



Cristina Novikoff

Valores, enfrentamento,  
representações sociais:

experiências do ensino superior na área de Saúde

*Série Acadêmica 9*  
Editora Pontocom  
Salvador 2014

*Copyright* © 2014 Cristina Novikoff

Projeto gráfico, capa, preparação dos originais  
e editoração eletrônica: Editora Pontocom

Editora Pontocom

*Conselho Editorial*

José Carlos Sebe Bom Meihy (USP)

Muniz Ferreira (UFRRJ)

Pablo Iglesias Magalhães (UFBA)

Zeila de Brito Fabri Demartini (USP)

Zilda Márcia Gricoli Iokoi (USP)

*Coordenação Editorial*

André Gattaz

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

N943v Novikoff, Cristina

Valores, enfrentamento, representações sociais:  
experiências do ensino superior na área de Saúde /  
Cristina Novikoff. – 1ª ed.

Salvador : Pontocom, 2014. – (Série Acadêmica, 9)

190 p. ; 23 cm.

ISBN: 978-85-66048-43-8

‘Modo de Acesso: World Wide Web:

<<http://www.editorapontocom.com.br/l/29>>

1. Educação. 2. Ensino Superior - Brasil. 3. Saúde -  
Ensino - Educação. I. Título.

CDD: 378

CDU: 378(81)

# Sumário

Apresentação (por Clarilza Prado de Sousa)	5
Prólogo	6
Introdução	10
1. Dimensão epistemológica	14
1.1. Vertente descritiva histórico-quantitativa	17
1.2. Vertente descritiva temática	54
1.3. Vertente descritiva interpretativa	65
2. Dimensão teórica: teorias balizadoras	69
2.1. Teoria das Representações Sociais	72
2.2. Valores	89
2.3. Enfrentamento	100
3. Dimensão técnica: caminho teórico-metodológico	104
3.1. Procedimentos metodológicos	107
3.2. Análise dos resultados	116
Considerações finais	178
Referências bibliográficas	182

## Apresentação

É sempre um prazer observar o nascimento de uma pesquisadora.

Acompanhar a trajetória de Cristina durante sua formação doutoral foi para mim uma oportunidade de também crescer com suas reflexões, seus questionamentos e finalmente a escritura de sua tese.

Mas aqui não se trata de falar sobre Cristina e sim de sua obra.

O livro aqui proposto permitirá ao leitor compreender como as representações sociais desvelaram o Ensino Superior a partir daqueles que devem construí-lo. Os conhecimentos socialmente constituídos no cotidiano da universidade, os valores instituídos que permeiam estes conhecimentos, vão tecendo legitimações na e da academia que definem hoje o que é Ensino Superior.

Mesmo que mudanças do Ensino Superior sejam necessárias, somente o conhecimento desta vivência, dos valores instituídos, permitirá o enfrentamento de suas dificuldades e o replanejamento de sua ação.

A proposta enfrentada pelo livro é de em um primeiro momento apresentar o cenário do Ensino Superior e suas finalidades no contexto de sua Dimensão Epistemológica. Em seguida a autora, ao analisar a Dimensão Teórica, discute com propriedade a Teoria das Representações Sociais e os valores enquanto fontes de significação. O estudo aqui apresentado é realizado portanto, nesta costura teórica tecida pela autora. Nestes termos, a metodologia se traduz por um caminho de orientação de descobertas e as narrativas – ditas e não ditas – dos sujeitos podem ser lidas como revelações do processo de pesquisa.

O livro, ao revelar possibilidades, cria a esperança de que será possível mudar e desenvolver o Ensino Superior. Mais do que isto, a autora nos mostra um caminho possível para se iniciar este processo no cotidiano.

Clarilza Prado de Sousa

Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP;

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

## Prólogo

*O esquema de referência de um autor não se estrutura apenas como organização conceitual, mas está amparado num fundamento motivacional de experiências vividas. Através delas, o pesquisador construirá seu mundo interno, habitado por pessoas, lugares e vínculos que, articulando-se com um tempo próprio, num processo criador, configurarão a estratégia do descobrimento.*  
(PICHON-RIVIÈRE, apud QUIROGA, 1991, p. 19)

A apresentação deste prólogo busca esclarecer as minhas “âncoras” na construção do pensamento expresso nestas páginas sobre os valores instituídos no ensino superior, na perspectiva da Teoria de Representações Sociais de Moscovici, integrando uma trajetória de estudos e diferentes vivências em diversos grupos de pesquisa – a começar pelo curso de Educação Física com os professores Anselmo Peres, Otávio Barreiros Mithidieri e Ricardo Chaves, passando pela Pedagogia com Maria de Lurdes, Ilma e Sônia, e por três especializações com foco na formação humana: Educação Física Escolar, Psicopedagogia e Docência para o Ensino Superior – encontrei-me como pesquisadora e educadora freireana, em busca da superação da minha incompletude

Continuei os estudos no Mestrado em Educação em 1999, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, com uma bolsa de estudos oferecida pela CAPES. Ao longo do curso, tive a oportunidade de conviver com professores espetaculares, de quem aqui cito brevemente algumas “ensinagens”. Assinalo as ricas argumentações pela desconstrução e reconstrução de ideias e conhecimentos sobre o ensino superior e as relações humanas, em especial as voltadas à formação de universitários e professores, despertando-me novos sentidos e imaginação. Fica o registro que a “Paideia” e o “imaginário”, conceitos pautados em Castoriadis e apresentados por Lilian do Vale, resumem as temáticas desenvolvidas que ficaram nas minhas reflexões tanto no âmbito acadêmico e profissional quanto pessoal. Igualmente, os estudos

em Piaget e Vygotsky oferecidos por Luiz Antonio Gomes Senna e Carmem Lúcia Guimarães de Mattos me resgatam os estudos anteriores, agora, centrados nas leituras sobre “os jovens”, com orientação de Mírian Grinspun. É justamente nesta orientação que os valores me inquietam como elemento de força para determinações no momento da formação humana. Aqui experimento não apenas os delimitados nas teorias de J. Hessen (1980), que passam por Kant e Max Scheler, mas no exercício de práticas valorativas no próprio grupo de pesquisa coordenado por Grinspun – encarnação da ética –, a quem devo o agradecimento pela oportunidade da feliz convivência até os dias atuais.

Neste labirinto castoriadiano iniciei meus estudos sobre a Teoria das Representações Sociais sob a especial orientação dos professores Mírian Grinspun e Celso Sá, que exigiram exames mais acurados sobre a subjetividade e a construção do pensamento socialmente instituído e instituinte.

Em continuidade ingressei com bolsa Capes no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002), ciente de já ter havido percorrido, de forma igualmente responsável, outros cursos e, obviamente, viajado por outras literaturas que, somadas a uma experiência profissional, me conduziram na busca de aprofundamento teórico e metodológico para pensar o ensino superior – *lócus* de trabalho e pesquisa desde 1997. Agora com as orientações dialogadas com a minha professora orientadora Clarilza Prado na disciplina “Imaginário e Representações Sociais da Escola”, com as professoras Bernadete Gatti em “Seminário Teórico-Metodológico I e II” somados aos estudos em “Estado da Arte de Formação de Professores” com Marli André e em “Contribuições de Vigotski para a pesquisa em Educação” junto a Wanda Maria Junqueira de Aguiar, que me permitiram construir a tese denominada *Representações Sociais sobre Ensino Superior de professores de graduação da área da saúde*. Daí a valia deste prefácio que vem dizer da longa caminhada percorrida, análoga à de *Santiago de Compostela*, passando por grupos sociais e acadêmicos diversos e de linguagem polissêmica, que busquei aproximar e enraizar na educação.

Em razão desta vivência atenta e crítica da construção da autonomia do pensamento, contrária à ideia cartesiana de construção do conhecimento, persisto no pensar por complexidade (MORIN, 1991). Para Descartes, segundo Machado (2001, s/p.),

[...] a construção do conhecimento somente poderia ser confiável se o ponto de partida fosse constituído por “ideias claras e distintas”. Assim, diante de uma tarefa complexa, em termos cognitivos, o método, ou o caminho, era um só: decompor, analisar, reduzir o complexo a ideias simples. A conta que se paga por tal redução chega rapidamente: o objeto do conhecimento é reduzido a fragmentos, esvaindo-se seu significado. Diante disso, outra vez, para Descartes, o caminho é um só: reconstituir o objeto por meio de uma enumeração exaustiva de suas partes simples, seguida de um enca德amento lógico entre as mesmas, tendo como elos fundamentais proposições do tipo “se A, então B”.

Na perspectiva da complexidade, na qualidade de pesquisadora, persisto no rompimento com o cartesianismo e proponho o pensamento rizomático e interdisciplinar. Assim, penso que para se tratar algum objeto de estudo ou fenômeno é possível outro caminho não linear. No nosso caso, pensamos o fenômeno da constituição de representações sociais, a partir dos valores e enfrentamento como elementos que se remetem entre si, apesar de, epistemologicamente e teoricamente, possuírem origens distintas. A proposta se desloca, então, para o campo metodológico, em busca da compreensão do que se está falando.

Em relação ao problema percebido, ou seja, a expansão do ensino superior privado e suas mudanças legislativas, normativas e administrativas, oficiais e locais, estão sendo entendidas como determinações histórico-sociais que configuram conhecimentos sobre a função desse ensino, ou seja, delineiam as representações sociais deste lugar. Em razão da comprovada baixa da qualidade da educação superior, verifica-se que sua função ou está sendo cumprida, e precisa ser repensada, ou sua legitimação é diferente da apregoada nos documentos oficiais — daí buscar compreender a relação entre a função do ensino superior e os valores assentados nesta, e as implicações na sua legitimação.

Entre os vários caminhos para a investigação realizada no doutoramento, o eleito foi pautado na pesquisa-ação participativa,



centrada na vivência profissional e acadêmica da autora. A vivência profissional considerou os últimos nove anos de atividade no ensino superior em diferentes instâncias, vivenciando a docência, a orientação pedagógica e a administração na rede privada de ensino; a acadêmica referiu-se aos estudos e pesquisas anteriores incrustados na área da educação, em especial aqueles sobre representações sociais na UERJ e na PUC-SP, com ênfase nos valores.

Com esta consciente história de vida, percebi a importância de melhor compreender o dinamismo do ensino superior, diante de sua função. Temos como pressuposto que a função do ensino superior seja uma resultante dos conhecimentos e valores delegados a ela, e que estes são instituídos nas e pelas representações de todos os envolvidos no processo da educação superior. Aqui apresento o fenômeno das representações sociais, enquanto conhecimento socialmente instituído, discutindo os valores que os professores deliberaram para a legitimação da função do ensino superior.

Concluo dizendo que apresento o óbvio quando se pensa na aproximação da realidade feita pela ciência, ou seja, a reificação do objeto. No entanto, pretendo envelopá-la com aspectos criativos resultantes da e pela Teoria das Representações Sociais (TRS), acrescentando novos entendimentos do que sejam representação e valores, como elementos configuradores e configurados da educação e seu impacto no pensar-agir cotidiano.

A intenção que sobrepaira é poder compartilhar com outros leitores interessados na temática dos valores contidos nas representações sociais e suas formas de enfrentamento.

# Introdução

*As universidades passaram por inúmeras transformações ao longo de sua história no último milênio. Na verdade, foram reinventadas inúmeras vezes, ora sofrendo mudanças drásticas, ora passando por lento processo evolutivo. Chegaram à complexidade de hoje, tendo a sociedade como sua referência normativa e valorativa, ao mesmo tempo em que buscam diferenciar-se por lógica própria, ainda que venham sendo cada vez mais submetidas à dinâmica da interdependência global.*

(MORHY, 2003, p. 15)

Em cada período histórico, desde sua criação até os dias atuais, o ensino superior vem sofrendo mudanças normativas e valorativas que nem sempre atendem a necessidades sociais e políticas lato, mas aquelas de natureza mercadológica e eleitoreiras. Tais mudanças expressam significações que traduzem a compreensão social de ensino superior compartilhada por determinados grupos em um dado período histórico. Analisar tais significações e compreender as direções normativas e valorativas produzidas, utilizando o suporte teórico das representações sociais, é o desafio que procuramos enfrentar no estudo gerador desta obra, conforme destacado no prólogo.

No Brasil, embora o estudo do ensino superior tenha mostrado ser uma área fértil, em que importantes pesquisas têm sido realizadas, observa-se que a grande maioria das publicações consultadas refere-se ao ensino público e poucas ao ensino privado.

Em nossa tese discutimos as representações sociais sobre ensino superior de professores de graduação da área da saúde de categoria administrativa privada. Considerando que o ensino superior da rede privada, em 2003, representava mais do que 88% das IES, entendemos que deveríamos centrar nossa investigação junto aos professores desta rede, procurando compreender as significações que estabelecem com este ensino.

Partimos do pressuposto de que as normas externas e internas imprimem valores configurados e configurantes nas e das representações sociais sobre o ensino superior de professores, favorecendo o rompimento com as funções desse ensino. As consequências dessas representações ainda são pouco apresentadas em estudos e se fazem necessárias e importantes.

Questionamos, assim, como os professores compreendiam as funções do ensino superior? Como analisavam o ensino superior? Que representações sociais vinham construindo sobre este nível de ensino? Além disso, considerando a importância de analisar as possibilidades de mudanças frente às situações a que estes professores eram confrontados, nosso estudo procurou investigar também quais as formas de valoração e enfrentamento (confrontar e enfrentar) que eles vinham construindo em seu cotidiano.

O objetivo foi apreender as representações sociais de ensino superior de professores de cursos de graduação presencial na área da saúde, examinando o contexto histórico-social e descrevendo as redes de significações e de apoio social em que os professores ancoram seus conhecimentos, valores e formas de enfrentamentos.

A pesquisa utilizou como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978), o conceito de *valores* de Hessen (1980) e o conceito de *enfrentamento* de Leibovich e Cols (2002). O desenho de investigação foi pautado em Vasconcelos (2002), focando a interação da abordagem quantitativa e qualitativa da pesquisa.

O objetivo da autora ao organizar um livro com parte dos resultados da própria tese é compartilhar algumas das discussões inacabadas da pesquisa em torno das representações sociais de professores sobre o ensino superior e sua relação com a legitimação da função deste nível de ensino. Esperamos com isto proporcionar novas reflexões sobre a relação valorativa (importância) que o docente vem estabelecendo no ensino superior privado ante as mudanças atuais, e em consequência, pensar a função deste ensino.

A obra está constituída de três capítulos denominados de *dimensões* (epistemológica, teórica, técnica). No primeiro, denominado de *dimensão epistemológica*, destacamos brevemente o contexto de onde se fala para se compreender alguns fatores que guardam as relações entre a instituição de representações sociais e “os valores, os modelos e invariantes culturais; a comunicação interindividual, institucional e de massa; contexto ideológico e histórico; inserção social dos sujeitos”

(SÁ, 1998, p. 32). Tais relações fazem referência à dinâmica da própria instituição de grupos ali pertinentes.

No segundo capítulo, configurado pelas dimensões teóricas, apresentamos a Teoria das Representações Sociais – TRS, a Teoria dos Valores e os entendimentos sobre “Enfrentamentos”. Destacamos a TRS de Moscovici e as diferentes interpretações dadas por alguns de seus seguidores (SÁ, 1996, 1998, 2005; JODELET, 1998, 2001; VALA, 2004). Acreditamos que a TRS elaborada por Moscovici (1978) é hoje importante âncora para as pesquisas interessadas no campo da Psicologia da Educação, pois permite, mediante sua estrutura conceitual e abertura metodológica, investigar a produção de conhecimentos e comportamentos de grupos sociais. Parte-se da consideração que os sujeitos de um determinado grupo produzem conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, “com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22), como uma forma de se comunicar e estabelecer pertença. Neste sentido, o aporte teórico moscoviciano favorece o desvelar do contexto psíquico e social em que os processos de construção do conhecimento de um grupo se realizam.

É compreendendo como se estruturam e se processam estas formas de conhecimento coletivamente partilhado que será possível planejar intervenções. Esta possibilidade de realizar uma pesquisa que possa favorecer a compreensão do conhecimento dos indivíduos de determinado grupo para futuramente intervir nesse grupo, produzindo reflexões consequentes. Neste capítulo trazemos nosso entendimento por representações sociais como “construções de realidades” em seus aspectos imaginários e pragmáticos. A Teoria de Valores de J.Hessen (1980) e outros entendimentos são articulados aos conceitos que enriquecem a discussão, como o senso comum, o conhecimento e a ética.

No tópico “enfrentamento” apresentamos o entendimento proposto por Lazarus e Folkman, (1984, p.164, apud FIGUEROA *et al.*, 2002, p.14) que complementa as redes de significação necessárias para compreender a complexidade do tema representações sociais.

No terceiro capítulo são descritas a dimensão técnica com apresentação da metodologia e alguns resultados do estudo originário deste livro, destacando os instrumentos que permitiram dar visibilidade aos conhecimentos e valores configuradores das representações sociais.

A metodologia aplicada para alcançar os resultados apresentados foi diversificada, iniciando-se por meio de um pré-teste (CZAJA;

JOHNNY, 1996), passando para a aplicação de questionário semi-estruturado e de um inventário de valoração e enfrentamento (LEIBOVICH; COLS, 2002) a 79 professores. Os processamentos de análise dos dados foram realizados no programa Excel e depois com análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003). Tais procedimentos permitiram a criação de cinco categorizações de valores contidos nas representações sociais investigadas, a saber: valores sociorrelacionais, valores normativos, valores identitários, valores gnosiológico-pedagógicos e valores socioprofissionais. Foram levantadas duas formas de valoração do ensino superior: desafio e ameaça. As estratégias de enfrentamento centraram na emoção e de forma passiva e evitativa. A análise das representações sociais dos professores apontou um rompimento da função do ensino superior na IES, tal como ela vinha sendo historicamente preconizada.

Ainda no capítulo 3 discutimos os resultados como um dos possíveis caminhos das dimensões imaginárias para apreender os valores contidos nas representações sociais, e as significações sobre o ensino superior e as formas de se comunicar e de se comportar dos professores da graduação na área da saúde. A proposta é demonstrar como superar o sociologismo, que atribui toda a responsabilidade da atitude humana às mazelas de nossa sociedade; por igual, distanciar do psicologismo, que associa a maneira de ser atual das pessoas aos traumas infantis; e também do organicismo, que atribui a postura da pessoa às características funcionais do Sistema Nervoso Central.

Em síntese, a obra articula somente um dos elementos das representações sociais, ou seja, os valores, para pensar as formas de enfrentamento da formação humana-profissional na área da saúde adotadas pelos professores e instigar novos desafios a academia – pensar os valores do/no ensino superior atual e seu impacto social.

# 1. Dimensão epistemológica

*O lugar, a posição social que [os indivíduos] ocupam ou as funções que assumem determinam os conteúdos representacionais e sua organização, por meio da relação ideológica que mantêm com o mundo social (Platon, 1972), as normas institucionais e os modelos ideológicos aos quais obedecem. [...] a partilha social se refere a um mecanismo de determinações ligadas à estrutura e às relações sociais.*

(JODELET, 2001, p. 32)

A citação de Jodelet (2001), tomada como ponto de partida da discussão pretendida acerca do cenário educacional superior e sua finalidade,<sup>1</sup> sinaliza a emergência de pensar esse lugar denominado de ensino superior. Sem dúvida, o ensino superior é um lugar constituído como instituição social, configurado por ideologias e valores que atravessam o indivíduo, ou seja, estão ligadas a uma condição definida no seio da estrutura social e, portanto, constroem representações com a função de manutenção ou de proteção da própria identidade social.

Nesse sentido, a construção das representações, a saber, a construção de conhecimentos na perspectiva da TRS, desdobra-se de dois modos. De início, são estruturas *estruturadas* por traduzirem “respostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo de pertença ou afiliações na qual os indivíduos participam” (JODELET, 1984,

---

1 Segundo o dicionário HOUAISS, trata-se de substantivo feminino que, na rubrica filosófica, significa a tendência para a realização de um fim ou objetivo derradeiro, culminância de um processo passível de se manifestar, dependendo da doutrina filosófica em questão, na natureza animada, inanimada ou na consciência coletiva. Já por derivação ou por extensão de sentido, é a intenção ou motivação para a realização ou existência (de algo); objetivo, propósito, fim. Noutras palavras, a finalidade é a meta que se almeja. Para ser atingida, precisa exercer a função, ou seja, tem um papel a desempenhar.

apud SPINK,1999, p. 120). Num segundo momento, são estruturas estruturantes por espalharem “uma expressão da realidade intra-individual; uma exteriorização do afeto [...] que revelam o poder de criação e de transformação da realidade social” (*Idem*, p. 121). Assim, o processo de construção de uma representação social que “é essencialmente intertextual, ou seja, é a justaposição de dois textos: o texto histórico-social [...] e o texto-discurso, versões funcionais constituintes de nossas relações sociais” (*Ibid.*). Portanto, para melhor compreensão de como se dá essa construção, faz-se relevante compreender seu contexto.

A presente dimensão faz referência ao contexto estudado, aos participantes, aos pressupostos e justifica as teorias que cercam a problemática em estudo – o rompimento das funções do ensino superior na rede privada em razão das representações sociais sobre o mesmo, de professores de graduação em Saúde.

