rápido no mercado de trabalho	2	11,11%	
	Demanda de mercado	1	5,56%	
	Busca por novos cargos	1	5,56%	
<b>Custo acessível</b>	Mensalidade baixa	1	5,56%	5,56%
<b>Desenvolvimento pessoal</b>	Foco na atuação	1	5,56%	27,78%
	Possibilidade rápida de fazer pós	1	5,56%	
	Possibilidade de ter nível superior	1	5,56%	
	Possibilidade voltar a estudar	1	5,56%	
	Facilidade	1	5,56%	

Dentre as 18 respostas obtidas, 66,67% se referem à categoria “atuação no mercado de trabalho”, percentual este equiparado às respostas dos professores da Graduação. Os indicadores “demanda de mercado” e “busca por novos cargos” estão presentes em 5,56% das respostas e assim como nas respostas dadas pelos professores da Graduação, os professores dos CSTs também não percebem valorização deste profissional no mercado.

Para o indicador “ingresso rápido no mercado de trabalho”, apontado por 11,11% das respostas, os professores não associaram tal fato a fatores positivos ou

negativos. E este indicador tem relação direta com o indicador “tempo curto de curso”, presente em 44,44% das respostas e que pode ter como consequência o “ingresso rápido no mercado de trabalho”.

A categoria “custo acessível” foi criada a partir de um indicador mensalidade baixa, e está presente em 5,56% das respostas, não sendo um fator de relevância para que um aluno escolha cursar um CST, de acordo com os professores respondentes de tais cursos.

A última categoria analisada entre as repostas dadas pelos professores dos CSTs foi “desenvolvimento pessoal” e esteve presente em 27,78% das respostas. Os indicadores presentes nesta categoria são: foco na atuação, possibilidade rápida de fazer pós, possibilidade de ter nível superior, possibilidade de voltar a estudar e facilidade, sendo que cada um aparece em 5,56% das respostas.

Portanto, de acordo com os professores que atuam nos CSTs é o ingresso no mercado de trabalho o fator de maior peso para que alunos optem por fazer tais cursos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao paralelo feito entre as representações sociais elaboradas pelos professores da Graduação e dos CSTs quanto a capacidade de aprender de seus alunos, é possível notar que os professores dos CSTs representam-na como inferior o que foi observado pelos professores da Graduação em relação a seus alunos.

O professor dos CSTs, diante da representação social que elabora sobre a capacidade de aprender de seu aluno, pode vir a ter sua atuação profissional afetada, uma vez que, ao perceber seu aluno com dificuldades, venha atuar com base nesta representação, e não nos fatos, isto é, na capacidade real do aluno.

É possível notar, com base nas respostas dos professores sobre a razão pela qual acreditam que os alunos escolheram os CSTs, que a representação elaborada na época da criação dos cursos está cristalizada, apesar dos esforços de educadores e das políticas públicas para alterar esta percepção.

A diferença de perfil e de elaboração de representações sociais dos professores dos dois cursos vai ao encontro da afirmação de Franco (2011) quanto à importância do contexto na construção de tais representações, uma vez que as ideias expressas pelos professores dos dois cursos foram diversas em relação aos mesmos temas.

Outro fator a ser observado é que as representações dos professores se mostram cristalizadas, pois independente do tempo de docência do professor, as representações expressas em cada grupo foram equivalentes ou próximas.

Tais comportamentos podem estar diretamente ligados às estratégias de ensino, em razão do poder que as ideias têm de modificar atitudes, e houve por parte dos participantes da pesquisa diferentes frases sobre o que acreditam que prejudica ou melhora a aprendizagem.

A ideia de que os alunos da Graduação possuem melhores condições para a aprendizagem, em relação aos alunos dos CSTs já está ancorada, fato mais perceptível nas respostas dadas à questão 11, em que os professores de ambas modalidades apontam facilidades no que tange à escolha por tal modalidade de ensino, havendo, pois uma rotulação em relação aos que optam por tais cursos. Não se trata de uma única rotulação, mas de diferentes ideias que giram em torno da maior facilidade relacionada aos CSTs.

Pelo fato de haver ancoragem de tal ideia em torno da capacidade de aprender dos alunos, é possível inferir que daí haverá objetivação, interferindo diretamente na representação social dos professores em relação aos seus alunos, e portanto, na atitude perante o aprendizado dos mesmos, que estará refletida nas ações pedagógicas do docente.

Como há por parte dos professores participantes do presente estudo representações sociais diferentes em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos da Graduação e dos CSTs, cabe pressupor que há aí o que Moscovici (2011) chama de núcleo figurativo, o que faz com que as ideias dos professores se materializem, isto é, que suas ideias em torno da capacidade positiva ou negativa do aluno acabe por refletir de fato na condição de aprendizagem dos discentes.