Nesta dimensão se expõe um recorte do cenário educacional da tese originária. Foram suprimidos fados, tabelas e quadros lá expostos, sem perder seu conjunto de dados importantes para o desenho do panorama do ensino superior, com dados estatísticos recolhidos do Instituto de Estudos e pesquisas Anísio Teixeira – INEP (2003) e sua problemática à luz de seu crescimento desordenado e sem uma política forte de Estado.

Apresenta-se, então, uma síntese histórica sobre o ensino superior brasileiro, sua abrangência e a complexa estrutura e organização, no que se refere a aspectos administrativo, legislativo e físico, bem como o lócus da pesquisa – o Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA -, mantido pela Fundação Oswaldo Aranha – FOA, instituição onde a autora trabalhava e dedicava-se à pesquisa.<sup>2</sup>

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas das diferentes dimensões de determinações histórico-sociais da expansão do ensino superior privado e apreender como estas atendem a diferentes blocos de interesses, culturas e ideologias.

---

2 Vale destacar que após a defesa de tese a autora prestou concurso público, passando e se afastando da IES, sem nenhuma represália pelos dados alcançados, mas ao contrário os mesmos serviram para análise da reestruturação de currículos, contratação de pessoal e de aperfeiçoamento na formação de professores.

Portanto, o lócus de pesquisa estudado foi o ensino superior privado, e este é apresentado sob a perspectiva histórico-social.<sup>3</sup> Daí o cenário educacional vigente ser traçado, discorrendo sobre algumas fases de mudanças, desde seu surgimento até os dias atuais,<sup>4</sup> indicando a função originária do ensino superior e seu rompimento diante das condições do ensino privado, no período estudado.

Neste ponto, levanta-se a problemática, ou seja, o rompimento das funções do ensino superior nas IES privadas, considerando a legislação externa e interna, bem como sua expansão sem controle e planejamento. Contudo, para discutir a questão, optou-se por investigar a efetivação da função do ensino superior, por intermédio dos professores.

Tendo claro que aqui não coube descrever toda a História da Educação, a descrição deste capítulo, limitada ao espaço textual, desfilou por alguns pontos da história, apresentando um cenário com base nos fatos que favoreceram o surgimento e o crescimento do ensino superior privado, como as diferentes correntes de pensamento sobre a qualidade e validade da sua expansão.

Importa assinalar que não se pretendeu atribuir às Instituições Privadas caráter algum de não qualidade, mas, sim, discutir seus limites e possibilidades, entreabrindo outros olhares sobre a real presença do ensino privado brasileiro de excelência que, desde seu nascedouro, possibilitou existirem pontos de vista diferentes quanto à sua importância para a Nação.

A discussão nesta dimensão parte do pressuposto de que as normas externas e internas vêm imprimindo valores configurados

---

3 A perspectiva histórico-social de que se fala, pauta-se em Castoriadis (1987a, 1992 b, 1997c, 2000d), ou seja, considera que o “homem só existe na e pela sociedade – e a sociedade sempre é histórica.” (a, p.228). Aqui, o ser é o tempo, e o tempo é criação. Portanto, o vivente é ativo, social e histórico. Daí entendê-lo como o próprio tempo, que se desenvolve juntamente com a cultura, imerso em relações sociais e no mundo de objetos, atividades e no imaginário. Deste modo, valores, mercado, conhecimento, situações econômicas, sociais e políticas, sendo elementos do tempo histórico apresentados neste texto, fazem parte do contexto. Portanto, são destacados. Vale acrescentar que não é objeto tratar em profundidade cada um, mas apontar sua “força” ou a indicação de implicação direta no tema em apreço.

4 O período referência foi o de desenvolvimento da tese de doutoramento, ou seja, 2003 a 2005.



e configurantes nas e das representações sociais sobre o ensino superior para os professores, favorecendo o rompimento com as funções desse ensino.

## 1.1 Vertente descritiva histórico-quantitativa

A descrição histórico-quantitativa, como parte preliminar, faz-se necessária para se compreender que “as representações sociais, enquanto produtos sociais, têm sempre que ser remetidas às condições sociais que as engendram, ou seja, ao contexto de produção” (*Ibid.*). Nessa perspectiva, pretende-se deflagrar o contexto como espaço de interação com seus conteúdos (normas, valores, linguagem, instrumentos, procedimentos, etc.) que se situam na sociedade, e a sua força para imprimir ações e manter a identidade coletiva na dimensão do ensino superior da iniciativa privada. A descrição se efetua pela apresentação de alguns períodos históricos e suas principais estratégias político-governamentais voltadas para a educação superior e em relação ao ensino na área da saúde, campo de observação deste trabalho.

A história educacional, como aponta Romanelli (1998), resgatando sociólogos como Florestan Fernandes, Luiz Antônio Cunha e Otávio Ianni, registra que, desde seu nascedouro, o ensino superior sofreu as contradições entre o idealizado e o efetivado. Este fato é verificável nas inúmeras reformas políticas e educacionais que provocaram modificações expansionistas, afetando não só economicamente, mas qualitativamente, a instituição de ensino e a sociedade brasileira.

Sinteticamente, nossa história educacional (CUNHA, 1986; SCHWARTZMAN, 2005; MENDONÇA, 2000) em relação ao ensino superior começou em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, época em que foram fundadas as primeiras escolas de ensino superior no País. A ideia inicial era prover a Colônia de infraestrutura para sua subsistência. E como toda estrutura requer pessoas, surgiu a necessidade de profissionais para atender aos serviços públicos e administrativos, levando à criação de escolas isoladas de ensino.

No período do Brasil Colonial, com D. João VI, a instauração das escolas de ensino superior não-teológicas tinha um sentido profissional prático. As primeiras atreladas à área da saúde foram os cursos médico-cirúrgicos da Escola de Cirurgia e Anatomia em Salvador,

atualmente reconhecida como Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia e da escola de Anatomia e Cirurgia, no Estado do Rio de Janeiro, hoje conhecida como Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nessa época, a formação dos profissionais liberais visava assegurar uma prática profissional, garantia de prestígio social que o diploma outorgava (CUNHA, 1986).

Dentro desse quadro histórico, entre 1808 e 1891 foram organizados os primeiros modelos de ensino superior brasileiro, mantendo um crescimento lento e sob tutela do governo até 1891. Após mais de 80 anos, em 1891, no final do século XIX, com a Constituição da República irrompem as primeiras instituições privadas por iniciativa das elites laicas e confeccionais católicas. Essas se desatrelaram dos modelos controlados pelo Governo Central e contribuíram para uma expansão significativa de 24 para 133 escolas. As organizações administrativas públicas ou privadas eram constituídas por escolas ou faculdades isoladas, até 1920.

Somente no ano de 1920, por meio do decreto n.º 14.343, de 7 de setembro, durante o governo de Epitácio Pessoa, surge a figura de universidade, com a criação oficial da Universidade do Rio de Janeiro,<sup>5</sup> englobando três faculdades do Rio de Janeiro, ou seja, de Direito, de Medicina e de Engenharia (ROMANELLI, 1998, p. 132).

Em 1933, o crescimento econômico, com a recuperação da economia brasileira e as condições favoráveis para o posterior processo de industrialização, faz do contexto histórico-econômico uma abertura para perspectivas de novas oportunidades para o ensino privado que, desde sua origem, esteve atento ao mercado.

---

5 Em 1912 foi criada a Universidade do Paraná, em Curitiba, oficializada pela Lei Estadual n. 1.284, agregando as Faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio, porém, o Governo Federal, mediante Decreto-lei n. 11.530, de março de 1915, determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades com mais de 100.000 habitantes e, que não era o caso de Curitiba. Portanto só foi reconhecida em 1946. Cf. Romanelli (1998, p.132). Já a Universidade do Rio de Janeiro criada em 1920, foi reorganizada em 1937 pela Lei n.º452 de 05/7/37 sob o nome de Universidade do Brasil e só passou a denominar-se UFRJ pela Lei n.º 4831 de 05/11/65, segundo informações disponível no site [http://www.ufrj.br/pr/conteudo\\_pr.php?sigla=HISTORIA](http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=HISTORIA)

Nesse período em que se iniciou a estatística do ensino de nível superior, já se registrava que as instituições de ensino superior privadas respondiam por 65% delas, com 44% das matrículas. Concomitantemente, eclodiu a expansão do ensino público.

Na primeira metade da década de 1950, os cursos das instituições privadas eram instalados no interior dos Estados da Bahia, Minas Gerais, Paraná e Goiás. Voltavam-se para a formação de profissões liberais, como Medicina, Odontologia, Direito e de Ciências Econômicas. A partir de 1955, desabrocham-se os cursos centrados na formação de professores em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

No período de 1964, momento histórico na reforma universitária, criam-se medidas governamentais preocupadas com o controle do ensino superior norteado pela lógica militar, subordinando-o a atender a interesses externos associados às elites políticas e industriais internas. O documento dessa reforma representou o firmamento da ditadura e a repressão do ensino superior com a introdução da doutrina de “segurança nacional”, rompendo com a então ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista que visava ao nacionalismo e movimentos afins, visto como ameaças ao setor econômico e político mantido pelos militares.

Nesse quadro, foi promulgada a Lei nº 4.464, então denominada “Lei Suplicy”, revogando o Decreto-Lei nº 4105, de 11/2/1942, que reconhecia a União Nacional dos Estudantes – UNE, portanto extinguindo-o e criando, em substituição a ele, os Diretórios Centrais das Universidades e Acadêmicos das faculdades. Tal lei proibiu atividades políticas, obrigava o voto para eleição das diretorias dos diretórios, conferindo penalidades aos reitores e diretores onde não havia o devido cumprimento da norma. Assim, a mobilidade estudantil conseguiu manter a UNE, a UEE e os Centros Acadêmicos como entidades legítimas do movimento universitário brasileiro. Ainda sob interesses externos, em 1966 foi fundado o Conselho de Reitores pelo Decreto nº 70.904, de 31/7/1972, com a criação de Centros Universitários de Estudos Gerais oriundos do relatório *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*, produzido pelo professor norte-americano Rudolph Atcon como resultado da análise de doze universidades brasileiras, em 1965. Vale esclarecer que imperava a subordinação dos reitores à Lei Suplicy e ao presidente da República, vincando a ausência de autonomia. Essa falta de autonomia foi sentida nas salas de aula, época em que os professores viveram momentos de vigília.

Já a Reforma Universitária de 1968, segundo Schwartzman (1988, p. 5), do ponto de vista formal,

[...] consagrou em lei muitas das reivindicações dos professores mais ativos e do movimento estudantil do período pré-64. A odiada cátedra foi abolida e substituída pelo sistema colegiado de departamentos. A criação de institutos centrais, reunindo disciplinas que antes se repetiam por várias faculdades e cursos, foi feita com objetivo de reduzir a duplicação de esforços e aumentar a eficiência das universidades. Foi introduzido o ciclo básico, como forma de dar aos estudantes uma formação geral antes da especialização profissional, compensando desta maneira as limitações do ensino secundário. Finalmente, a legislação consagrou a indissolubilidade do ensino, pesquisa e extensão, e estabeleceu o ideal de que todo o ensino superior do país se organizasse em universidades, e não simplesmente em escolas isoladas.

Para o autor, mais importante do que as transformações legais foi o que ocorreu de fato com o ensino superior do País, ou seja, a abertura do ensino superior a um número muito maior de pessoas. O número de matrículas universitárias sofreu um aumento de 14,8 vezes, de 1960 para 1980. Todas as regiões conheceram uma faceta da difusão do ensino superior, mas esse crescimento não foi, e continua não sendo, homogêneo até os dias atuais.

O fenômeno da expansão do ensino superior se deu pela criação, no intervalo de 1960 a 1970, de 180 instituições de ensino superior. Esse período, segundo Cunha (2003, p. 233), foi marcado por recomendações norte-americanas que entendiam ser o modelo de universidade mais apropriado para “eliminar ou atenuar o que julgavam ser a excessiva politização dos estudantes das universidades brasileiras”.

Abreviadamente, a reforma do governo federal, em 1968, estabeleceu inovações por entender que a carreira docente e a organização docente precisavam se ajustar ao desenvolvimento científico e à expansão do ensino superior. Daí resultou a proposta de abolição da cátedra

vitalícia; a criação do sistema de institutos em substituições a faculdades; a instituição de departamentos como unidade mínima de ensino e pesquisa; a organização do currículo em etapas: a básica e a de formação profissional; a flexibilidade do currículo e o sistema de créditos. Em adendo, a criação de colegiados horizontais.

As propostas, segundo Schwartzman (1988, p. 6), destruíram “instituições e programas já constituídos, antes que os novos formatos pudessem adquirir consistência”. Portanto, somente algumas escolas tradicionais ou de força resistiram à mudança, “criando o sistema departamental e de institutos em seu interior, e por isto, muitas vezes, foram as únicas que conseguiram manter ou melhorar a qualidade nos anos 70”.

No que toca ao ciclo básico, introduzido como uma “forma de dar aos estudantes uma formação geral antes da especialização profissional, compensando desta maneira as limitações do ensino secundário” (SCHWARTZMAN, 1988, p. 5) não funcionou na maioria das universidades. E mesmo naquelas que desenvolveram eficientemente a proposta (um exemplo a ser citado é a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP) não deram prosseguimento devido ao alto custo do mesmo. Os alunos continuaram a passar por processo de vestibular para ingresso, entendido o ciclo básico como perda de tempo. Outra proposta que não vingou foi o sistema de crédito.

A principal dificuldade da reforma de 1968, segundo Schwartzman (1988, p. 6), foi que, “ao tratar de implantar no país um modelo considerado ideal, não tomou em consideração a realidade do sistema educacional do país daqueles anos e, principalmente, não conseguiu prever as tendências de crescimento explosivo do ensino superior nos anos que se seguiriam”.

Pode-se assinalar que a reforma universitária de 1968 foi sulcada pela luta entre as forças políticas atuantes sobre a função do ensino superior. Havia três grupos atuantes, no entender do filósofo Roberto Romano da Silva (2005), que defendiam seus interesses e projetos: os católicos, os liberais e os positivistas.

Os católicos visavam a uma universidade com hegemonia religiosa para aumentar os quadros intelectuais a serviço do projeto religioso. As áreas abarcadas: Filosofia Tomista, Teologia, Direito Doutrinal da Igreja, Letras, Artes e alguns setores tecnológicos.

Os liberais propugnavam pelos setores jurídicos de estudo, bem assim pelas áreas humanísticas e pela medicina. O projeto laico deveria

privilegiar os pensamentos da Revolução Francesa e a Revolução Industrial.

Os positivistas pactuavam que o Brasil não precisava de universidades, e sim de ensino fundamental para as massas, sobretudo no campo tecnológico. Defendiam as escolas técnicas e científicas que ensinassem as leis da natureza e os meios de aproveitá-las em favor da humanidade. Enfim, a Lei 5.540/68 introduziu a relação custo-benefício e o capital humano na educação, direcionando a universidade para o mercado de trabalho, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior e cerceando a autonomia. Impõe, assim, uma legislação que se harmoniza muito mais com a universidade estatal do que com a pública. Todavia, vale ressaltar que, em vez de modernizar as universidades, dentro das condições de “segurança militar” pretendida, acabou sendo construída ao logo dos anos por outros caminhos mais apropriados, graças às lutas de professores e alunos da USP, UnB, Unicamp e PUC-SP.

As determinações históricas desse período podem ser sintetizadas em pelo menos duas: política em detrimento da realidade acadêmica e a ideia de valor de uso. A primeira, já bem apresentada em passos anteriores, associada a movimentos de interesse político. A segunda diz como a universidade “representava” o meio/lugar para defender uma ideologia.

Nesse cenário inquietante, aflora a Fundação Oswaldo Aranha, palco de estudo da presente pesquisa. A história da criação da Fundação Oswaldo Aranha – FOA – é muito bem contada na obra de Silva (1997), que também se identifica com sua própria história, uma vez que foi um dos mentores da Fundação. Aqui transcrevo pequenos trechos da obra que melhor detalham o surgimento da FOA, como bem descreve Arthur da Távola em seu prefácio:

Ele toma aspectos ligados à Fundação da Universidade de Volta Redonda e os transforma em narrativa fascinante na qual avultam: o contexto político da década de 60; uma interessantíssima história da cidade e da região; e a descrição de sua geografia, tudo em disfarçada mas nítida névoa poética. [...] em suma literárias sem qualquer perda de valor histórico e com total percepção sociológica (p. 11-12)

Componente de um cenário de lutas políticas para criação da escola de medicina de Volta Redonda, dois fatos grifaram o nascer da Fundação Oswaldo Aranha. O primeiro, a criação da Fundação Falcão Neto – FFN –, uma atitude açodada, segundo Silva (1997, p. 87), com a justificativa de “ganhar tempo e obter rapidamente a autorização para funcionamento, deixando-se para depois a correção das evidentes distorções”. Os equívocos dessa empreitada foram cristalizados sem o respaldo legal, nem da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), nem do grupo do hospital da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), o qual ambicionava uma Escola nos moldes da ABEM.

Para Silva (1997, p. 87), a ausência de preocupação com a Universidade

[...] constituiu a falha mais gritante, uma vez que a Fundação Falcão Neto – FFN fora criada apenas para complementar a Faculdade de Medicina do Vale do Paraíba criada anteriormente, sem respaldo legal de uma entidade mantenedora. Ademais, o mesmo estatuto servia a ambas as entidades, fato que foi revelado pelo Conselho Federal de Educação em 1967, um dos motivos do impasse na tramitação junto ao órgão responsável.

O segundo foi criação da Faculdade de Medicina de Valença, numa ação imediatista de atendimento das soluções para os problemas de “protestos dos excedentes do vestibular que acamparam no pátio do Palácio Gustavo Capanema, no Rio, e exigiam a abertura de vagas no ensino superior” (SILVA, 1997, p. 98). Os dois acontecimentos serviram de barreiras temporárias, mas não definitivas, para o surgimento da Fundação Oswaldo Aranha. Em 1965 se formou, por proposta do vereador Ítalo Granato à Câmara Municipal, o Grupo de Estudos da Universidade do Vale do Paraíba. Seus membros – o dentista Antônio Batista, o arquiteto Aldemy de Oliveira, o sociólogo Fábio Carneiro, o médico Pedro Carlos Teixeira Silva e Nalmir Prado da FFN – realizaram, com o respaldo da CSN que custeara as despesas, visitas às Universidades de Brasília e de Minas Gerais.

As visitas permitiram a aplicação da Reforma no projeto de criação da universidade para Volta Redonda. Pode-se dizer que esta equipe

multidisciplinar, engajada na luta pela universidade, mapeou as necessidades da região e aprendeu com os erros do passado, necessária cautela para instituir uma universidade.

Enfim, tomando de empréstimo algumas palavras de Silva, que foi o “mentor”<sup>6</sup> da Fundação, verifica-se sua cuidadosa e laboriosa gestão até seu nascimento, em 1967. Fruto de iniciativa “eminentemente comunitária”, graças a profissionais liberais que romperam com o paternalismo governamental, buscou rumo independente e parcerias locais.

Instituída a Fundação,<sup>7</sup> em 18 de outubro de 1967, na cidade de Volta Redonda, interior do Estado do Rio de Janeiro, reuniu-se de imediato o grupo de trabalho encarregado de estruturar a Escola de Ciências Médicas que, em 22 de maio de 1968, recebe a autorização para funcionar. É reconhecida em 17 de outubro de 1973. Funcionou em diferentes dependências até se consolidar no Campus Olézio Galotti,<sup>8</sup> com estrutura própria e adequada ao curso. Constituída a Fundação Oswaldo Aranha, fez-se a mantenedora de escolas superiores e, atualmente, do Centro Universitário de Volta Redonda – UNIFOA. Seu nome deriva de homenagem a Oswaldo Aranha, Ministro das Relações Exteriores, que, durante o Governo de Getúlio Vargas, na década de 1940, viabilizou a construção de Volta Redonda.

Na ordem de abertura de cursos, têm-se inicialmente as escolas de Ciências Médicas (1968), Odontologia (1970), Engenharia Civil (1970), Educação Física (1971) e Ciências Contábeis (1975).

Na década de 1990, a Fundação Oswaldo Aranha cria o Curso Superior de Tecnologia em Processamentos de Dados, reconhecido em 4 de outubro de 1996, mas que incorpora alterações, passando a ser denominado, por autorização em 6 de agosto de 1998, de Curso de

---

6 Este termo foi usado pelo Coronel Euler Vitor Ribeiro em entrevista concedida a Pedro Carlos Silva, descrita na página 220. Cf, SILVA, 1997, p.220. .

7 Fundação Oswaldo Aranha: trata-se de pessoa jurídica de direito privado, dotada de autonomia patrimonial, administrativa e financeira, com fins educacionais de nível superior, sem fins lucrativos.

8 O *campus* situado em Três Poços, no município de Volta Redonda, é uma homenagem a Olézio Galotti, médico, integrante do movimento que originou a FOA, presidindo-a por seis mandatos de forma brilhante e amigável, sem abandonar a medicina.



Ciência da Computação. Em 2003, reveste-se de nova denominação, sendo reconhecido como Sistemas de Informações. Talvez este seja um exemplo da criação “sem conhecimento de causa” de cursos, nos moldes da política neoliberal que escuta o “mercado” e, somente depois, é que cuidam dos aspectos pedagógicos, técnicos e acadêmicos após as avaliações do MEC. Atitude que não se afina, estamos certos disso, com aquela tomada pelos pioneiros da FOA.

Em 25 de janeiro de 1994, pela Portaria nº 319 do MEC, foi criado o Centro de Ensino Superior de Volta Redonda – CESVRE –, que integrou as Escolas mantidas pela Fundação Oswaldo Aranha, sendo aprovado o Regimento Unificado. Com o CESVRE, foram implementados o Núcleo de Pedagogia e o Núcleo de Pós-Graduação, Especialização e Extensão, sinalizando reconhecimento da importância da pesquisa e extensão, sinal de interesse na transformação em Universidade.

Em 18 de outubro de 1995, a FOA montou o Programa de Qualidade Total – PQT, visando dotar suas necessidades de ferramentas para o gerenciamento moderno, mas, como descrito em seus documentos de implantação, o “foco foi voltado para as necessidades de seus clientes”. Desse modo, inicia-se a relação escola-empresa, e os problemas de ordem epistemológica quanto à funcionalidade altera a função do ensino superior. O uso do termo “cliente”, em oposição a aluno ou a estudante, também marca as alterações terminológicas que carregam na semântica toda a mudança que a IES vem a sofrer no decorrer dos anos até os dias atuais. Emerge a contradição entre mercado (política neoliberal) e a tendência universitária laica.

Vale dizer que o programa de qualidade, apesar do condicionamento empresarial, tinha mais claras as suas metas e propostas do que o setor pedagógico, que se encontrava desarticulado com as questões pedagógicas e a função do ensino superior. Foi nesse contexto, com a não-delimitação de espaço, que se percebeu a necessidade de se organizar o núcleo de Pedagogia. Justamente por meio das diretrizes do PQT é que se estruturou o núcleo pedagógico da IES.

No mesmo período iniciam-se uma disputa interna de poder e discussões sobre a ingerência da FOA sobre o CESVRE.

Em 1997 é proposto à FOA, por meio da Direção-Geral, a transformação do CESVRE em Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA. Acirra a batalha entre o administrativo e o pedagógico que perdurou até 2002, quando da saída do Diretor-Geral por seu pedido de demissão.

Em 1999, a FOA, foi agraciada com o Prêmio Qualidade Rio (Diploma Prata), em razão da atuação do gerenciamento dos seus processos e do UniFOA, tornando-se a primeira Instituição de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro a receber este prêmio. A partir dessa data, ficou claro o papel do PQT na organização do ensino no UniFOA, mas a disputa política interna enfraqueceu o programa, e esse passa a centralizar seu trabalho de ouvidoria.

Ainda em 1999 houve a criação e o reconhecimento de outros cursos: Fisioterapia e Enfermagem (1999), com reconhecimento dado em 2004; Nutrição e Serviço Social (2000), com reconhecimento em 2005; Engenharia Ambiental e Mecânica, (2000), aguardando reconhecimento; Direito (2002) e Administração (2003), ambos também em fase de reconhecimento.

O UniFOA, em 2002, assenta sua reestruturação acadêmico-administrativa, nomeando novo Diretor-Geral em junho. Em setembro do mesmo ano é feita a indicação pela Presidência da FOA e, com aceite do Conselho Curador, nova Diretora Acadêmica, com experiência no ensino superior e pedagoga da IES.<sup>9</sup>

No período de junho de 2002 a dezembro de 2003, a nova administração trabalhou muito para corrigir anos de equívocos acadêmico-

---

9 Vale esclarecer que a autora assumiu este cargo, com experiência vivenciada na IES tanto nos trâmites burocráticos, como nos políticos administrativos e nos políticos pedagógicos. Foi o período de agenciamento de conflitos de interesses de diferentes ordens. A saber: anseios de professores por remuneração por mérito (titulação e dedicação); intenção clara de redução de custos por parte da Mantenedora; anseios dos alunos por qualidade no atendimento desde a secretaria a coordenação de cursos, em especial pela qualidade de aulas. Foram dois anos de intenso trabalho para conquistar a titulação de Centro Universitário do UniFOA. Conquista da qual nos sentimos humildemente agradecida a todos que colaboraram para este feito: os professores e alunos. Em especial, a presidência da FOA que creditou-nos confiança e aceitou com respeito e seriedade nossas propostas, na ocasião da transição e insatisfação de coordenadores apegados a corporações, independente de qualidade. Outra nota importante que aqui registramos é o fato de três reitores terem tentado alterar nosso trabalho escrito em 2002 e, até hoje, se mantém em pé os pilares éticos pedagógicos, ali estabelecidos. É a resposta do tempo em relação à evolução – não aceita a regressão. Fato sustentado pelas novas políticas educacionais de exigência de qualidade no Ensino Superior, mantida e sustentada na nova Reitora, com competência e habilidade administrativa e pedagógica.

pedagógicos e jurídico-administrativos. Concomitantemente às mudanças acadêmicas, entre elas redução da carga horária e diminuição de seu quadro de docentes para corroborar na recuperação financeira em estado de urgência, foram realizadas mudanças administrativo-financeiras de grande mérito. Somente assim foi possível soerguer a instituição, pinçando-a de sua pior fase.

Por parte da Direção Acadêmica, foi implementado plano de mudanças pedagógicas, significativas para o alcance de sua missão de “formar para a vida”. A principal atividade centrou-se na revitalização dos cursos existentes, uma vez que, apesar de credenciada pelo MEC em outubro de 1999, caiu em exigência de elaboração do seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI.

O PDI foi construído em setembro de 2002, analisado por todos os professores e representações estudantis de todos os cursos num encontro pedagógico histórico com o maior painel de debate das questões voltadas para o aspecto acadêmico-pedagógico da IES. Neste documento foram estabelecidos vários programas e outros documentos, guias e manuais para alunos e professores. Os mais relevantes: Plano Acadêmico Institucional; Projeto de Avaliação Institucional, Projeto Pedagógico de cada curso, Programa de Políticas de Extensão, Programa de Pós-Graduação, Programa Ensino, Projeto de Monitoria, Projeto de Iniciação Científica, Projeto de Estágio, Treinamentos e Atualizações, Manual de Audiovisual, Guia de Orientação para Coordenador de Curso, Chefe de Departamento, para Professor e Alunos.

Para realização dos instrumentos burocráticos, a DA manteve contato com o antigo PQT, agora denominado somente de PQ, na reorganização de seus macrofluxos e critérios de avaliação atrelados aos do MEC. As mudanças garantiram, com a avaliação externa do MEC, os conceitos MB em todos os quesitos desta natureza. O mesmo não ocorreu com os critérios de administração, levando a inúmeras recomendações do MEC para que fossem realizadas mudanças. Embora assim, afiançaram o credenciamento de Centro Universitário do UniFOA.

Em razão das avaliações do MEC e das políticas internas, no final de 2003 assume novo Diretor-Geral, que faz várias modificações administrativas. Cria-se uma “reitoria” no lugar da Direção-Geral, mantendo-se os outros programas, sem lhes alterar nomes e competências, tornando-se um Centro Universitário com status de universidade.

Nesse período, a Diretora Acadêmica, percebendo que suas propostas se circunscreviam a mero papel, não mais podendo continuar

os trabalhos com os professores e alunos num processo democrático, recorre à licença e retoma os estudos no doutoramento, na PUC de São Paulo.

A gestão do UniFOA, no período de 2004 a meados de 2006, representou uma época de rigidez e austeridade administrativa, com pouca participação dos professores e alunos nos processos decisórios.

A administração do UniFOA também padece a falta de autonomia, considerando que cabe à mantenedora, segundo seu estatuto, o objetivo de instalar e manter cursos, desde que comprovadas suas viabilidades econômico-financeira, jurídica e técnica. Esse papel foi imposto pelo Conselho Curador da Fundação Oswaldo Aranha. Contudo, importaria longa discussão, a exigir amplo debate sobre o tema “autonomia das mantidas sobre as mantenedoras”. Limitemo-nos a pontuar que esse não faz parte do processo privado das IES brasileiras, nem dos órgãos oficiais com relação às IES.

Algumas consequências desta ingerência da mantenedora sobre a mantida vinham impondo, às coordenações de cursos, responsabilidade de gerir um curso nos mesmos moldes de não-autonomia.

Limite-se a estes pequenos fatos para compreender a forma de gestão entre a relação mantenedora e a mantida, que vem sendo, ao longo de sua história, semelhante à de muitas IES privadas que não exercem seu direito de voto por colegiados de professores nem de alunos, apesar de seus documentos oficiais assinalarem que ensejam uma gestão democrática e participativa. Portanto, assinalamos a necessidade dos gestores, professores e estudantes provocarem e ampliar esta discussão junto as mantenedoras para se encontrar um caminho para solucionar a não autonomia.

Independentemente de informações de que, segundo o DAES/INEP/MEC, o censo da Educação Superior de 2003,<sup>10</sup> no conjunto de 1.859 instituições, 1.652, ou seja, 88,9%, são privadas e somente 207 são públicas, representando o reduzido percentual de 11,1% do sistema de ensino superior; independentemente, ainda, de que, tal percentual, segundo dados do *World Education Indicators* de 2005, posta o

---

10 Os dados coletados correspondem aos disponíveis em 2003, em virtude de em 2004, início deste estudo, ainda não estarem publicados os novos dados sobre o ES. Estes mantiveram a mesma relação, com poucas alterações no respeitante aos de 2004 e 2005 (período da pesquisa).

sistema de educação superior brasileiro entre os mais privatizados do mundo, atrás apenas de alguns poucos países.<sup>11</sup> Neste contexto é que se reafirma a necessidade do Brasil estabelecer uma política de Estado que garanta uma educação para *todos*, e com qualidade. Aqui está o nó brasileiro.

Configurado estatisticamente como universo desigual, existem 16.453 cursos de graduação na forma presencial, sendo que as categorias administrativas privadas possuem 65,59% de seus cursos nessa forma, enquanto as públicas somam somente 34,41%.

Os números são dispares, em várias direções. Em relação aos alunos, nas IES públicas se encontram apenas 20,8%, nas privadas estão 79,2%. Desses, apenas 32% concluíram seus cursos nas públicas, e 68% nas privadas. Portanto, as IES privadas respondem pela significativa maioria da “formação profissional”.

Das 88,9% IES privadas, tem-se a seguinte distribuição: 1) as particulares, ou com fins lucrativos, somam 1.302 (70,0%) e 2) as comunitárias, filantrópicas ou confessionais, sem fins lucrativos, ficam na casa dos 350 (18,8%). Tais números iluminam explicitamente a importância desse setor para a economia e o mercado. Vale acrescentar que, mesmo as “sem fim lucrativos”, dependem do retorno para garantir sua sobrevivência, como é o caso do UniFOA.

Em relação aos docentes, ficou constatado que, em 2003, a proporção de docentes em exercício era de 34,9% no sistema público, contra 65,1% no privado. Desses números, encontram-se 172.953 (64,3%) docentes afastados na categoria administrativa particular, e 95.863 (35,7%) na categoria administrativa pública. Mais: 40% dos docentes têm titulação de doutorado nas públicas, contra 10% nas privadas, conferindo maior concentração apenas na área do mestrado (45%). Cerca de 254 mil professores respondendo pelo ensino superior: apenas 21% têm doutorado e 35% obtiveram o *status* de mestre.

---

11 *World Education Indicators* (WEI) é um projeto que tem a participação de 29 países-membros da OCDE e 14 países convidados, entre eles o Brasil. A primeira vez que participou do projeto WEI, foi coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a cooperação do IPEA e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O projeto deu origem à publicação *Education at a glance*.

Considerando as novas estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),<sup>12</sup> “dos 230.830 professores atuantes na educação superior brasileira, a maior parte, 110.719, atua na Região Sudeste, o que corresponde a 47,9% do total, segundo dados do Cadastro de Docentes 2005/1”. Cabe elucidar que as referências quantitativas a seguir foram elaboradas e pautadas nos dados estatísticos de 2003 do INEP/MEC/DAES. (Tabela 1).

*Tabela 1 - Números gerais do Ensino Superior Brasileiro em 2003, por tipo de graduação presencial da área da Saúde*

Categoria Administrativa	IES - Total	%	Cursos de Graduação Presencial (Geral)	%	Cursos de Saúde e Bem Estar Social	%	Docentes em exercício (Geral)	%	Graduandos na Área de Saúde	%
<b>Brasil</b>	<b>1.859</b>		<b>16.453</b>		<b>1.800</b>	<b>10,94</b>	<b>254.153</b>		<b>483.997</b>	
Pública	207	11,1	5.662	34,41	435	24,16	88.795	34,9	121.718	25,1
Federal	83	4,5	2.392	14,5	209	11,6	47.709	18,8	72.726	15,0
Estadual	65	3,5	2.788	16,9	166	9,2	33.580	13,2	36.296	7,5
Municipal	59	3,2	482	2,9	60	3,3	7.506	3,0	12.696	2,6
Privada	<b>1.652</b>	<b>88,9</b>	<b>10.791</b>	<b>65,6</b>	<b>1.365</b>	<b>75,83</b>	<b>165.358</b>	<b>65,1</b>	<b>362.279</b>	<b>74,9</b>
Particular	1.302	70,0	6.404	38,9	739	41,1	91.410	36,0	165.816	34,3
Com/Conf/Fil.	350	18,8	4.387	26,7	626	34,8	73.948	29,1	196.463	40,6

Em relação ao ensino na área da saúde, observa-se expressiva representatividade nas IES de caráter administrativo privado, conforme patenteia a Tabela 1. Ao comparar o número total de cursos de graduação presencial com os da área da saúde, têm-se somente 10,94%. Contudo, no confrontar os números da área da saúde por categoria administrativa em todo território brasileiro, as IES privadas representam 75,83%. O que equivale dizer que as IES privadas são as maiores gestoras da formação de profissionais da área da saúde. Somados a esses números, tem-se o percentual de 74,9% de graduandos nessa área, pertencente à administração privada.

O quadro de distribuição de cursos presenciais de graduação na área da saúde acentua a importância de olhar para esses cursos, se considerarmos alguns elementos ou fatos sociais como os problemas

12 INEP - Informativo do INEP - ANO 3 - Nº 102 - 18 AGO 2005.

generalizados na/de saúde populacional e institucional e a desqualificação docente nas IES de categoria administrativa privada. Tais fatos caminham para um movimento contraditório entre o número crescente de cursos e a saúde brasileira. E, isso aponta um dos fatores que levaram as entidades de classe a se preocupar e a se mobilizar contra o movimento de abertura de cursos com fins mercadológicos.

Segundo o relatório de Bueno e Pieruccini (2005), “embora a Organização Mundial da Saúde (OMS) preconize como parâmetro ideal de assistência à saúde da população a relação de um médico para cada mil habitantes, no Brasil a média é de 1/622, com picos no Rio de Janeiro (1/302) e no Distrito Federal (1/309), sendo que a maioria esmagadora atua nas capitais”. Aparentemente, estamos bem em relação ao parâmetro OMS, mas esta distribuição é precária, porque deixa de fora o interior do país sem médicos e satura os grandes centros urbanos.

Aprofundando o estudo na área da saúde, é possível verificar a expansão de alguns cursos, em detrimento de outros, conforme o Quadro 1. Este corresponde ao descritivo dos números gerais dos cursos de graduação na área da saúde. Observa-se no quadro que a minoria dos cursos da área da saúde está localizada nas IES públicas (24,16%). Cabe atentar para o fato de que o curso de maior custo e de maior procura, o de medicina, encontra-se fortemente representado nestas IES, em especial nas federais.

A demanda crescente impulsionou o governo a tomar medidas que facilitassem o acesso ao ensino superior, desde a variação na forma de acesso até o financiamento dos estudos, mediante o FIES e o ProUni.

**Quadro 1: Número geral de cursos de graduação presenciais na área da Saúde e Bem-Estar Social, por categoria administrativa das IES no Brasil, em 2003**

Áreas da Saúde	IES					
	Total	Pública			Privada	
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comum./ Confes./ Filant.
<b>Brasil</b>	<b>16.453</b>	2.392	2.788	482	6.404	4.387
<b>Saúde e bem estar social</b>	<b>1.800</b>	209	166	60	739	626
1 Enfermagem e atenção primária (assistência básica)	325	35	42	9	128	111
2 Farmácia	211	28	14	6	95	68
3 Medicina	126	38	21	6	22	39
4 Odontologia	171	27	19	7	68	50
5 Saúde (cursos gerais)	208	13	20	10	98	67
6 Serviço social e orientação	137	22	13	9	42	51
7 Tecnologias de diagnóstico e tratamento médico	25	5	-	-	10	10
8 Terapia e reabilitação	597	41	37	13	276	230

Fonte: MEC/INEP/2003

Atualmente, o acesso<sup>13</sup> se faz por meio do vestibular, processos seletivos e formas diversificadas de ingresso.

Em relação ao ingresso, é notória a triagem realizada pelas públicas, a apresentar baixa percentagem de 21,14%. (Cf QUADRO 2). Já nas instituições privadas, o percentual de ingressantes atinge 78,85% das intenções de estudos, ficando com a relação de ingresso por vaga maior que na pública.

No Quadro 2, observa-se que o ingresso nas públicas supõe maior grau de dificuldade ou exigência. Sabe-se que, para passar no vestibular, o aluno que frequenta “cursinhos” preparatórios (caros) são os que historicamente conseguem enfrentar o vestibular nas IES públicas.

13 Outros processos seletivos: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Avaliação Seriada no Ensino Médio e outros tipos de seleção. Outras Formas de Ingresso: Mudança de curso dentro da IES, Transferência (vindo de outras IES, excluído *ex-offício*), Transferência *ex-offício*, Acordos internacionais, Admissão de diplomados em curso superior, Reabertura de matrícula e outros tipos de ingresso.



**Quadro 2:** Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos, por vestibular e outros processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Vestibular e Outros Processos Seletivos (*)		
	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
<b>Brasil</b>	<b>2.002.683</b>	<b>4.899.556</b>	<b>1.262.904</b>
Pública	281.163	2.366.980	267.031
Federal	121.405	1.268.965	120.512
Estadual	111.863	1.014.503	108.778
Municipal	47.895	83.512	37.741
<b>Privada</b>	<b>1.721.520</b>	<b>2.532.576</b>	<b>995.873</b>
Particular	1.087.634	1.399.085	591.959
Comunit./Confes./Filant.	633.886	1.133.491	403.914

Fonte: MEC/INEP/Deaes, 2003.

Comparando os dados quanto à forma de ingresso das IES públicas e privadas, sobleva a utilização do processo por meio do “vestibular”: opção das públicas, com 77,5% dos processos de ingressos; nas IES privadas, de 75,1% (Quadro 3). Diante de tais números, defluem as poucas oportunidades de ingresso fora do sistema tradicional de exclusão nas IES públicas e, noutra instância, grifa-se a oportunidade de lucro para as empresas privadas que coordenam o processo.

As formas de ingresso vigentes são um tema polêmico, pois alunos oriundos da escola de ensino público, apesar do sistema de cotas e do exame nacional de ensino médio, disputam com alunos muito preparados nas escolas privadas. Daí a maior parte dos alunos de universidades públicas serem da classe A e B, ao passo que as particulares abrigam a maioria da classe C e D. Tal situação aduz consequências no ensino superior em relação ao ensino-aprendizagem, ficando para o professor dar conta das deficiências de aprendizagem dos seus alunos, além dos conteúdos específicos e necessários à formação do profissional.

**Quadro 3: Processos seletivos: número total de ingresso nos cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica**

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Ingressos nos Cursos de Graduação Presenciais			
	Total Geral por Forma de Ingresso			
	Total	Vestibular	Outros processos seletivos	Outras formas de Ingresso
<b>Brasil</b>	<b>1.539.859</b>	<b>1.163.842</b>	<b>99.062</b>	<b>276.955</b>
Pública	321.117	249.002	18.029	54.086
Federal	149.639	105.593	14.919	29.127
Estadual	127.789	106.422	2.356	19.011
Municipal	43.689	36.987	754	5.948
<b>Privada</b>	<b>1.218.742</b>	<b>914.840</b>	<b>81.033</b>	<b>222.869</b>
Particular	682.996	553.249	38.710	91.037
Comum./Confes./Filant.	535.746	361.591	42.323	131.832

Fonte: MEC/INEP/Deaes,2003.

A matrícula é outro importante fator de análise no tocante à expansão do ensino e de sua relação com o tema em discussão, considerando que em 2002 as IES públicas detinham 30,2% e as privadas 69,8%, segundo MEC/DAES 2003. Observa-se, conforme indicação do Quadro 4, que sua ascensão em IES privadas (70,75%) deu-se no interior do País, com um total de 53,53% das matrículas desta categoria administrativa.

**Quadro 4: Matrículas em cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e localização (capital e interior)**

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
<b>Brasil</b>	<b>3.887.771</b>	<b>1.775.357</b>	<b>2.112.414</b>
<b>Pública</b>	<b>1.137.119</b>	<b>497.395</b>	<b>639.724</b>
Federal	567.850	376.429	191.421
Estadual	442.706	119.893	322.813
Municipal	126.563	1.073	125.490
<b>Privada</b>	<b>2.750.652</b>	<b>1.277.962</b>	<b>1.472.690</b>
Particular	1.475.094	716.328	758.766
Comum./Confes./Filant.	1.275.558	561.634	713.924

Fonte: MEC/INEP/Deaes, 2003.

Na área da saúde, à luz dos dados do INEP, as matrículas polarizam para os cursos de Terapia e Reabilitação, em especial o de Fisioterapia, com 62,3% do total destas matrículas (28,9%).