Este estudo não pretende esgotar o assunto, e há que se investigar mais os campos do imaginário criado a partir dos grupos em questão: professores e alunos das duas formas de ensino, mas pode-se afirmar que a diferença na intenção das duas formas de ensino criam uma episteme determinante para cada uma. As expectativas e interações decorrentes de cada grupo, demonstram conforme Moscovici, que a atividade de ensino-aprendizado está inscrita nas representações sociais que as regem.

Neste sentido, percebe-se que mesmo independente de questões econômicas, que não foram aqui exploradas, há um recorte para cada forma de ensino, com pressupostos e práticas inerentes a cada grupo, que apenas se deixam comparar por meio do exercício direto da docência. As diferentes e até mesmo díspares estratégias de cada grupo de professores pesquisados, surgem primordialmente da diferença de tempo de docência. Mas não se pode negligenciar o perfil de idade dos dois grupos, como fator de influência tanto do tempo de docência, como das escolhas das estratégias de ensino.

Neste sentido, supõe-se que os professores da Graduação se entendem como parte do grupo disposto a estudar a matéria, e que os professores de CSTs atuam na antiga representação de mestre-escola, responsabilizando-se pessoalmente pelo sucesso do aprendizado do aluno, numa relação interativa, mas desigual. Assim, verifica-se que as interações com os alunos dos dois cursos têm motivação e práticas diversas, o que não é de todo um problema, já que a função social das duas instituições tem origem e destino diferentes.

O presente estudo tem importância relevante para a Educação, pois reflete ações pedagógicas baseadas na percepção dos professores, ou seja, a representação que elaboram sobre seus alunos. Sendo assim é notável que tal estudo pode levar à reflexão das ações pedagógicas por parte dos professores, assim como a necessidade de conhecer de fato os alunos, suas capacidades e dificuldades, para, a partir de tais fatos, adotar postura pedagógica condizente com o alunado.

## REFERÊNCIAS

Amaral, A. L. M; Martinez, A. M. **Aprendizagem criativa no ensino superior: a significação da dimensão subjetiva.** In MARTINEZ, A. M; TACCA, M. C. V. R. A. **Complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior.** Campinas: Editora Alínea, 2009. P. 149-191.

BARDIN, L. **Análisis de Contenido.** Presses Universitaires de France, 1977. Madrid, Espanã: Ediciones Akal SA, 2002.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005. (Coleção prospectiva).

DeAQUINO, C. E. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem.** 1ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa.** 6ª ed. Curitiba: POSIGRAF, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

\_\_\_\_\_ (org). **Os jovens e suas representações sociais.** 1ª ed. Curitiba: CRV, 2011.

\_\_\_\_\_ **Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência.** Cadernos de pesquisa, v. 34, n 121, jan/abr. 2004.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_ . **Didática do ensino superior.** 1ª. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

HADDAS, S; DIPIERRO, M.C. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação. Nº 14, São Paulo, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Data de acesso: 27/01/2014.

Martinez, A. M. **Processos de aprendizagem na pós-graduação: um estudo exploratório.** In MARTINEZ, A. M; TACCA, M. C. V. R. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior.** Campinas: Editora Alínea, 2009. p.213-257.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações e psicologia social.** Editado em inglês. (Orgs.) GUARESCHI, Pedrinho 8 ed- Petrópolis : RJ: Vozes, 2011.



\_\_\_\_\_ **Textos em representações sociais.** (Orgs.) GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra 10 ed. Petrópolis RJ, Vozes 2008

\_\_\_\_\_ **A Invenção da Sociedade:** sociologia e psicologia. Petrópolis RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, M. K. O. **Vygotsky:** Aprendizado e desenvolvimento sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1999.

Peres, V. L. A. **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento de alunos do ensino superior.** In Martinez, A. M; Scoz, B.J.L. e Castanho, M. I. S. **Ensino e aprendizagem:** a subjetividade em foco. Brasília: editora liber, 2012.p. 183-199.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002,

SILVA, R.S; NASCIMENTO, I. **Os estudantes maiores de 23 anos no Ensino Superior português: Estudo crítico e revisão documental.** Revista Brasileira de Orientação Profissional. Vol 11, no 1, São Paulo, jun 2010. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902010000100008&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902010000100008&script=sci_arttext)> Data de acesso: 08/01/2014.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. **Cursos superiores de tecnologia em gestão:** reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. Revista da Administração Pública - Rio de Janeiro 44(2):385-414, Mar./aBr. 2010. Issn 0034-7612.