Em seguida enfileiram-se os cursos de Enfermagem (18,7%), Medicina (12,6%), Saúde (11,7%), sequenciados pelo conjunto de Saúde com Cursos Gerais, em que o de Educação Física representa 95,4% destes programas, o de Farmácia (11,2%), o de Odontologia (9,7%). Acresça-se o curso de Serviço Social e Orientação (6,6%). Por fim, o de Tecnologias de Diagnóstico e Tratamento Médico (0,6%).

Em se tratando do quadro de docentes, conforme as tabelas 2 e 3, a titulação, regime de trabalho, infere-se que os números não são tão animadores quanto os das matrículas e criações de IES. Assim, a docência sofre a expansão do ensino superior, diferentemente da entrada de alunos e aumento de cursos. Não se ignora que o número de alunos registra acentuado aumento, não o de professores.<sup>14</sup>

Assim sendo, a carga de trabalho docente se agiganta em relação direta ao número de alunos. Estas tabelas retratam as principais alterações diagnosticadas pelo INEP/MEC em 2003 e permitem observar que o número de professores horistas nas IES privadas, comparado ao total de docentes, é representativo (93%). Estes indicam reduzida carga horária e, conseqüentemente, pouca dedicação ao ensino a que são submetidos os professores numa IES desta categoria administrativa.

As tabelas 2 e 3, somadas à 4, evidenciam a qualificação docente nas IES públicas, em detrimento do baixo índice de professores com formação nas IES privadas. Mas esse fato não deve ser avaliado isoladamente, ao julgar a qualidade dessas IES. Antes, deve-se considerar a experiência do corpo docente das IES privadas. Geralmente, são profissionais liberais atuando também como professores. Já nas IES públicas, são docentes dedicados à docência e à pesquisa. A função de cada IES exige o compromisso com processos diferentes, embora o MEC, em suas avaliações, despreze tais fatos e avalie os cursos eminentemente técnicos (tecnológicos e de curta duração) como os de natureza científica (graduação tradicional).

---

14 O aumento do número de professores de 2002 para 2003 nas IES públicas e privadas foi o ínfimo acréscimo de 2,0 % de acordo com os números do relatório /MEC/DAES/2003.

**Tabela 2: Número total de funções docentes (em exercício e afastados), por organização acadêmica e regime de trabalho.**

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Funções Docentes (em exercício e afastados)							
	Total Geral							
	Total		Tempo Integral	%	Tempo Parcial	%	Horista	%
Brasil	268.816	%	96.326		62.470		110.020	
Pública	95.863	36	71.001	74	17.551	28	7.311	7
Federal	52.106		43.270	61	7.388	42	1.448	20
Estadual	36.098		26.577	37	8.020	46	1.501	21
Municipal	7.659		1.154	2	2.143	12	4.362	60
Privada	172.953	74	25.325	26	44.919	72	102.709	93
Particular	94.939		12.524	49	26.171	58	56.244	55
Comum./Confes./Filant.	78.014		12.801	51	18.748	42	46.465	45

Fonte: MEC/INEP/Deaes,2003.

**Tabela 3: Número total de funções docentes (em exercício e em afastamento), por organização acadêmica**

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Funções Docentes				
	Total	Em exercício	%	Afastados	%
Brasil	268.816	254.153	94,5%	14.663	5,5%
Pública	95.863	88.795	92,6%	7.068	7,4%
Privada	172.953	165.358	95,6%	7.595	4,4%

Fonte: MEC/INEP/Deaes,2003.

Mesmo entre estes últimos, deve ser pensada sua característica específica, à luz e dentro da proposta do curso de ser focado para pesquisa ou não. Em se tratando da qualificação do professor da rede pública, esta é superior à da privada, entreabrindo a pesquisa e a divulgação de conhecimentos em eventos acadêmicos e científicos. (Cf. Tabela 4)

**Tabela 4: Número total de funções docentes em exercício, em 30/06, por organização acadêmica e grau de formação**

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Funções Docentes Em Exercício e Grau de Formação (Em Exercício)							
	Total	%	Especialização	%	Mestrado	%	Doutorado	%
<b>Brasil</b>	<b>254.153</b>		<b>74.714</b>	<b>29,4</b>	<b>89.288</b>	<b>35,1</b>	<b>54.487</b>	<b>21,4</b>
Pública	88.795	34,9	16.726	18,8	24.229	27,3	35.030	39,5
Federal	47.709	53,7	5.826	12,2	13.336	28,0	20.693	43,4
Estadual	33.580	37,8	7.742	23,1	8.278	24,7	13.431	40,0
Municipal	7.506	8,5	3.158	42,1	2.615	34,8	906	12,1
Privada	<b>165.358</b>	<b>65,1</b>	<b>57.988</b>	<b>35,1</b>	<b>65.059</b>	<b>39,3</b>	<b>19.457</b>	<b>11,8</b>
Particular	91.410	55,3	35.640	39,0	35.417	38,7	8.526	9,3
Comum./Confes./Filant.	73.948	44,7	22.348	30,2	29.642	40,1	10.931	14,8

Fonte: MEC/INEP/Deaes, 2003.

No concernente à categoria privada, vale dizer que a experiência profissional dos professores permite a troca, com os alunos, de ações concretas e reais. Cabe acrescentar que, apesar da não-concordância com a desvalorização dos professores detentores do título de doutor, pois significa, para a maioria das IES privadas, custo, e não investimento, até esta questão deve ser levada em conta na organização dos cursos e suas finalidades, diferenciando, e não comparando, os cursos públicos com os privados.

**Tabela 5: Recursos humanos – número total de funções docentes em exercício, por organização acadêmica e sexo.**

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Sexo				
	Total	Masculino	%	Feminino	%
<b>Brasil</b>	<b>254.153</b>	<b>144.536</b>	<b>57%</b>	<b>109.617</b>	<b>43%</b>
Pública	88.795	51.620	58%	37.175	42%
Federal	47.709	28.607	60%	19.102	40%
Estadual	33.580	18.742	56%	14.838	44%
Municipal	7.506	4.271	57%	3.235	43%
Privada	<b>165.358</b>	<b>92.916</b>	<b>56%</b>	<b>72.442</b>	<b>44%</b>
Particular	91.410	51.988	57%	39.422	43%
Comum./Confes./Filant.	73.948	0.928	55%	33.020	45%

Fonte: MEC/INEP/Deaes, 2003.

Outro importante aspecto a ser considerado na caracterização do professor é a sua distribuição por sexo que, segundo a tabela 5, é marcada pela presença masculina no ensino superior, com 57% do total, sendo distribuído 20% para as IES públicas e 37% para as privadas. O sexo feminino fica representado por 15% nas IES públicas e 29% nas privadas. As mulheres ainda são minoria no ensino superior, em toda e qualquer distribuição.

Quanto à relação entre a matrícula e a função docente, é interessante para a análise das representações sociais dos professores sobre o ensino superior, levando-se em conta que, em pesquisa anterior, Novikoff (2002) verificou que o número de alunos nas aulas teóricas é um dos pontos negativos à aplicação de didática inovadora e métodos de ensino dinâmicos. Este ponto ressurge na presente pesquisa.

Na pesquisa citada, fica evidenciado o conflito estabelecido na relação entre o aluno e o docente, que se acentua conforme o aumento do número de alunos mais jovens na sala de aula. Novikoff (2002, p. 135) revela a estreita relação entre a formação de representação e a relação com os alunos-adolescentes:

[...] as representações sociais dos professores acerca dos adolescentes emergem de dois modos. O primeiro da própria imagem que o professor tem de sua adolescência; e o outro processo de criação da representação está situado na relação estabelecida vivenciada com o grupo dos alunos/adolescentes. Cabe dizer que a segunda passa pela análise inconsciente da primeira, ou seja, quando em interação permanente com o grupo em que vive, com as imagens anteriores e as contidas nos discursos dos seus pares professores, ressignificam ou não conceitos sobre a adolescência e os adolescentes. Desse modo, o professor “sofre” a busca pela juventude inerente a seu processo de desenvolvimento e de busca pela eterna juventude, adiando o envelhecimento ou, se optar pela reflexão psicanalítica, adiando a perda ou o luto por uma etapa que não voltará jamais.

Esta relação deve ser considerada nas avaliações do MEC e nas institucionais, uma vez que a relação matrícula / função docente, de acordo com o Quadro 5, testemunha a tendência de massificação do ensino superior, representando a possibilidade do estabelecimento de uma perda na qualidade no *modus operandi* do ensino-aprendizagem.

A massificação é, hoje, um problema na escolha de estratégias ou técnicas de ensino para turmas grandes. Sabe-se que as atividades práticas ou de reflexão exigem certo tempo, no qual turmas grandes ficam limitadas à exposição temática, contrariando as propostas de inovação e aprofundamento solicitados aos professores por pensadores, pesquisadores, especialistas e pela própria legislação do ensino superior (FREIRE, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; TARDIF; LES-SARD, 2005).

Quadro 5: Relação matrículas/função docente em exercício por organização acadêmica

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Relação Matrículas/ Função Docente em Exercício
	Total
Brasil	15,3
Pública	12,8
Privada	16,6

Fonte: MEC/INEP/Deaes, 2003.

As avaliações do ensino superior,<sup>15</sup> desde sua criação até os dias atuais, denunciam as tendências governamentais. Aqui não se pretende esmiuçar, embora a tentação seja muita. Apenas se limita a reconhecer a história e a origem das ideias, pontuando que, do ponto de

15 O primeiro processo de avaliação do ensino superior, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), foi formulado e implementado durante o governo Itamar (1993-1994); o segundo, o Exame Nacional de Cursos (ENC), foi elaborado e implementado pelo governo FHC (1995-2002); e o terceiro e atual, o SINAES, elaborado e implementado pelo governo Lula (2003).

vista da política, cada governo estabelece seu marco ideológico, acaba por romper com princípios que deveriam ser respeitados e mantidos.

Gomes (2000, p. 4) assinala que a publicação dos resultados da avaliação do ensino superior do governo FHC engendrava “uma variada, porém saudável, resposta dos agentes constituintes do mercado do ensino superior (estudantes-consumidores, pais e outros clientes) para com os serviços prestados pelas IES e, como consequência, a prática moderna da competição entre as IES”.

No governo Lula, o engendramento não se distancia da necessidade de resposta à sociedade, mas acrescenta o necessário posicionamento político como partido de esquerda. Se bem assim, a falta de legitimação, não mais ditada por Lei, mas por falta de recursos financeiros e estruturais, torna-o mais demagógico que aparentava sê-lo.

Um avanço do atual governo foi a reestruturação da avaliação, com a proposta do SINAES<sup>16</sup> (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), antes tarefa de responsabilidade do INEP, atualmente, sob coordenação da CONAES<sup>17</sup> (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior). O SINAES passa a apoiar-se em três pilares: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

---

16 Criado pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é o novo instrumento de avaliação superior do MEC/Inep./Governo Lula.

17 Os membros que compõem a CONAES, representantes das diversas áreas e entidades envolvidas no SINAES. O secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Antonio Ibañez Ruiz; o secretário de Educação a Distância, Marcos Dantas; o diretor de Estatística e Avaliação da Educação Superior, do INEP, Dilvo Ristoff; o diretor de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Renato Janine Ribeiro, e o diretor do Departamento de Supervisão do Ensino Superior da Secretaria de Educação Superior, Mário Pederneiras, são os representantes do MEC (Ministério da Educação), na comissão. Gustavo Petta, da UNE; a professora da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Laura Tavares, e a assessora da UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), Léia de Souza Oliveira, representam as universidades. Hélgio Trindade, os professores Gilberto Dupas, da USP (Universidade de São Paulo), José Dias Sobrinho, da Unicamp (Universidade de Campinas), Sílvio Meira, da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), e Wilson Roberto de Mattos, da UFBA (Universidade do Estado da Bahia), representam a sociedade.



Em contrapartida, a deliberação das avaliações para abertura de cursos, bem como os credenciamentos e reconhecimentos, em que pese vivência no processo, julga-se que continuam como processos lentos, ineptos e duvidosos.

Entre os objetivos do Sistema estão a melhoria da qualidade na educação superior e a orientação da expansão, respeitando a diversidade, a autonomia e a identidade das instituições. Importa assinalar, quanto à autonomia, que a ideia é respeitá-la, considerando que as IES devem formar suas próprias comissões, que estão sendo denominadas de Comissões Próprias de Avaliação (CAP), para avaliações internas, e que serão complementadas pelas avaliações externas *in loco*, com o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

As CAPs devem gozar de autonomia em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição. Para que as IES possam realizar a avaliação interna, o INEP e a CONAES prepararam um roteiro para orientá-las.

O SINAES é composto pela avaliação de três tópicos: cursos, instituições e alunos. Sua periodicidade é definida em função das exigências legais, para reconhecimento e renovação do reconhecimento, e abrange cursos presenciais e a distância. O INEP também designa comissões externas para a verificação.

Em relação às IES, é feita a identificação do perfil e do significado da atuação da IES, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, respeitando a diversidade e as especificidades das diferentes organizações. São consideradas, na avaliação, as missões e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); a política para o ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; a responsabilidade social da instituição; comunicação com a sociedade; políticas de recursos humanos; organização e gestão; infraestrutura física; planejamento e avaliação; políticas de atendimento ao estudante; e a sustentabilidade financeira da instituição. A ideia é de que as IES passem por uma autoavaliação e uma avaliação externa.

Quanto aos alunos, ficou estabelecido que participam do exame aqueles do primeiro e último ano dos cursos de graduação. É interessante relevar que o registro de participação no exame é condição indispensável para a emissão do histórico escolar, sem o que o aluno fique impossibilitado de retirar seu diploma. No caso dos alunos que não foram selecionados para participar do Exame, constará no histórico escolar a dispensa pelo MEC. Outro aspecto importante na garantia de

sucesso do SINAES está no fato de que o resultado individual é enviado somente ao participante, sendo resguardado o sigilo das informações.

No tocante ao apoio estudantil da UNE (União Nacional dos Estudantes), foi dado mediante participação do seu presidente e representante da entidade na Comissão, Gustavo Petta, que considerou um avanço o novo sistema “pois a avaliação passa a ser de toda a instituição, e não apenas do aluno. Essa é uma luta antiga dos estudantes”.

Em relação à graduação, é o INEP quem designa comissões externas para a verificação das exigências legais tendentes ao reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos. Já as avaliações para fins de autorização de novos cursos, são elas de competência da Secretária de Educação Superior (SESu/MEC) e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES.

Os resultados dos cursos serão divulgados para as instituições e para a sociedade em geral, e integrarão o conjunto de dimensões da avaliação de cursos e da autoavaliação. A realização do ENADE inclui a aplicação de um questionário socioeconômico para os alunos e, para coordenadores, um questionário que ajude a definir o perfil do curso.

Segundo a Portaria MEC n.º 2.051, de 9 de julho de 2004, em seu artigo 32, a avaliação externa das instituições e cursos de graduação deve resultar na atribuição de conceitos a cada uma e ao conjunto das dimensões avaliadas, numa escala de cinco níveis, sendo os níveis 4 e 5 indicativos de pontos fortes, os níveis 1 e 2 reveladores de pontos fracos. O nível 3 apontará o mínimo aceitável para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento e reconhecimento de instituições.

Ao observar os resultados contidos no Relatório Técnico<sup>18</sup> do primeiro ENADE, em 28 de novembro de 2004, verifica-se que a Região Sudeste concentrou a maioria dos cursos avaliados, em todas as treze áreas, e a maioria absoluta em dez delas – um total de 51,8% dos 2.184

---

18 O Relatório de Conceitos (a tabela com os conceitos de todos os cursos) está disponível na Internet ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) <<http://www.inep.gov.br>>), por ordem alfabética de instituições. O Relatório do Aluno foi enviado ao aluno. Além desses, há ainda um Relatório de Área, para pesquisadores que queiram se aprofundar sobre o desempenho de cada área, o Técnico-Científico e o Relatório do Curso (que vai para o coordenador do curso).

curso. O Sul contabilizou 20,5%; o Nordeste, 14%; o Centro-Oeste, 8,7%; e o Norte, 5%.

Outro dado significativo para pensar o *lôcus* de pesquisa dessa tese é que a grande maioria desses cursos (73,8%) é de instituições privadas. As públicas somam 26,2%. As universidades ofereceram o maior número de cursos (58,2%), seguidas das faculdades (16,7%) e dos centros universitários (15,2%). Apesar de terem sido envolvidos 2.184 cursos, somente 1.427 (65,33%) obtiveram conceitos. A explicação se atém ao fato de que muitos cursos ainda não tinham concluintes, quando não por outros motivos não apontados no relatório.

Os conceitos, divididos de 1 a 5, de acordo com as notas, foram calculados com base em três termos: “Desempenho Específico” dos ingressantes, “Desempenho Específico” dos concluintes e de “Formação Geral” para os concluintes e ingressantes.

Cabe elucidar que a nota dos estudantes no ENADE não é a nota do curso, mas, sim, parte do conjunto das dimensões da nota de avaliação do curso. Portanto, segundo o relatório, “nenhuma decisão regulatória, [...] será tomada exclusivamente em função do desempenho dos estudantes no Exame. A nota do curso no ENADE comporá a nota do curso obtida durante a avaliação *in loco*, a ser feita periodicamente por comissões de especialistas nas diversas áreas do conhecimento”. Sendo assim, elimina-se a vinculação da nota do ENADE à qualidade do curso e, em consequência, os “ranqueamentos” por parte do MEC<sup>19</sup>.

Fica clara a não-diretividade da avaliação, como tentativa de romper com aspecto positivista, olhando as regras do SINAES, o qual atribui à Comissão uma função mais mediadora do processo, orientando, mediante acordo, as necessárias correções no processo educacional. Deste modo, a CONAES estabeleceu que, quando for o caso, esta informará, em seus pareceres, a necessidade de celebração do Protocolo de Compromisso, indicando os aspectos que devem merecer atenção especial. Contudo, ficam outros aspectos que limitam ou dificultam o idealismo apregoado no governo atual. Aqui, sem outras alusões, citam-se dois: a participação compulsória dos estudantes (que leva à participação compulsória das IES avaliadas) e a comparabilidade das

---

19 O ranqueamento é dado pela mídia que divulga as notas, em especial, por meio de notícia paga pelas IES que obtiveram boas notas. As que não se saem tão bem no ENADE/Avaliação, não divulgam seus resultados.

IES, baseada nos resultados das avaliações, conforme demonstra o relatório técnico do MEC/INEP/DAES.

Segundo o relatório técnico, no conceito mais baixo, o 1, ficaram 33 cursos (2,6%) do total. No 2, ficaram 115 cursos (8%); no intermediário, há 565 com conceito 3, e 564 com o 4, representando cada um 39,5% dos 1.427, isto é, 565 cursos. No conceito 5, enfileiraram-se 150 cursos (10,5%).

As instituições privadas, num universo de 148, obtiveram 104 (70,3%) dos cursos com os conceitos mais baixos de todo o País. Ao mesmo tempo, tiveram 373 (52,2%) de 740 os melhores conceitos (4 e 5). Já as instituições federais, ficaram com 28,4% desses conceitos. Estas, também lideram no conceito mais alto, com 57% dos cursos. As instituições privadas abrigaram apenas 18%.

No que toca à distribuição dos conceitos por área, Odontologia detém os conceitos 1 e 2, somente em 0,8% dos cursos e o de Medicina 1,1%, representando os cursos que possuem o menor número de cursos com conceito baixo. Já em Serviço Social, esse percentual chega a 29%. Em Zootecnia, alcança 34,3%, atingindo a mais alta concentração de cursos com menor conceito. A média nacional é de 10,6% dos cursos nessa faixa. Em relação aos conceitos altos (4 e 5), a maior concentração reside nas áreas de Terapia Ocupacional (88,9%) e Odontologia (89,8%), Fonoaudiologia (21,1%) e Fisioterapia (21,4%).

Quanto ao “Desempenho na Formação Geral” (Cf. Quadro 6), o relatório técnico aponta que 140.340 estudantes (83.661 ingressantes e 56.679 concluintes) tiveram desempenho bastante próximo, mostrando pouca alteração em sua trajetória dentro da graduação. Isso indica que o ensino superior não trouxe grande ampliação do conhecimento geral a esses alunos, sendo significativo apenas na parte específica (Cf. Quadro 7) de cada área.

Quadro 6: Desempenho de alunos ingressantes e concluintes em formação geral

DESEMPENHO EM FORMAÇÃO GERAL		
Área	Ingressantes	Concluintes
Agronomia	33,6	40,8
Educação Física	29,4	34,8
Enfermagem	33,5	39,7
Farmácia	35,4	42,5
Fisioterapia	37,8	44,6
Fonoaudiologia	37,3	43,4
Medicina	53,5	56,3
Medicina Veterinária	36,0	42,7
Nutrição	32,8	39,7
Odontologia	39,8	46,0
Serviço Social	24,7	28,1
Terapia Ocupacional	37,4	40,6
Zootecnia	37,7	43,2

Fonte: MEC/Inep

A partir dos dados dos quadros 6 e 7, pode-se afirmar que a racionalidade técnica, de conteúdos específicos, formando o *conhecimento-regulação* de Santos (2000a),<sup>20</sup> tem sido privilegiada no ensino su-

20 Cf. Santos (2000a). Ao tratar da transição paradigmática da modernidade para pós-modernidade, propõe rever a lógica posta pela modernidade e apresenta duas formas de conhecimento. O primeiro denominado conhecimento-regulação refere-se a trajetória entre estado de ignorância/caos e o estado de saber/ordem. O segundo denominado de conhecimento-emancipação faz a trajetória entre o estado de ignorância/colonialismo para o estado de saber/solidariedade. Assim sendo, a lógica da racionalidade cognitivo-instrumental vem imperando sobre a racionalidade estético-expressiva e a moral-prática.

perior, omitindo o *conhecimento-autonomia* que considera a formação do cidadão imprescindível ao se pensar as questões humanas e sociais.

Quadro 7: Desempenho de alunos ingressantes e concluintes em formação específica

DESEMPENHO NA FORMAÇÃO ESPECÍFICA		
Área	Ingressantes	Concluintes
Agronomia	28,7	51,0
Educação Física	23,8	33,8
Enfermagem	27,3	42,0
Farmácia	22,3	33,2
Fisioterapia	27,1	43,9
Fonoaudiologia	41,9	66,8
Medicina	19,6	47,2
Medicina Veterinária	17,6	41,9
Nutrição	20,3	42,2
Odontologia	21,4	55,2
Serviço Social	17,5	26,6
Terapia Ocupacional	43,8	53,3
Zootecnia	30,8	49,6

Fonte: MEC/Inep

É surpreendente perceber que cursos da área da Saúde e Bem-Estar Social, onde se pensa na importância da formação humana e social para pensar a saúde, em Medicina e Terapia Ocupacional, o desempenho de ingressantes e concluintes em Formação Geral é praticamente o mesmo. Mais surpreendente ainda é constatar que, em 17% dos cursos, os ingressantes tiveram desempenho igual ou superior à média de desempenho dos concluintes. Entre os graduando de

Medicina, dos 89 cursos avaliados, 40 (44,9%) se encontram nessa situação.

As mais altas médias de desempenho na Formação Geral estão tanto no Sul (38,2) quanto no Nordeste (37,1). Ambas as regiões ficam acima da média nacional, que é de 36,5 pontos. O Sudeste teve média 36,9, cabendo ao Centro-Oeste, 36. O Norte registrou 33,6.

A média nacional das federais superou em todas as 13 áreas, da seguinte forma: as estaduais em 10, as municipais em 2; as privadas em apenas 1. Tal diferença de desempenho médio dos estudantes se acentua ao verificar que as federais ficaram com 45,9 pontos; as estaduais com 40,5 e as municipais com 34,8, enquanto as privadas se concentram na média de 35,1, ou seja, abaixo da média geral (36,5). Para preocupar, assinalam mais de dez pontos percentuais em escala inferior à das federais.

Nas questões específicas das áreas, conclui-se que o desempenho médio também não foi muito alto e apresentou, em alguns casos, semelhanças entre ingressantes e concluintes. O curso que mostra o maior aumento de desempenho no componente específico, com média de 21,4 entre os ingressantes para 55,2 pontos dos concluintes, ou seja, aferindo uma variação correspondente a 162%, foi o de Odontologia. Já no curso de Serviço Social, ocorreu uma insignificante alteração, em que a média dos que estão ingressando totaliza 17,5 pontos. A dos concluintes foi de 26,6.

Das treze áreas de conhecimento, as federais foram melhor em 10. As estaduais, municipais e privadas, circunscritas a uma área respeitante a cada grupo, demonstraram bom resultado na parte específica.

Em relação ao tipo de instituições de ensino superior, o destaque foi para as universidades, com os melhores resultados em sete áreas, seguido pelas faculdades integradas, em cinco áreas, e os Centros de Educação Tecnológica em uma área. Os centros universitários, faculdades isoladas e escolas não tiveram desempenho médio superior em nenhuma área. Assim como ocorreu na parte de formação geral, a Região Sul teve melhor desempenho em oito áreas. O Nordeste e Sudeste em duas cada; o Centro-Oeste em 1; o Norte em nenhuma.

Em relação ao perfil do participante do ENADE, o Relatório descreve os dados do questionário socioeconômico, apontando que o estudante da educação superior brasileira é solteiro, branco, tem até dois irmãos, mora com os pais e/ou parentes, vem de família que ganha até dez salários mínimos, não recebe bolsa de estudos ou financiamento

para estudar. Seus pais têm escolaridade mínima de ensino médio ou superior.

O percentual de estudantes brancos, asiáticos e ricos (famílias que ganham mais de 20 salários mínimos/mês) é menor entre os ingressantes que entre os concluintes. Ocorre o contrário com os negros, pardos e pobres (famílias que ganham até 10 salários mínimos/mês): há maior percentual de ingressantes do que de concluintes. Tal percentual sinaliza que os brancos, asiáticos e ricos têm maior probabilidade de concluir o curso do que os de outras faixas, tanto raciais quanto sociais.

O conhecimento de língua estrangeira (inglês e espanhol) é praticamente nulo. Em adendo, o índice de leitura dos graduandos é baixo, limitando-se a, no máximo, dois livros ao ano, além dos livros escolares. Ocasionalmente, leem jornal no dia-a-dia, preferindo a televisão como meio para se manterem atualizados sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo. O uso da biblioteca da instituição onde estudam indicou razoável frequência, ou muito frequentemente, constituindo o acervo da biblioteca da instituição sua principal fonte de pesquisa.

O graduando estuda, além das aulas, no mínimo uma hora e, no máximo, cinco horas semanais. Exerce alguma atividade acadêmica além das obrigatórias e participa principalmente dos eventos promovidos pela própria instituição (congressos, jornadas, seminários, etc.). O cinema é sua principal atividade de lazer. Tem acesso à Internet. Utiliza computador para trabalhos escolares e para entretenimento, indicando ter bom conhecimento de informática. As turmas em que estuda têm de 31 a 50 alunos nas aulas teóricas. Considera a aquisição de formação profissional a principal contribuição do curso.

Em relação aos seus professores e às condições de ensino, os ingressantes tendem a avaliar mais positivamente que os concluintes, apesar de o percentual de insatisfação entre os estudantes ser alto, em média superior a 40%, quando a questão é disponibilidade para atendimento extraclasse, adequação de procedimentos didáticos aos objetivos do curso, utilização da pesquisa como parte do ensino, uso de recursos audiovisuais e de informática, ou nível de exigência do curso. Tanto ingressantes como concluintes avaliam que os professores dominam o conteúdo que ministram, discutem o plano de ensino com os estudantes a cada início de período letivo e apresentam orientações relevantes, ou altamente relevantes, para o processo de ensino-aprendizagem. Os professores têm as aulas expositivas como técnica



de ensino preferencial (52,2% entre ingressantes e 56,0% entre os concluintes) e têm livros-texto, manuais, apostilas e resumos como o material mais utilizado. É baixíssima a indicação de periódicos especializados (2,0% entre ingressantes, 5,1% entre os concluintes).

Decorre que, em 2003, o cenário foi de uma luta para permanecer existindo e por espaço/mercado, entre o setor público e privado – luta que é defendida de modo diferente, com ideologias igualmente díspares, notadamente percebidas mediante o estudo da reforma de 2003. A segunda versão do anteprojeto da reforma universitária, segundo o *informativo MEC*, julho de 2005, sintetiza cinco importantes “lutas” de estudantes, professores, técnicos, administradores e movimentos sociais.

Primeira. O anteprojeto explicita que a educação não é mercadoria, mas um bem público que consolida um novo modelo de desenvolvimento do País.

Segunda. A reforma está sendo construída democraticamente, ampliando o debate para fora dos muros da Universidade e acolhendo sugestões da academia e da sociedade civil.

Terceira. Diante dos desafios da sociedade do conhecimento, a Universidade brasileira é desafiada a liderar a consolidação do projeto de Nação.

Quarta. A Reforma cria um marco regulatório preciso para o setor privado, privilegiando a qualidade e retomando o papel regulador do Estado.

Quinta. Consolida a gratuidade do Ensino Superior nas instituições federais, aportando mais recursos e garantindo a sua autonomia e expansão.

Apesar das críticas de alguns setores, que desejam, por motivações diversas, a manutenção da situação atual de Ensino Superior, a Reforma foi, sempre, pautada por cinco objetivos:

1. a valorização da universidade pública;
2. o combate à mercantilização da Educação Superior;

3. a busca pela qualidade do Ensino;
4. a democratização do acesso; e
5. a implantação de uma gestão democrática e eficiente.

Ao lado dessas propostas, já está em curso, no Governo Federal, um conjunto de medidas, projetos e iniciativas, a partir de uma visão sistêmica, que coloca a Educação como prioridade para o Brasil. O debate da Reforma da Educação Superior é mais uma oportunidade para consolidarmos esta visão.

O anteprojeto sofreu críticas no debate promovido pela SBPC/RJ, em março de 2005. Para Luiz Davidovich, físico e crítico da reforma, em sua palestra intitulada “Falta glamour ao debate da reforma universitária”, esta lembrou as grandes polêmicas sobre a universidade nas décadas de 1950 e 1960. O físico enfatizou que a discussão deve priorizar novos modelos acadêmicos, e não apenas formas de administração e financiamento, e apresentou suas críticas relativas aos principais pontos do documento *Subsídios para a reforma do ensino superior*, descrevendo em síntese:

- um dos grandes erros do MEC é discutir as estruturas antes de conceituar o que se espera das instituições do ensino superior, o que equivale a “colocar o carro na frente dos bois”.
- o panorama atual contém obstáculos para o desenvolvimento do ensino superior, e que precisam ser superados como: a manutenção de currículos obsoletos e profissionalização prematura; baixo número de jovens matriculados no ensino superior, sendo a maioria em instituições particulares; autonomia não regulamentada; fraca demanda do mercado por profissões qualificadas e ensino fundamental e médio extremamente deficientes.

- o grande “gargalo” é o baixo investimento em educação fundamental, baixo gasto com o aluno, baixos salários dos professores.
- a reforma universitária deve estar atrelada a agenda que prevê também a mudança no mecanismo de financiamento do ensino básico.
- a adoção de políticas afirmativas, como o critério de pontos diferenciados para alunos da escola públicas utilizado pela Unicamp.

Os pontos-chave da versão preliminar do anteprojeto da reforma de 2004, ou os princípios norteadores da reforma, como a ideia de educação como bem público; a importância da regulamentação do ensino superior, incluindo o marco regulatório para as universidades privadas; e a afirmação da universidade pública, gratuita e de qualidade são vistos e defendidos por todos, desde que respeitados alguns pontos.

Ao explicar a ingerência do BIRD na educação superior, Silva (2003, p. 295) assinala que foram formuladas as seguintes políticas no documento denominado “La enseñanza superior”:

[...] fomentar maior diferenciação entre as instituições, fim da gratuidade do ensino superior, diferenciação dos objetivos institucionais, desenvolver instituições não-universitárias, diversificar as fontes de financiamento, adotar indicadores de desempenho que levem em conta a produtividade, eficiência e qualidade na prestação de serviços, fomentar a oferta privada do ensino superior, redefinição das funções do governo com relação a credenciamento, fiscalização e avaliação e a utilização eficiente dos recursos. Essa política de restrição orçamentária para a educação superior e a pesquisa científica e tecnológica fragilizam principalmente as universidades públicas, e o país reduz sua capacidade de estabelecer diálogo e interlocução internacionais.

Como a autora afirma, “negar a presença e a participação dos técnicos do Banco Mundial ficou insustentável” (*Idem*, p. 297), embora alguns ministros o tenham feito. Compreensível, mas não aceitável. Primeiro, compreende-se que o aceite é uma forma de declaração de que não temos autonomia, e isso não seria uma política correta. Mas, a globalização e a mundialização da economia ratificam a dependência e a sujeição do Brasil nas áreas educacionais e tecnológicas das políticas econômicas mundiais. Daí não aceitar a negação de que o BIRD influenciou na educação brasileira e não abdicar da visão crítica que a história aponta e denuncia.

Importa ressaltar que o BIRD não foi instituição de poder decisório, mas influenciador nas decisões. Em relação à reforma da educação superior do governo Lula, há indícios dessa influência.

O ProUni, Programa Universidade para Todos do governo Lula, é exemplo da influência do BIRD e de suas recomendações de incentivo à iniciativa privada. Apesar de seu discurso vincar que precisa democratizar o ensino superior, “na verdade, este discurso encobre a presença das associações representativas dos interesses do segmento particular, justificada pelo alto grau de vagas ociosas” (CARVALHO, 2005).

Na proposta do governo LULA para educação superior, fica notório o excesso de textos e as poucas mudanças realizadas. De duas, uma: ou a educação superior não estava tão mal, ou a reforma não conseguiu romper com os ditames neoliberais.

Diante de um cenário expansionista e privatizador, sucede a reforma atual do ensino superior. Aqui retomo Schuwartzman (1988), para marcar os perigos da ausência de uma política de Nação.

A experiência concreta de que os grupos de interesse vinculados ao seu sistema de ensino superior são muito mais fortes, politicamente, do que o empenho de seus governos em melhorar, efetivamente, o desempenho deste setor. Transformações e melhorias podem, eventualmente, ser feitas na margem, de forma incremental, abrindo novos espaços, criando novas fontes de recursos e incentivos, e assim por diante; mas os custos de mudar o sistema parecem ser demasiado altos.

A questão dos “custos” para mudar o sistema deve passar por outra: a de enfrentamento de políticas de Nação. Estas devem considerar a ideia de espaço público. Aqui se adota o sentido de espaço comum pensado por Castoriadis (1987), que é da sociedade que exerce sua autogestão, ou seja, “nós somos aqueles cuja lei é dar a nós mesmos as nossas próprias leis” (p.294). Tais leis visam à criação de um mundo próprio e familiar.

De acordo com a teoria de Castoriadis sobre o imaginário social, a sociedade se autoinstitui quando interroga os fundamentos da ordem instituída. Portanto, faz-se mutável e autônoma. Mutável porque se explica por uma transcendência, seja de Deus, da Natureza ou da Razão. Autônoma porque exige a compreensão da sociedade como um processo, como algo inacabado e aberto, que está em permanente desconstrução e reconstrução.

No ensino superior, a autonomia é garantida por sua capacidade crítica de transformar o que é dado. Para desenvolver esta capacidade e se fazer numa força, é preciso que este lugar seja de um “espaço público” – acolhedor de diversas instituições. Sejam elas estatais, sejam não-estatais, devem ser espaço do agir publicamente, das reuniões; espaço por excelência do agir livre e coletivo, conflitante e não consensual, da comunicação.

Para Moscovici (2003, p. 375), a “comunicação é um processo social e uma instituição social”. Portanto, é de fundamental importância para a compreensão deste espaço público denominado ensino superior. Por meio da TRS, é possível compreender o processo de construção das representações que se fazem mediante a persuasão do contexto com suas legislações e interpretações dos fatos e normas que são dados como objetivo da comunicação.

Dito de outra forma, pôde-se verificar neste texto a vertente histórico-quantitativa em que, ao longo de pouco mais de quinhentos anos de história do ensino superior, muitas mudanças cederam na busca do atendimento das funções do ensino superior, norteadas por representações sociais de cada momento histórico com os seus movimentos políticos e sociais e, ao mesmo tempo, imprimiram práticas pedagógicas, identidades e atitudes no corpo docente. Por isso, a relevância social do presente tema, que procura compreender a dinâmica da relação estabelecida entre o professor e o ensino superior, a sua interface, propondo outros pensamentos sobre o tema.

## 1.2 Vertente descritiva temática

A parte intermediária deste capítulo empreende considerações acerca dos conceitos e entendimentos do movimento das duas últimas reformas do ensino superior brasileiro, esquadrinhando suas consequências para o ensino na área da saúde.

Para descrição desta parte, pautou-se em análises realizadas nas publicações oficiais do Ministério da Educação, das obras de Morhy (2003, 2004), Boaventura de Souza Santos (2000, 2000a e 2004), e Bueno e Pieruccini (2005), bem como nos estudos de textos de jornais eletrônicos, *papers*, revistas científicas, congressos, e outros, em que se buscou pinçar algumas contradições normativas entre o legislado e o efetivado.

Para iniciar a discussão, apresentam-se documentos norteadores da legislação do ensino superior, como o relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 1987), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 1995).

O relatório sobre universidades, elaborado pela OCDE, em 1987, descreve as dez funções principais:

[...] educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para papéis de liderança social. (SANTOS, 2000b, p. 189)

As funções descritas no referido relatório vêm ao encontro das descritas no Plano Nacional de Educação – PNE, previsto para durar dez anos.<sup>21</sup> Como Lei, o PNE prevê a normatização dos planos para educação brasileira, estabelecendo uma política que promova sua renovação e desenvolvimento.

Em relação ao ensino superior, o PNE estabelece estas diretrizes:

- Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. [...] Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo.
- As IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades [...].
- O sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções. Seu núcleo estratégico há de ser composto pelas universidades, que exercem as funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão.
- [...] Deve-se planejar a expansão na educação superior com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados

---

21 O Plano Nacional de Educação (PNE) foi trabalhado durante três anos. Sua elaboração começou em agosto de 1996, em Belo Horizonte, no I Congresso Nacional de Educação (CONED), reunindo cerca de 8 mil pessoas. O CONED teve outras edições nos anos seguintes, até concluir a versão final do PNE, em 1998, sendo o projeto assumido pela Câmara dos Deputados, em projeto de lei coletivo, encabeçado pelo deputado Ivan Valente. Seu projeto de lei foi discutido e negociado por grupos de interesse que levaram ao veto de sete metas importantíssimas, e somente em 9 de janeiro de 2001, sob o nº 10.172 foi sancionada.

os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino.

- Deve-se ressaltar, também, que as instituições não vocacionadas para a pesquisa, mas que praticam ensino de qualidade e, eventualmente, extensão, têm um importante papel a cumprir no sistema de educação superior e sua expansão, devendo exercer inclusive prerrogativas da autonomia. É o caso dos centros universitários.

- Ressalte-se a importância da expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo as federais possuem espaço para este fim, destacando a necessidade de se garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno-trabalhador o ensino de qualidade a que tem direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno. Esta providência implicará a melhoria do indicador referente ao número de docentes por alunos.

- Historicamente, o desenho federativo brasileiro reservou à União o papel de atuar na educação superior. Esta é sua função precípua e que deve atrair a maior parcela dos recursos de sua receita vinculada. É importante garantir um financiamento estável às universidades públicas, a partir de uma matriz que considere suas funções constitucionais.

- Finalmente, é necessário rever e ampliar, em colaboração com o Ministério da Ciência e Tecnologia e com as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa, a política de incentivo à pós-graduação e à investigação científica, tecnológica e humanística nas universidades.



Em síntese, o PNE estabelece, como missão educacional, institucional e social do ensino superior, promover por meio da produção de conhecimento:

- oferta de educação básica de qualidade, garantindo a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior;
- produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais e, em todos os campos da vida e da atividade humana;
- introdução do País à altura das exigências e desafios do séc. XXI;
- desenvolvimento científico e tecnológico;
- redução das desigualdades;
- projeção da sociedade brasileira num futuro melhor;
- adequação da universidade como lugar da articulação do ensino, pesquisa e extensão.

A LDB, em seu capítulo IV, desenvolve do artigo 43 ao 57 as normas do ensino superior. Segue a redação do artigo 43, que cuida da finalidade da educação superior:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão

da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

É perceptível a necessária compreensão de que, para dar conta das diferentes funções do ensino superior, compete à sua organização ou modelo organizacional ser complexo no que se refere à sua estrutura administrativa, legislativa e física.

Aqui, tomam-se emprestadas, mais uma vez, as palavras de Morhy (2003, p. 15) sobre a universidade, para se compreender que as mudanças o ensino superior “[...] nunca foram capazes de satisfazer às sociedades, quanto ao atendimento das exigências dos momentos históricos em que elas aconteceram”.

Para alcançar os objetivos das diretrizes do PNE, a LDB contempla a diversidade quanto à forma de organização administrativa. Ressalta-se que as IES privadas devem ser consideradas como lugar de atendimento das demandas para o ensino superior, onde essas instituições,

também, têm importante papel ante o País e o desenvolvimento necessário para projetar a sociedade brasileira.

O modelo do ensino superior brasileiro atual é pautado no Decreto n. 2.306/1997, que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, descrevendo a organização acadêmica constituída por universidades, universidades especializadas, centros universitários, centros universitários especializados, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores e centros de educação tecnológica. Acrescenta-se a esses o instituto de educação superior, apontado na LDB e resolução do CNE/CP n. 1 de 30/9/1999. Todas essas instituições podem ser estruturadas na categoria administrativa pública ou privada.

A variedade da organização administrativa em pública ou privada corresponde à questão da diversificação. Como aponta Sampaio (2003, p. 158), “a uma divisão de funções para acomodar a ampliação quantitativa e qualitativa da clientela de ensino superior”. Nesses termos, a autora recorre a Blume (1987), que trata a diversificação como “uma hierarquização entre estabelecimentos em que algumas universidades públicas e poucas instituições católicas ou laicas de elite se situam no topo porque preservam os efeitos do atendimento em grande escala, deixando a outros estabelecimentos o cumprimento dessa função”. Acrescenta-se que embora as cotas<sup>22</sup> tenham efeito de participação da classe C e D nas IES públicas, ainda assim trata-se de hierarquização e

---

22 Cotas – Segundo o economista Gilberto Ramos (2005), em um artigo para a folha de São Paulo em 2003, à despeito do art. 3º - IV – “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e do IBGE, a população brasileira de negros e brancos está estabilizada, verificando-se crescimento apenas entre os mulatos, o MEC escreveu mais uma norma: as cotas para negros. Trata-se, portanto, de uma lei que pensa garantir a presença de alunos negros na universidade. No Estado do Rio de Janeiro (as leis ordinárias estaduais nº 3.524/2000, de 28/12/2000 e nº 3.708/2001, de 9/11/2001, e o decreto do Governador nº 30.766, de 4/3/2002), há uma extensão dela mesma e visa, também, aos egressos da rede pública de ensino. Sem entrar no mérito da questão, por serem válidas as Políticas compensatórias para minorias e, por sua natureza polêmica, bem como não ser o foco desta tese, assinala-se, tão-somente, que ela é uniforme para um país heterogêneo. Daí pensá-la no Sul do país é válida, já na Bahia é um tanto quanto hilariante.

seleção/exclusão, considerados estes dois aspectos. O primeiro: que as cotas são ainda inferiores a 50%; o segundo aspecto é em relação à permanência do aluno cotista, associada à sua manutenção acadêmica e à própria sobrevivência.

Outro aspecto importante em relação à diversidade é o fato de a legislação ser única para todas as formas de organização administrativa educacional: universidades, centros universitários e faculdades e institutos tecnológicos e de educação. Sabe-se que o *modus operandi* não é a mesmo e aporta consequências no fazer docente.

Para se entender um pouco das articulações legislativas, é significativo apontar que as Diretrizes Curriculares Nacionais, Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995, estabeleceram na letra c do parágrafo 2º do artigo 9º, entre as atribuições da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), a função de “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação, para os cursos de graduação”. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, faz menção às diretrizes curriculares no inciso ii do artigo 53, assegurando às universidades a autonomia para “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. Tais dispositivos legais são responsáveis por fulminar com os tradicionais currículos mínimos, que vigoraram desde a LDB n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961. A ideia foi flexibilizar os currículos. Daí a SESu/MEC, visando disciplinar o que dispõem as leis 9131/95 e 9394/96, no que se refere às diretrizes curriculares nacionais, publicou o Edital 4/97 em 3 de dezembro de 1997, convocando as Instituições de Ensino Superior (IES) a apresentar propostas de diretrizes curriculares dos cursos de graduação, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.

Na mesma data, o CNE disponibilizou o Parecer 776/97, que estabeleceu as orientações gerais para as referidas diretrizes, resguardando a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida, respeitando-se o seguinte: 1) assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; 2) indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias predeterminadas, as quais não poderão exceder 50%

da carga horária total dos cursos; 3) evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; 4) incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; 5) estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; 6) encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, até mesmo as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; 7) fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão; 8) incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar docentes e discentes do desenvolvimento das atividades didáticas.

Deste modo, as DCNs reproduziram a lógica do mercado, indicando a produção de um conhecimento de aplicabilidade imediata, cristalizado em manuais, fragmentado e instrumental, favorecendo a aplicabilidade de técnicas de ensino diretivas e pouco reflexivas diante do argumento “tempo”.

O norte do ensino superior apresentado no governo FHC, pelo Ministério da Educação, foi inserido no contexto da própria reforma do Estado que, apresentada como modernizadora e racionalizadora, redefiniu as funções do Estado seguindo a lógica neoliberal. Lógica esta que ainda prevalece no governo Lula, apesar de alguns ensaios não liberais<sup>23</sup> como a discussão coletiva e aberta com a sociedade e suas instituições.

---

23 Cabe lembrar que um sistema político não muda no instante em que se dá a troca de um partido político por outro. As normativas, as Leis instituídas constituem um modelo de pensamento que, ao serem ameaçados por novas “instituições” de pensamento, sofre o “tempo feito” e o “a ser feito”. Noutras palavras, ao ser ameaçada, a instituição se protege com leis, normas, seu aparato burocrático defensivo e opressor. Daí afirmar que o governo LULA também obedece à lógica neoliberal como uma doutrina político e econômica instituída, onde o individualismo e a lógica do mercado que defendem a não-intervenção do Estado na economia (o liberalismo acredita pautar-se na [cont.]

Neste cenário é que se questiona se a relação ou vínculo do professor com o ensino superior privado (com suas normatizações, valores, demandas, relação de poder, *modus operandi lato*), ensina sustentar a qualidade ou excelência do ensino apreendida nos textos legislativos. Sem esquecer que, segundo o SIANES, são poucas as IES que propiciam o apoio objetivo como recursos mínimos, tais como: biblioteca, retroprojektor, *datashow*, sala de professores, associados aos recursos subjetivos, como encontro de docentes fora do dia de aula, espaço de discussão das questões acadêmico-pedagógicas e administrativas. Aí cabe compreender a dinâmica entre a função do ensino superior de educação de excelência/qualidade e os recursos adotados pelos professores, com vista a tornar “familiar” este lugar de excelência.

Existem pesquisas, como a de Lobo (2003), que tratam a questão e confirmam “as dificuldades que as IES estão enfrentando, principalmente para contratar professores em regime de tempo integral e manter os encargos de um corpo docente mais titulado. Há uma correlação direta entre o valor de mensalidade e o valor de hora/aula pago pelas IES”.

Para a autora,

Uma IES pode correr grandes riscos se não estabelecer uma política explícita e viável para seu corpo docente. Exemplos disso são decisões que partem do princípio equivocado de que contratar professores doutores em detrimento de profissionais competentes é garantia suficiente de bom ensino de graduação, ou da ilusão de que a concessão de tempo integral,

---

[cont.] dinâmica de produção, distribuição e consumo de bens, regida por leis que já fazem parte do processo – como a lei da oferta e da procura – e que acreditam, os liberais e neoliberais, estabelecem o equilíbrio). Tal doutrina se faz presente no projeto educacional eivado pelo Banco Mundial (BIRD) que privilegia o ensino fundamental, esquece o ensino médio e associa o ensino superior às instituições privadas. Cf. Altman, H., 2002. Somado à questões “liberais”, tem-se o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS), negociado via Organização Mundial do Comércio (OMC), como política de mercantilização do ensino superior, pontuadas nos acordos com o FMI e o Banco Mundial.

automaticamente, faz com que se instalem linhas de pesquisa acadêmica de qualidade, ou ainda, da ingenuidade em acreditar que toda IES deve possuir um determinado tipo de carreira docente (de preferência semelhante às das IES públicas), independentemente de sua missão. Para não restringir a exemplificação aos riscos acadêmicos, podemos citar alguns riscos administrativo-financeiros, tais como a remuneração das atividades de pesquisa na base da hora/aula, ou, ainda, a contratação de um número expressivo de professores em tempo integral sem projetos adequados e infraestrutura compatível.

Tal assertiva foi confirmada na mesma pesquisa como “práticas existentes” em várias instituições, do tipo comunitárias, confessionais ou estritamente particulares, que já tiveram ou podem ter, como resultado, “grandes perdas financeiras sem a necessária contrapartida acadêmica”. E, aqui, o econômico vem impondo tendências pedagógicas que serão discutidas no decorrer deste trabalho.

Outro aspecto interessante da pesquisa de Lobo (2003) é o fato de as IES privadas indicarem como as “maiores dificuldades encontradas em relação ao corpo docente”: a qualificação docente em algumas áreas; a falta de envolvimento e comprometimento do corpo docente; a falta de qualificação pedagógica; a docência como segundo emprego; e a aceitação da avaliação pelos docentes, instituindo uma crise, seja de identidade, seja de legitimidade, seja institucional. Todas estão imbricadas uma na outra e se sustentam, patenteando a existência de uma resistência por parte dos professores – e aqui ficam abertas suas determinantes. Justamente essa interface das relações estabelecidas pelo professor, na instituição de ensino superior, é que as representações sociais permitem elucidar, apresentada no decorrer dos capítulos subsequentes.

Cabe, então, recorrer a Santos (2004) que, inteligentemente, descreve as três crises da universidade, de maneira clara e verificável no campo do ensino superior. Ele aborda a crise de hegemonia dada pelas contradições de funções atribuídas às universidades; a crise de legitimidade por ter deixado de ser consensual; e a crise institucional, resultado da contradição entre a reivindicação de autonomia e a pressão para

submeter a universidade à eficácia e à produtividade de natureza empresarial. Na proposta lógico-teórica do autor, são apontados os pilares do que ele denomina de vasto projeto político-pedagógico-educacional de “desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade” (*Idem*, p. 18). Sobre um desses pilares, “a transnacionalização do mercado universitário” (*Idem*, p. 26), aduz o seguinte comentário:

[...] o atual paradigma institucional da universidade tem de ser substituído por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas, como as privadas, e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para maximizar a sua rentabilidade. O favorecimento dado às universidades privadas decorre de elas se adaptarem muito mais facilmente às novas condições e imperativos” (*Idem* , p. 29).

Já no texto de Sampaio (*in* MORHY 2000, p. 143), aflui uma visão diferenciada de Boaventura, em que a autora franqueia aspectos sobre a trajetória do setor privado e de sua relação com o setor público que, segundo o texto, contribuem para o crescimento do sistema em seu conjunto.

Primeiro: o setor privado faz parte do sistema de ensino superior brasileiro desde o fim do século XIX. Não se trata de uma invenção do regime militar, tampouco de políticas identificadas como neoliberais dos últimos governos. Segundo: setor público e setor privado apresentam uma relação de complementaridade na organização do ensino superior; [...] Terceiro: movimentos de expansão e de estagnação do setor privado resultam do comportamento da demanda de ensino superior. É preciso entender como este setor organiza a demanda de mercado e reage a ela; neste cenário, o papel regulamentador e fiscalizador do Estado é fundamental.



As duas visões descerradas são parte dos diversos discursos de análise do ensino superior brasileiro e que, atualmente, vêm gerando discussões, insatisfações, e aceites que são originários, ora da volubilidade de governos marcados por pouca constância de sua legislação que se traduz na instabilidade política e econômica, ora do aprofundamento nas questões assentadas sobre o ensino superior. Dito de outra forma, as leis e planos da área educacional, do ensino superior, não se sustentam, gerando ementas diversificadas para tentar atender às ideologias vigentes, bem como à formação de blocos de interesses divergentes que acabam por estabelecer grande “briga de forças” e de vaidades que devem ser repensadas a favor de uma universidade humanizadora. Importa esclarecer: o termo *humanizadora*, associado à universidade, é para dar o sentido de um lugar laico, que resgate a ideia de ser fonte de transmissão, formação e divulgação de conhecimentos e valores geradores de sujeitos em condições de enfrentar a si mesmos e ao mundo.

A lógica da legitimidade, acima indicada, sugere a necessária análise do apoio social que os professores encontram, o já instituído, e, o que estabelecem, afrontando e instituindo o *modus operandi* específico de cada grupo de professores numa mesma instituição. Tal processo de mobilização, do pensar e agir docente, é norteado por valores e constitui a rede social sustentada pelas representações sociais do grupo.

### 1.3 Vertente descritiva interpretativa

*O que deve ser e para onde vai a universidade é um assunto controvertido e até mesmo confuso, apesar das tendências traçadas em importantes reuniões promovidas pela UNESCO e em numerosos eventos locais, nacionais e internacionais sobre as instituições, o seu papel e o seu futuro. Entretanto, pode-se constatar que os conceitos advindos da universidade antiga misturam-se com os que foram se impondo ao longo da história e com as urgências pragmáticas da atualidade.*

(MORHY, 2003, p. 17).

A análise da vertente inicia-se pontuando que a educação é um estado de saúde e que a saúde é uma condição da educação.

A explicação para tal assertiva é pautada nos dados e na sua análise para além dos números, ou seja, a interpretação dos dados requer alguma cautela, levando em consideração dois aspectos. O primeiro, que tais números não se congelaram, estão em movimento crescente, e que as medidas legislativas de impedimento do “privatismo” educacional não têm força, só ganhando alguma com a interferência de órgãos de classe, como a Associação Médica Brasileira e outros que estão conseguindo trabalhar nesse sentido. O segundo aspecto a ser focado é que, no Brasil, existe um expressivo subsídio estatal ao setor privado, mediante renúncia fiscal de pessoas físicas e jurídicas, cujo valor preciso não é amplamente conhecido, mas alguns de seus mecanismos sim, como o ProUni, a isenção fiscal das confeccionais e as IES sem fins lucrativos. Portanto, pode-se apreender que a parcela dos “gastos privados” ou de “pesquisas” é, na realidade, subsidiada pelo Estado.

Mas esta não é uma realidade de todas as IES privadas. Mais um abismo se descortina.

É forçoso reconhecer, perseguindo a trilha deixada por Castro, a função precípua confiada à universidade: cultivar a formação de líderes. Isso, contudo, não é o bastante. Para que o progresso se viabilize, esse objetivo não deve ser abandonado. Se não por outros motivos, porque temos claro que o papel do líder não é limitado a ser um elemento a mais do rebanho, contentando-se apenas em fazer parte dele. Sua função é impulsionar o grupo, convidá-lo sempre a sonhos maiores, arrastá-lo, se for necessário. Para isto, devemos nos apoiar em Buarque, almejando que a universidade possa “fazer um mundo melhor e mais belo, melhor pelas técnicas, mais belo pela verdade e pela arte”.

A análise em uma perspectiva de complementaridade das duas dimensões, a ontológica e a pragmática, impõe a necessidade de rever as funções do ensino superior, de modo que atendam às necessidades de um país mais autossustentável, justo e igualitário.

Vale acrescentar que, apesar do caminho democrático discursado no governo Lula, não se consolidou a necessária política de Estado para a Educação. As divergências e incompletudes no espaço público e privado continuam. Mais uma vez, a demagogia vence, e o dinheiro dos contribuintes é indiretamente recurso para campanha eleitoral.

Ao final deste primeiro capítulo, é possível chegar a algumas conclusões, postas sob cotejo os dados colhidos em nossa análise. Em síntese, estão elas a afiançar a relevância que assume as IES de âmbito privado.

- O texto daí resultante sinaliza que as instituições privadas assumem, no todo, um coeficiente por demais significativo: tangencia a casa dos 89%;
- A área de que nos ocupamos – Saúde – abarca pouco mais de 65% do total dos cursos oferecidos pelas IES privadas. Isso num contingente expressivo de 1.637 cursos de graduação presenciais, aí englobados, igualmente, aqueles ministrados pelas universidades da rede pública;
- Dado que do anterior se identifica, o corpo docente das universidades da rede privada está a patentear que, de cada três professores universitários, dois deles empregam seu labor e seu conhecimento às privadas. Dito de outra maneira, os professores da rede privada atingem a ordem de 65% do conjunto de docentes circunscritos à universidade;
- Quanto ao número de alunos, os que frequentam as universidades privadas – de cada cinco alunos, só um tem a oportunidade de cursar uma universidade pública – correspondem ao significativo índice de 81%.

Feitas essas considerações, a conclusão mais do que lógica é que as IES privadas se fazem responsáveis pela grande maioria dos futuros profissionais da Saúde, competindo a elas delinear os valores dos seus docentes, orientando-os quanto às formas de enfrentar o mundo acadêmico.

Por fim, acredita-se que apreendendo o contexto histórico-social dos professores de graduação da área da saúde, faz-se viável a análise

psicossocial da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) sobre o ensino superior, intentando apreender sua função. Todavia, para melhor analisar o objeto de pesquisa em apreço, optou-se pela análise valorativa deste nível de ensino e pelas formas de enfrentamento, tema do próximo tópico a ser apresentado.

## 2. Dimensão teórica: teorias balizadoras

A presente dimensão, denominada de teórica, agrupa as ancoragens estabelecidas para o presente trabalho.

Inicialmente é discutida a Teoria das Representações Sociais, e em seguida é ilustrado o entendimento do que sejam valores, bem como as formas de valoração e enfrentamento.

Sinteticamente, esta dimensão destina-se a organizar a teoria que fundamenta a pesquisa e, aqui, privilegia-se o pensamento sistêmico,<sup>24</sup> considerando que se analisa um dos elementos constitutivos da representação social que é o “valor”. Apesar de não ser o único, faz-se preciso ser analisado para se discutir um tema de larga complexidade como o das representações sociais.

Deste modo, optou-se por discutir os valores contidos nas representações sociais de professores sobre o ensino superior, discussão respaldada na Psicologia social e na Filosofia. Também buscou-se compreender as formas de valoração dos docentes e suas formas de enfrentamento, revelando o entendimento de valoração e enfrentamento de Figueroa *et al.* (2002).

Considerando as condições de produção e circulação das representações sociais, segundo Sá (1998), é possível identificar, genericamente, três conjuntos, como a cultura, a linguagem e comunicação, e, por fim, a sociedade. Escolheu-se, para esta investigação, analisar os conjuntos sob o contexto histórico-social, onde o fenômeno ocorre pressupondo que um indica o outro. Daí o fato de retratar o contexto histórico-social do ensino superior. Neste capítulo se estabelecem seus nexos.

Portanto, a descrição do contexto objetivou pesquisar “as relações que a emergência e a difusão das representações sociais guardam com diferentes fatores, tais como: valores; modelos e invariantes culturais;

---

24 Pensamento sistêmico é uma forma de abordagem da realidade que inclui a interdisciplinaridade, em contraposição ao pensamento disciplinar característico do reducionismo ou do pensamento cartesiano. Cf. Fritjof Capra, em “O Ponto de Mutação” (1988).

comunicação interindividual, institucional e de massa; contexto ideológico e histórico; inserção social dos sujeitos” (SÁ, 1998, p. 32). Tais relações fazem referência à dinâmica da própria instituição de grupos pertinentes.

Nessa perspectiva, faz-se aqui um corte epistemológico, focando as relações das representações sociais com os valores e as formas de enfrentamento. Esses elementos são entendidos como dados nas e pelas representações sociais dos professores. Portanto, a proposta é interpretar/elucidar as representações sociais dos professores acerca de ensino superior, considerando os valores e as formas de enfrentamento no seu cotidiano.

Antes de entrar no tema em separado, fazem-se alguns esclarecimentos acerca do ponto de vista da autora sobre este tópico, considerando que há diferentes formas de explicar as representações sociais.

A proposta deste texto é apreender a pesquisa sobre as representações sociais, ou seja, os entendimentos sobre o ensino superior e as formas de se comunicar e de se comportar dos professores da graduação na área da Saúde, escapando do sociologismo que atribui toda a responsabilidade da atitude humana às mazelas de nossa sociedade; por igual, do psicologismo, que associa a maneira de ser atual das pessoas aos traumas infantis; e também do organicismo, que atribui a postura da pessoa às características funcionais do Sistema Nervoso Central.

Dentro dessa perspectiva, entendem-se as representações sociais como construções de realidades tanto imaginárias/subjetivas quanto de práticas/conduitas em relação com o contexto/mundo/meio, funcionando como variável independente, mas não se alijando de influências do contexto, das condições orgânicas e psíquicas. Noutras palavras, instituem-se como elementos subjetivos em relação a fatores complexos. Cabe aos pesquisadores criar instrumentos que permitam dar visibilidade às representações sociais, explorando o conjunto desses fatores na certeza de que não se encerra ali.

Os impactos subjetivos dados em razão de um contexto em constante mudança e de fatos ou eventos estressantes favorecem a geração de perturbações da conduta que acabam por causar sérios prejuízos no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional, ensejando ainda a alienação e prejuízos institucionais. Tais impactos são percebidos nas representações sociais que constroem as formas de comunicação e de comportamento dos sujeitos e dos grupos.

Factíveis de avaliação, os impactos subjetivos podem ser verificados mediante a análise da valoração que os sujeitos conferem aos eventos de mudança. Portanto, faz-se possível verificar as condutas de valoração e enfrentamento dos professores de ensino superior diante de uma situação-problema.

A *conduta*<sup>25</sup> de valoração de que trata o texto é de uma atividade comportamental de diferentes modos, a saber: cognitiva (centrada na lógica ou cognição), emocional (focada nos sentimentos/emoções), motora (ocupa-se de atitudes motoras/gestos e posturas) e moral (centrada nos princípios).

Já o termo *enfrentamento* baseia-se no conceito de Lazarus e Folkman (1984, p. 164, *apud* FIGUEROA *et al.*, 2002, p. 14), entendido como “aqueles esforços cognitivos e de conduta constantemente em modificação, que se desenvolvem para lidar com as demandas específicas externas e/ou internas que são avaliadas como excedentes ou que transbordam os recursos do indivíduo”.

Enfim, se antes se apresentou o cenário em estudo, agora se debruça sobre a difícil tarefa de elucidar as representações sociais, seu conceito, sua origem e propagação. Difícil por dois motivos. O primeiro, em razão da milhagem textual já descrita e interpretada por diversos pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas do conhecimento sobre as representações sociais. Para não cair na replicação, foi necessário um vai-e-vem aos textos para apontar um diferencial, sem perder seu sentido original. Segundo, porque tratar os temas *valor* e *enfrentamento*, elementos de áreas de conhecimentos diferentes – Filosofia e Psicologia –, exige cuidado nessa articulação epistemológica pouco usada nos textos que versam sobre a TRS, de tempo cada vez mais escasso nos programas *stricto sensu*.

Portanto, é tarefa árdua que exigiu certa organização textual. O texto assim foi dividido em três partes, sendo por todas elas perpassa a noção conceitual sobre as representações sociais. Inicia-se o texto apresentando a teoria de Moscovici (1978, 2003); depois, trata-se da teoria de valores de J. Hessen (1980) e em seguida da teoria de enfrentamento

---

25 Vale destacar o termo “conduta valorativa” não se associa à gestual, mas a que o professor irá indicar como resposta a uma situação problema, conforme o instrumento de pesquisa vai indicar. Este é cuidadosamente descrito na metodologia de pesquisa.

de Figueroa *et al.* (2002); finalmente, conclui-se com a articulação entre os três conceitos.

## 2.1. Teoria das Representações Sociais

*[...] as representações sociais incitam-nos a preocupar-nos mais com as condutas imaginárias e simbólicas na existência ordinária das coletividades. Reatar, neste ponto, o fio perdido da tradição pode ter consequências muito felizes para nossa ciência. (MOSCOVICI, 1978, p. 81)*

Moscovici assinala que, historicamente, a origem do conceito *representação* ainda não foi feita, mas a não-história aponta o conceito como uma “posição mista no cruzamento entre uma série de conceitos sociológicos e uma série de conceitos psicológicos” (Moscovici, 2003, p. 10). O criador da Teoria das Representações Sociais (TRS) também pontua ser precisamente na Psicologia Social em que se vêm buscando as aproximações do termo *representação*, a ideia de processo cognitivamente regulado no social.

Antes de entrar na TRS, faremos uma retomada das origens do termo *representação*, na tentativa de melhor compreender o conceito de representações sociais, trazendo entendimentos sociológicos, psicológicos e psicanalíticos até o originário conceito psicossociológico cunhado por Moscovici (1978).

O método de análise do conceito de representação entendido na TRS, aqui adotado, passa pela reflexão sobre o que se denominará de *dimensão teórico-epistemológica*, abordando o surgimento da teoria e sua evolução para documentar o estado do conhecimento atual. A seguir, apresenta-se o processo sociocognitivo na configuração das representações sociais, descrevendo-se a dimensão morfológica,<sup>26</sup> onde se agregam os conceitos de valores e de enfrentamento. Espera-se, des-

---

26 Morfológico, aqui adotado para designar que o termo representações tem uma forma mínima dotada de significação, que pode ocorrer livre ou ligada à outra de modo que gere o mesmo significado ou não.



sa forma, grifar as aproximações da TRS com a teoria de valores para esclarecer como a construção do conhecimento, passando pelo social, regula e é regulada no cotidiano dos professores, bem como o papel dos valores nesse processo que dele demanda enfrentamentos.

Desse mesmo modo, são traçados os nexos entre a TRS e alguns entendimentos do que sejam valores e enfrentamento, para se elucidarem as preocupações dos professores e seus discursos sobre sua forma de agir diante de situações que consideram problemáticas, quando não conflituosas. Objetiva-se então a análise interpretativa de diferentes obras que permitam a avaliação da teoria das representações sociais e, daí, construir a sua análise conceitual, desde sua organização teórica e seus métodos de estudos, retratando os valores e os enfrentamentos dos professores.

Em síntese, a estratégia textual foi apresentar e discutir a representação social em seu aspecto conceitual e estrutural, articulada a outros conceitos que configuram o *modus operandi*<sup>27</sup> subjetivo das representações sociais, que possam contribuir para sustentar o significado original proposto por Moscovici que, segundo Duveen (apud MOSCOVIC, 2003, p. 10) é de ser uma “forma característica de conhecimento em nossa era”, ou fenômeno, antes considerado conceito.

### 2.1.1. Noções e entendimentos de representações sociais: dimensão teórico-epistemológica

Partindo do princípio que o conhecimento é produto e processo de construção do homem e, como tal, se transforma através do tempo, Moscovici (1978) estuda as representações sobre psicanálise no senso comum. Sua obra marca o modo como o conhecimento assume formas e significados multifacetados, em função de sistemas próprios de valor, dependendo da forma pela qual ocorre o processo de comunicação entre os diferentes segmentos culturais que compõem a sociedade.

Nessa perspectiva, Moscovici entende que os indivíduos, e suas instituições, são pensantes e interatuantes,<sup>28</sup> diferenciando-se de seus

---

27 *Modus operandi*, aqui, empregado é para designar o modo pelo qual o sujeito desenvolve suas atividades psíquicas.

28 Pensantes e interatuantes. Termos para designar a interação entre indivíduos e instituição de modo que ambos exercem ação mútua, afetando ou influenciando o desenvolvimento ou a condição um do outro.

precursores que explicaram a mediação entre o individual e o social por meio de argumentações essencialmente sociais, como Durkheim, ou as essencialmente cognitivistas, como Piaget.

Embora sua explicação fosse diferente das anteriores, o criador da teoria das representações sociais (TRS) considera, respeitosamente, o momento histórico de seus antecessores e assinala em seu texto *Consciência social e sua história* (2003, p. 283), as diferenças de seus pensamentos teórico-epistemológicos e metodológicos, bem como as aproximações que o permitiram ir além do já elaborado. Demonstra, assim, sua noção de existir num mundo já instituído, mas não se limitando a ele.

O conceito de *representações sociais* pode ser bem entendido a partir do estudo de Costa e Almeida, que apresenta as fases da denominação de representações que passa por duas fases: a primeira representada por Simel, Weber e Durkheim, em que a representação era marcada por seu caráter coletivo.

Se, para Simel, a representação era o operador que permitia ações recíprocas entre os indivíduos, para Weber ela era o vetor da ação dos indivíduos, ou seja, a representação seria um saber comum com poder de antecipar e preservar o comportamento dos indivíduos. Já Durkheim, primeiro a se utilizar do conceito de representações, partia do princípio que a ciência, para estudar as representações, tinha que reconhecer a oposição entre o individual e o coletivo. Isso porque, para ele, o substrato da representação individual era a consciência própria de cada um, sendo, portanto, subjetiva, fluente e perigosa à ordem social. Por outro lado, o substrato da representação coletiva era a sociedade em sua totalidade e, por isso, seria impessoal e ao mesmo tempo permanente, garantindo, assim, a ligação necessária entre os indivíduos e, conseqüentemente, a harmonia da sociedade. (Costa e Almeida, 1999, p. 250)

Durkheim, na qualidade de sociólogo, privilegia a dicotomia indivíduo/coletividade como base da separação que estabelecia entre o

objeto da Psicologia e o objeto da Sociologia. Noutras palavras, as representações coletivas seriam próprias da Sociologia, enquanto as representações individuais seriam objeto da Psicologia.

A segunda fase, como mostram as autoras, é marcada pelos trabalhos de Lewy-Bruhl, passando por Piaget e Freud, os quais demonstram sobretudo o valor da dinâmica das representações, em vez do seu caráter coletivo.

Na tentativa de superar a oposição entre representações coletivas e individuais, defendidas por Durkheim, Lucien Lewy-Bruhl chama a atenção para a coerência dos sentimentos, raciocínios e movimentos da vida mental coletiva. Na opinião de Lewy-Bruhl, os indivíduos sofrem influências da sociedade, na qual estão inseridos e, por isso, exprimem sentimentos comuns, o que ele chama de representação. Para esse autor, o que difere uma sociedade de outra não é o grau de inteligência de seus membros, mas o tipo de lógica de que cada uma se utiliza para pensar sua realidade concreta. (*Idem*)

As críticas de Moscovici aos estudiosos desta segunda fase, apresentadas pelas autoras (*Idem*, p. 251), podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- a Lewy-Bruhl – de que embora tenha superado Durkheim e representado um avanço em face aos estudos da época, “acabou caindo em outra oposição: entre os mecanismos lógicos e psicológicos das representações”.
- a Piaget – preocupado com os aspectos lógicos e biológicos do desenvolvimento da criança, traz grandes contribuições para a compreensão dos aspectos psíquicos da representação social “ao defender que as diferenças entre as crianças e os adultos não eram uma questão de competência, mas de formas de pensar diferentes”.

Promove, assim, uma transferência para o indivíduo do princípio de Lewy-Bruhl relativo às diferenciações lógicas das formas de pensar entre diferentes tipos de sociedades.

- a Freud – põe às claras o trabalho de interiorização que transforma o resultado coletivo em dado individual e marca o caráter da pessoa, ou seja, mostra como as representações passam do coletivo para o individual e como o social intervém na representação individual.

Acrescenta-se nessa germinação histórica que, em seu texto, Moscovici (2003) aproxima teoricamente Piaget e Vygotsky em relação a Lévy-Bruhl. Também, apresenta diferenças nas formas de análise do tema *representações e cultura*. Mas, acrescenta, Piaget segue Durkheim, e Vygotsky segue Lévy-Bruhl. Dito de outro modo, Piaget firma-se no raciocínio de que a ação é o principal agente que “confere às pessoas representações estáveis e partilhadas, sem as quais elas não seriam nem humanas, nem sociais” (*Idem*, p. 298). Surgem os conceitos de assimilação e acomodação como processos da evolução de um estado de equilíbrio a outro, mediante nova organização dos elementos preexistentes. Tal explicação dos mecanismos lógicos do pensamento e de “reversibilidade”, adotada por Piaget, aproxima-se daquela de Durkheim, que diz que “quanto mais os indivíduos se tornam autônomos, tanto mais as representações se tornam diferenciadas e sujeitas a crítica” (*Ibid.*).

Em relação a Vygotsky e Lévy-Bruhl, Moscovici (2003, p. 298-299) aponta:

É uma tautologia afirmar que a ideia central de Vygotsky e Lévy-Bruhl seja a de que as pessoas que vivem em épocas e em culturas diferentes possuem funções mentais diferentes, ou diferentes representações. Do ponto de vista de Vygotsky, a origem das funções mentais mais elevadas deve ser buscada não nas profundezas da mente ou nos tecidos nervosos, mas na história social, fora do organismo individual.

[...] Lévy-Bruhl, contudo, introduz a ousada e dificilmente crível hipótese de que o desenvolvimento histórico do conhecimento e das representações é o resultado de uma série de transformações qualitativas e de descontinuidades não apenas de conteúdo, mas nas estruturas cognitivas.

Fica evidenciada a aproximação teórica entre esses estudiosos e a Psicologia, mas acrescenta-se à análise de Moscovici que cada qual marcou sua especificidade. Vygotsky atuou dentro da psicologia soviética, contextualizada na ideologia marxista, em que a objetivação e apropriação são as bases para se pensar a cultura e o social. Já Lévy-Bruhl centrou seu interesse no âmbito da antropologia cultural e social, estudando comparativamente as culturas. Ambos romperam com a hipótese marxista de continuidade, “a lei da não-contradição não elimina a lei da participação” (*Idem*, p. 301), e propõem a ideia da impossibilidade de erradicação do pensamento pré-científico, considerado mediador da cultura e da ciência.

Agrega-se à análise das representações, na visão da psicologia e da sociologia, o entendimento filosófico das representações que, segundo Castoriadis (2000), foi suprimido por uma herança ontológica que, para pensar a representação, supria o mundo ou vice-versa. Sua discussão parte do esclarecimento do que denominou de dois pontos cegos da concepção freudiana, não para aprimorar ou refazer, mas, de outra maneira, tratar a instituição social-histórica e a psique como imaginação radical – isto é, essencialmente como emergência de representações ou fluxo representativo não sujeito a determinidade.

Castoriadis (2000, p. 259-383) discute as representações pela palavra alemã *Vorstellung* (colocar-pôr-na-frente/princípio ativo), sem declará-la neste texto, mas em outros,<sup>29</sup> fazendo um acerto epistemológico em

---

29 Cf. Castoriadis, 1999, p. 180: “Há *Vorstellung*, representação no sentido ‘ativo’, colocar-pôr-na-frente-; na frente, que não é ‘antes’, nem ‘diante’ de outra coisa, que não é situar-alguma-coisa-diante-de-alguém, mas aquilo pelo que e em que todo situar e todo sítio existem, pôr originário a partir do qual toda posição – como ‘ato’ de um sujeito ou ‘determinação’ de um objeto – tem ser e sentido.”

relação a Freud, que usa a palavra *Vertellung* (re-apresentação, apresentação de uma coisa não presente por outra coisa), carregando o sentido de ambiguidade, já denunciada por Heidegger, como o próprio autor comenta.

Nesse entendimento “ativo”, Castoriadis (1999) explicita a representação como apresentação perpétua, o fluxo incessante no e pelo qual qualquer coisa se dá. Acrescenta que ela não pertence ao sujeito, como se fosse algo, mas é colocada na condição de ser o próprio sujeito. Tal ideia remete ao pensamento de que ela é precisamente aquilo pelo que este “nós” não pode e não se fecha jamais em si mesmo. Então, no entendimento desse filósofo da fenomenologia hermenêutico-dialética, “representação [...] não significa, e não pode significar fotografia ou decalque de um ‘mundo exterior’. Trata-se [...] de apresentação para e pelo vivente, mediante a qual ele cria seu mundo próprio a partir do que, para ele, não é mais do que simples choques,<sup>30</sup> para retornar o termo de Fichte” (CASTORIADIS, 1999, p. 274).

Para melhor apreender o conceito de representações sociais, deve-se também entender o sentido de sujeito e de sociedade, uma vez que há implicação direta entre estes conceitos. Contudo, assinala-se a não-irredutibilidade de um ao outro. Essa parece ser a posição de Moscovici, se considerarmos que sua discussão parte da ideia de que, ao conceituar as representações sociais, tem-se em mente um processo e um produto da psique socialmente pensados.

Adota-se neste trabalho o conceito de sujeito delineado por Castoriadis, que não separa do sujeito as representações, ou seja, o sujeito

---

30 Tal termo foi retomado de Fichte, para designar “trauma”. Cf. Castoriadis (1999, p. 274) e Johann Gottlieb Fichte (1952) em *Discours à la nation allemande* (1807), Paris, Aubier. Vale ilustrar que Fichte foi o primeiro e maior discípulo de Kant, que encaminhou decididamente o criticismo pela senda do idealismo imanentista. Daí denominar seu sistema filosófico de imanentista, “que fazia do Eu absoluto sair todo o mundo e que conduzia à aniquilação do eu individual”. Elaborou *Discursos à Nação Alemã* como uma ação política na Prússia, em Berlim – durante a ocupação napoleônica (causa de humilhação para o povo germânico). Considerando que o povo alemão estava despedaçado e dominado, Fichte esforça-se nestes discursos para despertar no povo alemão, mediante o “choque”, uma consciência de unidade e autonomia nacionais que deveria ter culminado em um estado alemão, um superestado em face de outros estados.

não é possuidor de suas *representações*, de seus *afetos* e de suas *intenções*. “O sujeito é isto, fluxo representativo-afetivo-intencional onde emergiu a possibilidade permanente da reflexão (como modalidade da representação, implicando uma reapresentação da representação) e onde a espontaneidade bruta da imaginação radical se converteu, em parte, em espontaneidade refletida” (*Idem*, p. 181).

O entendimento de sociedade deste filósofo também ajuda a compreender a TRS:

Toda sociedade é um sistema de interpretação do mundo; e, ainda aqui, o termo “interpretação” é medíocre e impróprio. Toda sociedade é uma construção, uma constituição, uma criação de um mundo, de seu próprio mundo. Sua própria identidade nada mais é que esse “sistema de interpretação”, esse mundo que ela cria. É por isso que (da mesma forma que qualquer indivíduo) ela percebe como um perigo mortal qualquer ataque a esse sistema de interpretação; ela o percebe como um ataque a esse sistema de interpretação; ela o percebe como um ataque contra sua identidade, contra ela mesma. (CASTORIADIS, 1987, p. 232)

Pode-se deduzir que as representações sociais, como fenômeno, encontram-se na sociedade em constante mutação, a exemplo de um sistema de interpretação próximo à ideia de Castoriadis acima citada. As representações são sociais porque elas somente existem no tempo em que são instituídas e compartilhadas por um coletivo. Dizem-se representadas por serem “criadas” para possibilitar aos sujeitos se comunicarem, garantindo pertença no grupo.

Em relação ao papel das representações, Castoriadis (1997, p. 64) o distingue do papel da intenção: “a intenção é que encadeia as representações, mas são também as representações que despertam, ativam, inibem ou desviam as intenções”. De outro modo, as representações carregam o princípio ativo, a criação *ex nihilo*, irreduzível a toda combinatória, a toda formalização. Ele emprega a expressão latina, que significa *a partir do nada*, para tratar de uma série de indeterminações que são processadas imaginariamente, e o seu resultado é instituído.

Não que esse *nada* seja total ou absoluto. A ideia é de que, a partir da instituição, fala-se de alguma coisa, que é a parte instituída. Trata-se da afirmação de que a “materialização” de um magma de significações imaginárias sociais somente se dará quando os objetos e os indivíduos puderem ser captados, ou mesmo simplesmente, existir.

O desafio de Moscovici diante do conceito de representações sociais parece ser o de dar conta de uma realidade que considere as dimensões sociais e culturais que carreguem o mesmo princípio ativo de Castoriadis de não ser criação *cum* ou *in nihilo*, ou seja, não se reduzir à formalização. Propõe elaborar um conceito abrangendo a dimensão cultural e cognitiva no sentido lato (incluindo imagens, crenças, emoções, valores) e a dos meios de comunicação e das mentes das pessoas onde as dimensões subjetivas e as objetivas se configuram. Crê-se que este foi alcançado, uma vez que seu entendimento considera que “as representações são também instituições que nós partilhámos e que existem antes de nós termos nascido dentro delas; nós formamos novas representações a partir das anteriores, ou contra elas” (MOSCOVICI, 2003, p. 319).

Em poucas palavras, as representações de que fala Castoriadis (1982) não são algo do sujeito, mas o próprio sujeito. Já a expressão “representações”, empregada por Moscovici (1978), agrega o adjetivo “sociais” e se refere a uma forma de conhecimento. Contudo, os conceitos se aproximam quando mantêm mais do que somente uma relação de homonímia em que o princípio de ser uma força ativa, e não estática, seja o ponto de aproximação mais que mera terminologia. Elas se distanciam quando um pensa em ser *algo* – Castoriadis – o outro, em ser *algo de alguém* – Moscovici. Qualquer outra aproximação se expressa no nível da sintaxe. De outro modo, a relação entre esses gigantes perpassa formas linguísticas que, com significados diferentes, por epistemologias diferenciadas, apesar de uma mesma forma gráfica e fônica, aproximam-se e diferenciam-se.

As representações sociais em Moscovici são entendidas como formas de conhecimentos acumulados, a partir da experiência, dos sujeitos sociais, das informações, saberes e modelos de pensamento que recebem, reelaboram, criam e transmitem via tradição, educação e comunicação. Pode-se dizer que é a forma do sujeito pensar, interpretar e expressar o cotidiano. Trata-se, então, da estratégia mental de organizar suas imagens, valores, símbolos, emoções e informações geradas e geradoras de referências que permitem se comunicar, ou



seja, dar sentido à vida sem se reduzir ao contexto, mas não se separando deste.

Outro entendimento pertinente é de Celso Pereira de Sá (1998), que esclarece que as representações sociais são fenômenos com as seguintes características:

- Não podem ser captados pela pesquisa científica de modo direto e completo;
- A ciência apenas faz aproximações da realidade;
- Os fenômenos de representações sociais são caracteristicamente construídos no que Moscovici chamou de “universos consensuais de pensamento”;
- Os objetos de pesquisa que deles derivam são tipicamente uma elaboração do universo reificado da ciência;
- O pesquisador deve estudar as representações sociais como tema substantivo da psicologia social;
- A pesquisa das representações sociais deve produzir outro tipo de conhecimento sobre esses fenômenos de saber social. Para fazê-lo, precisamos antes transformá-los em objetos manejáveis pela prática da pesquisa científica;
- Os fenômenos são mais complexos que os objetos de pesquisa que construímos a partir deles;
- Há, portanto, uma simplificação quando passamos do fenômeno ao objeto de pesquisa;
- A simplificação na construção do objeto de pesquisa é da mesma ordem daquela embutida na formação de uma representação social;
- A representação social envolve uma simplificação da realidade, à medida que funciona como uma teoria, a “teoria do senso comum”;

- A construção do objeto de pesquisa simplifica o fenômeno da representação social mediante a “Teoria das Representações Sociais”.

Enfim, Sá assinala que a TRS não apenas simplifica os fenômenos aos quais se aplica. Ela também os organiza e os torna inteligíveis. Portanto a construção do objeto de pesquisa é um processo pelo qual o fenômeno de representações sociais é simplificado, isto é, desdobrado, convertido em algo que não alimenta dificuldades. Bem por isso, torna-se compreensível pela teoria, indo ao encontro da finalidade da pesquisa.

Em resumo, o caminho percorrido por esses diferentes pensadores, preocupados em compreender o pensamento científico em detrimento do pensamento primitivo, senso comum ou opinião, e a conduta e comportamento dos indivíduos, bem como seu processo de transformação ao longo da história, apresentou-se fragmentado, concebido em pesquisas fechadas em um ou outro domínio específico. Encerra-se ora no caráter coletivo das representações a sua dinâmica, ora nos substratos psíquicos as origens e interiorização delas, despreocupando-se com a ação, o movimento de interação entre as pessoas. É nesta fissura que Moscovici cria sua própria teoria, em que pociona as representações sociais, como forma de conhecimento individual que só ocorre na interação com o outro, no mesmo momento em que esta interação se dá pela via da comunicação que permite aos indivíduos convergir o individual em social, e vice-versa.

### *2.1.2. Processo sociocognitivo: a configuração das Representações Sociais*

*As representações sociais estão, é claro, relacionadas ao pensamento simbólico e a toda forma de vida mental que pressupõe linguagem.*

Moscovici (2003, p. 307)

As representações sociais se manifestam pela e na linguagem, mediante “processos cognitivos socialmente regulados, e referem-se a regulações normativas que verificam as operações cognitivas” (VALA, 2004, p. 465). O fato de ser cognitivo não o reduz à racionalidade, mas

a um sentido lato, ou seja, inclui imagens, emoções, paixões, crenças, valores e outras dimensões como a atitude. Markova (*apud* MOSCOVICI, 2003, p. 318), em sua entrevista a Moscovici, deixa isso claro.

Importa entender como essas dimensão intervêm nas representações sociais, daí o recorte de cada pesquisa em razão do objeto e das intenções do pesquisador. Contudo, se a pesquisa for de caráter empírico, como a que se está descrevendo, também se faz necessário esmiuçar os processos de construção das representações sociais.

Vala (2004) descortina um aprofundamento nos dois processos sociocognitivos constituidores das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. Esses dois processos são responsáveis pela formação das representações sociais e sofrem a interdependência entre atividade psicológica e as suas condições sociais de exercício. Por outras palavras, o social transforma-se em representação, e esta transforma o social. Estudar as relações entre os elementos de uma representação é já estudar sua objetivação e possibilitar entender de onde o indivíduo partiu, e o que se tem naquele momento sobre o objeto representado.

A objetivação é o processo que organiza os elementos configurantes das representações sociais que incorporam significações, materializando-as, tornando-se expressões de uma realidade entendida como natural. Trata-se de processo de construção formal de um conhecimento, passando por três momentos: construção seletiva, esquematização e naturalização, conforme veremos a seguir.

a) *construção seletiva*: versa sobre um fenômeno em que as informações, crenças e ideias acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização e/ou reorganização a partir de crenças, normas e valores, que podem surgir de um pensamento sobre a realidade, provocando uma “acentuação” (ou excesso) de explicações, ou então uma “redução”, ocultando elementos do objeto. Desse modo, mostra-se apenas parte de uma informação sobre o objeto. Um exemplo, lembrado por Vala (2004, p. 466), é o estudo de Moscovici sobre a psicanálise: “a libido foi esquecida. À época, a ideia da libido entrava em contradição com as normas sociais dominantes”. Para pesquisar este processo, cabe questionar quais os termos que aparecem ou são esquecidos. Implica levantar os elementos que foram selecionados para falar do objeto representado.

b) *esquematização / formação do núcleo figurativo*: a esquematização estruturante, ou formação do núcleo figurativo, ou ainda dimensão icônica das representações sociais, é o processo em que o

indivíduo procura tornar um fato, objeto e/ou conhecimento novo, em algo familiar, coerente com o referencial que traz consigo. Para isso, imprime uma visão do objeto que seja coerente com sua visão de mundo. Reveste uma dimensão imagética ou figurativa. A cada elemento de sentido corresponde uma imagem, o que permite a materialização de um conceito ou de uma palavra, constituindo uma representação de modo organizado em um padrão de relações estruturadas.

c) *naturalização*: é o processo que decorre da formação do núcleo figurativo, pois é o momento em que se vai permitir ao indivíduo materializar os elementos das ciências em elementos da sua realidade de senso comum.<sup>31</sup> Naturalizando os esquemas conceituais, o indivíduo dota-os de uma realidade própria, de um significado próprio, coerente com sua capacidade de compreensão, bem como com sua necessidade de eliminar qualquer contradição que fragilize a base de suas representações sociais já cristalizadas. Os conceitos retidos no esquema figurativo e as respectivas relações constituem-se como categorias naturais e adquirem materialidade. Não só o abstrato torna-se concreto por meio de sua expressão em imagens e metáforas, como o que era percepção torna-se realidade, tornando equivalentes a realidade e os conceitos. As categorias são reificadas (raça, gênero, sexo, etc.) e, por isso, são operativas e resistentes à mudança.

Para estudar este processo, é válido questionar o que está sendo naturalizado e quais as práticas. É uma forma de descobrir o que será mudado ou não.

Analisar o processo de objetivação consiste partir, ou não, de um lugar (*ex nihilo*) e chegar a outro, identificando os elementos que dão sentido(s) a um objeto, à sua seleção de conceitos e, finalmente, à sua figuração e às modalidades que assume a sua naturalização.

A atribuição de materialidade a uma ideia ou sua naturalização pode ser processada de modo diferente, a saber, pela *personificação*, *figuração* e *ontologização*.

A *personificação* diz respeito à associação de uma ideia sobre um objeto a um indivíduo/nome. Materializa o pensamento num nome, correspondendo, então, o objeto a uma ideia. Como Vala (2004, p. 469)

---

31 O senso comum é descrito aqui como antinomialista, ou seja, a cada palavra corresponde a um objeto, e cada imagem tem sua contrapartida na realidade (IBÁNEZ, 1988 apud VALA, 2004 p. 467).

evidência, alguns bons exemplos são o de designar Freud à psicanálise, Einstein à relatividade, Darwin à evolução. A personalização pode assumir, pelo menos, duas modalidades. A primeira, denominada “exemplarista”, em que as ideias sobre o objeto constituem-se por meio de um conjunto de atributos ou categorização dados a um personagem, que são comparados em situações distintas, favorecendo a variabilidade dos atributos em razão dos exemplares/sujeitos. A segunda, denominada “prototípica”, faz a correspondência do sujeito a um conjunto de características que o definem como membro de uma categoria (VALA 2004, p. 471).

A *figuração*, como processo de objetivação, organiza o conceito do objeto em função de outros conceitos mais concretos, em que as imagens e metáforas são usadas para entender conceitos mais complexos.

A *ontologização* atribui, aos objetos, substâncias e forças características humanas ou de outros seres.

A objetivação pode ser entendida como a construção formal do conhecimento, que orienta as percepções e os julgamentos do indivíduo em uma realidade socialmente construída. Porém, segundo Jodellet (2001), a objetivação não garante a inserção orgânica desse conhecimento. É o processo de ancoragem, em relação dialética com a objetivação, que vai garanti-lo, por meio da articulação das três funções básicas da representação da realidade: função cognitiva de integração da novidade, função de interpretação da realidade e função de orientação das condutas e das relações sociais.

A ancoragem presta-se a configurar sentidos, transformando o não-familiar em familiar, e a organizar as relações sociais. Portanto, como processo de configuração de sentido, a ancoragem está relacionada com a rede de significações externas que incidem sobre as relações estabelecidas entre os diferentes elementos da representação, considerando que os conteúdos de uma representação estão vinculados à significação de um dado objeto, fato, fenômeno ou ideia, associados a determinados grupos sociais. Daí dizer que um mesmo objeto é percebido por diferentes perspectivas, encarnando diferentes valores, dependendo do contexto histórico-social e cultural dos indivíduos.

A ancoragem, entendida como modalidade de organização das relações sociais, serve aos indivíduos de um grupo como instrumento referencial que permite comunicar e influenciar todos que compartilham de um mesmo grupo da representação social, traçando generalizações como referência para compreender a realidade daquele grupo.

Daí dizer que “os fenômenos descritos através do conceito de ancoragem são próximos dos que alimentam o conceito de categorização” (VALA, 2004, p. 475).

A ancoragem pode ocorrer de dois modos. Um, é antecedendo a objetivação e situando-se como referência para qualquer construção ou tratamento de informação. Outro, é sucedendo a objetivação, indicando a função social das representações. Próxima à teoria de Piaget, a ancoragem reduz o novo ao velho e reelabora o velho, tornando-o novo, ou seja, num primeiro momento dá-se a assimilação; no segundo, a acomodação.

Considerando que a ancoragem reporta-se à assimilação de um objeto novo por objetos já presentes no sistema cognitivo, cabe inventariar as âncoras que sustentam uma representação, analisando os processos a que obedece a seleção das âncoras.

Ancoragens, segundo Doise (1992, p. 191 *apud* Vala, 2004, p. 475), são sociais, psicológicas e psicossociológicas. Considerando que as psicossociológicas são as que nos interessam, limitar-nos-emos a descrevê-las.

A análise das ancoragens psicossociais “inscreve os conteúdos das representações sociais na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente, relativamente às relações sociais e às divisões posicionais e categorias de um dado campo social” (DOISE, 1992, *apud* VALA, 2004, p. 476). São passíveis de estudo da relação entre a identidade e as representações sociais, mediante a linguagem.

Para compreender as representações sociais cabe compreender a linguagem,<sup>32</sup> mas antes é preciso entender o que seja racionalidade aplicada na construção do conhecimento. Esse último, quando associado à ciência, refere-se ao universo reificado. E quando oriundo do senso comum, pertence ao universo consensual (MARKOVA, *apud* MOSCOVICI, 2003, p. 323). O primeiro tenta explicar o mundo de modo imparcial e independente das pessoas. O segundo procura dar explicações ou emitir opiniões por meio de negociação e de aceitação mútua. Ambos diferem quanto ao tipo e métodos de raciocínio. O científico trabalha com a sistematização, partindo da premissa, passando pelo

---

32 Cabe acrescentar que o sujeito na teoria das representações sociais se constitui nas relações sociais e esse fato ocorre através da linguagem. Daí a importância de compreendê-la.

que considera puros fatos, até alcançar a conclusão. O conhecimento consensual não se apresenta tão sistemático e apoia-se mais na memória coletiva e no consenso, e “dominam elementos ‘realísticos’ e materialísticos, do contexto imediato” (MOSCOVICI, 2003, p. 327). Mas ambos se apoiam, segundo Markova, na razão. Enfim, “a questão da racionalidade não pode ser reduzida a uma questão de processo e lógica, sem levar em consideração o conteúdo e finalidade do pensamento comum”. (*Idem*, p. 333).

Nesta perspectiva é que se emprega a teoria das representações sociais para compreender, além da lógica e do conteúdo da comunicação, a sua finalidade. Para discutir esta, adotamos as hipóteses<sup>33</sup> de Vala (2004, p. 477).

Segundo Moscovici, os três sistemas de comunicação existentes, que o fizeram entender as diferenças de meios de comunicação, são a *propagação*, a *difusão* e *propaganda*.

Na *propagação*, a modalidade de comunicação manifesta-se nas mensagens produzidas por membros de um grupo em direção a seu próprio grupo, recorrendo à memória, às normas e a valores do grupo para ler o novo dentro desta “ancoragem”, de modo que harmonize o objeto com os princípios que fundam a especificidade do grupo. A finalidade é integrar o novo, e perturbante, no sistema de valores do grupo. Esta forma de comunicação, segundo Vala (*Idem*, p. 477), aproxima-se das representações sociais hegemônicas “por vigiar a manutenção das representações, já existentes, e integrar as novas representações num quadro de pensamento que não afete as primeiras”.

A *difusão* é a comunicação que se dirige a uma pluralidade de público. As mensagens sobre um objeto organizam-se de forma indiferenciada, à medida que ignoram as diferenciações sociais e visa o nível de indiferenciação em que os membros dos diversos grupos sociais tornam-se intercomunicáveis. Pode ser associada às representações sociais polêmicas, segundo Vala, que se constituem nos conflitos intergrupais, ou seja: as representações sociais emancipadas são construídas

---

33 Moscovici (1961) descreve as formas de comunicação social focando a mídia, mas Vala (2004) apresenta hipótese que nos parecem adequadas de estabelecer alguma relação entre estas tipologias e as modalidades de comunicação que alimentam os diferentes tipos de representações, desde que se considere que estas tipologias são formas de categorizações difusas, imprecisas e que não devem ser objetivadas sob pena de perderem o seu caráter heurístico.

nas relações cooperativas entre os grupos e caracterizam as representações que não questionam as diferenciações sociais. Supõem redes de ligações entre os saberes dos grupos, e as diferenças possíveis e aceitáveis. Assim sendo, Vala (*Idem*, p. 478) crê na hipótese de que as representações sociais emancipadas, em que um grupo aceita a representação de outro grupo sobre um mesmo objeto, constituem-se nas relações cooperativas, dadas pela comunicação do tipo difusão.

A *propaganda* diz respeito à comunicação voltada para defesa de um grupo em detrimento de outro, por conta da visão de mundo clivada e em que está imerso. A *propagação* é o meio de comunicação que serve para combater a representação alheia, apresentando três funções: regulatória, organizada e mobilizadora. A função de regulação atua como afirmação da identidade. A de organização serve para reinvestir de valor suas próprias representações e para considerar falsa a do outro. Por último, a de mobilização, como forma de prescrever comportamentos, identificando os objetivos do grupo. Por estas características, Vala (2004) aduz a hipótese de que essa comunicação seja associada às representações sociais polêmicas. Noutras palavras, as representações sociais sobre um objeto, para um grupo, são consideradas ameaça para outro.

A ancoragem, por meio da comunicação, confere identidade social ao que não estava identificado. Portanto, sua função cognitiva passa a ser a de prover a integração da novidade, a de interpretar a realidade, de orientar as condutas e as relações sociais. Enfim, a ancoragem “enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência” (JODELET, 2001 p. 38), tendo como função proteger e legitimar o conteúdo e a estrutura da representação social mais antiga, ao mesmo tempo em que as mais recentes orientam e justificam as práticas sociais. Daí se pode dizer que a ancoragem estabelece uma codificação em uma categoria específica, que se efetua com relação a um padrão de comunicação que permite uma classificação por meio de uma imagem mental, ou formas, ou figuras, mas todas com pouco grau de estranheza. Caso contrário, torna-se uma ameaça, e a atitude é defensiva. Tais defesas levam o grupo a estabelecer estratégias de enfrentamentos diferenciadas ou semelhantes.

Sucintamente, o processo de configuração das representações sociais ocorre mediante a comunicação que regula e, ao mesmo tempo, é regulado por esta.



Nessa senda, as representações sociais, como teoria, possibilitam o desvelar do conhecimento cotidiano, as atividades e as relações sociais estabelecidas num dado contexto social, com sua história e cultura, agregando valores de dimensão cognitiva, praxiológica e humanitárias essenciais para a vida em sociedade – discussão a ser apresentada no tópico a seguir.

## 2.2. Valores

*Em todos os momentos de nossa vida, as ações que praticamos, as situações que participamos, as atitudes que tomamos, os sonhos e desejos que idealizamos estão carregados dos valores eleitos ou sinalizados para a opção que realizamos ou que gostaríamos de realizar. Esses valores, frutos de uma decisão pessoal, na verdade, são em termos escolhidos por nós, uma vez que eles se constituem e são produzidos pela própria cultura e pela sociedade em que vivemos.*

(GRINSPUN, 1999, p. 4)

Os valores, na qualidade de parte do tecido constituidor das representações sociais, constituem-se como instituídos e instituintes da história da sociedade. Esta dupla posição dos valores é a mesma das representações sociais, há pouco focada: é o produto e o processo da atividade mental, gerando as formas sociais.

Propõe-se, na presente tese, a lógica que situa os valores como elementos da rede de relações do sujeito e de trocas dadas na e pela sociedade, perceptíveis nas representações sociais como processo de pensar um dado objeto, ou seja, a valoração.

O papel dos valores na organização mental pode ser compreendido como elemento de apoio, gerador da organização da própria atividade mental onde ocorrem, simultaneamente, as construções do conhecimento e da valoração. Estas organizações são perceptíveis pela tradução que, delas, as representações sociais efetuam. O enfoque dado neste trabalho, para a questão dos valores, está assentado no tratamento dispensado por duas estudiosas do tema: Grinspun (1999), a

cujo estudo se acresce o da obra de Valente (1999), somados às obras de Pereira (2000) e Johannes Hessen (1980).

Inicia-se esta jornada gnosiológica com base nos estudos da educadora Miriam Grinspun, que desenvolve ampla pesquisa investigativa sobre os valores.

No campo da educação, leciona essa estudiosa da axiologia:

[...] os valores não existem em si mesmo como entidades isoladas, mas *surgem*, no cotidiano de nossas vidas, pelo significado que damos às coisas, pessoas e objetos; os valores, portanto, e em especial os ético-morais – estão contidos na realidade existente e nas representações elaboradas pelos indivíduos na cultura e sociedade em que eles participam (GRINSPUN, 1999, p. 5).

Os valores tratam, portanto, de determinada objetivação da experiência social dada em determinado momento histórico-social. Noutras palavras, os valores estão intimamente ligados às questões histórico-sociais. São dinâmicos, resultam e são resultantes do pensar e da ação humana.

Este pensamento de Grinspun defluiu do estudo da filosofia dos valores fundamentado em diferentes pensadores como Lotze, Rickert, Max Scheler, Nicolai Hartman, Ortega y Gasset, Louis Lavelle, René Le Senne, e Johannes Hessen. Vale dizer que, nesta tese, resgatou-se o pensamento de alguns filósofos para fundamentar as reflexões propostas nesta temática. Em Scheller, a autora fala de um estudo sobre a hierarquia dos valores, assinalando a transmutação de valores. Neste ponto, apoia-se em Nietzsche para acentuar a importância e possibilidade da “metamorfose” profunda nas condições preexistentes para propiciar a “transmutação dos valores”.<sup>34</sup>

---

34 Nietzsche (1844-1900) cunha a expressão “A morte de Deus” como metáfora correlata ao fato de os homens não mais serem capazes de crer numa ordenação cósmica transcendente, o que os leva a uma rejeição dos valores absolutos e, por fim, à descrença em quaisquer valores. Isso conduz ao niilismo, considerado para Nietzsche como um sintoma de decadência associada ao fato de ainda mantermos uma “sombra”, um trono vazio, um lugar reservado ao princípio transcendente agora destruído, que não podemos voltar a ocupar.

Ao buscar esta hierarquização de Scheller, encontram-se os valores pautados na cultura que, caminhando nesta reflexão axiológica, Grinspun põe em destaque: “valorar uma situação é apresentar uma fundamentação para o significado do fato, de acordo com seus valores, partindo daquilo que é para aquilo que deve ser” (*Idem*, p. 4)

A ideia de “dever-ser” da autora aproxima-se daquela de Scheller, no que se refere à sua condição de existência, mas difere do que alude à sua não-criação. Essa ideia converge com a expressão de Max Scheler, cujo sentido “se refere à esfera da existência do valor que não pode ser criado nem destruído. Por isso, ele não pode ser indiferente, como o valor é, aos possíveis ‘ser’ e ‘não-ser’ do seu conteúdo. [...] se pensarmos que este algo não ‘deve-ser’, estamos considerando-o como algo existente” (*apud* PEREIRA, 2000, p. 76). Nessa perspectiva, o filósofo hierarquizou o valor em absolutos, isto é, “os valores mesmos não podem ser criados nem destruídos” (BERESFORD, 2000, p. 85). São puros – daí falar em ato de preferência e em ato de repugnância.

Grinspun (1999) assinala que, hoje, já se sabe que a cultura cria outros valores; se não em essência, gera outros sentidos a antigos valores, ou seja, o valor vale o que não é. Todavia, o mérito do filósofo não se ancora nesse ponto. Reside em sua hierarquização. Na noção de valores, Scheller (*apud* PEREIRA, 2000, p. 98) insere os valores éticos para os pessoais e os das coisas para os impessoais – objeto conceitual utilizado por J. Hessen para sua categorização dos valores. É o aspecto estrutural dessa categorização que se propõe nesta tese: detectar os valores percebidos nas representações sociais acerca de ensino superior, instituídas pelos professores da área da saúde. Importante é assinalar que a categorização, aqui intentada, se limita ao estudo desta tese, bem por isso não poderia ser absoluta. Se ambicionasse categorias como modelos, este trabalho incorporaria uma posição antagônica/contraditória de seu princípio fundante, qual seja a de ser criativo e atender ao emergente.

Scheler baseou seus princípios na doutrina kantiana. Afirma, na sua obra *Ética* (1916, *apud* PEREIRA, 2000, p. 99), que todas as tendências modernas que tomam por ponto de partida a argumentação ética como valor material básico, a exemplo da vida, do bem-estar, estão demonstrando o mérito da filosofia prática já assinalada por Kant. Para Scheler, o valor moral autêntico depende, em primeiro lugar, de sua matéria, do objeto de sua escolha, das representações que ele contém, considerando as diferentes matérias ou dimensão com que elas o

envolvem. A Psicologia nos mostra que as representações, tais como se realizam, independentemente dos atos de julgar, de raciocinar, das ações voluntárias para agir em determinado sentido, associam a questão do valor ao sentido de suas ações.

Kierkegaard (*apud* GRINSPUN, 1999) ilustra que a essência dos valores e sua existência estão na relação da dimensão histórico-social, apontando para uma construção dos valores a partir do significado que lhe empresta a cultura onde foram construídos. Pode-se deduzir que há um fenômeno axiológico, dado por meio de um movimento do surgir da produção, da moral, da filosofia, da política e, em diferentes esferas da sociedade, provocando a construção de representações sociais.

Em relação a esta ideia representacional, os valores possuem uma lógica interna norteadora pela subjetividade, configurados por conhecimentos e sentimentos/emoções, além de sua função reguladora e normatizadora. Para tal amplitude funcional, torna sua origem tanto da contemplação quanto da reflexão. É na representação social, como atividade mental para “traduzir”<sup>35</sup> o mundo, que se possibilita passar da contemplação para a reflexão dos valores. Daí a importância dos valores para o estudo das representações sociais, bem como a criação de categorias como fonte de identificação dos valores que norteiam uma dada representação social.

É indispensável buscar J. Hessen (1980, p. 38) para a continuidade dessa ideia que confere ao valor três abordagens, sem definição rigorosa. Uma que considera o valor como sua vivência. Aqui o valor é tido como “algo que é objeto de uma experiência, de uma vivência”; outra, adicionando a qualidade de valor de uma coisa, ou seja, “atribui valor”. Para tal, a relatividade se faz presente, e não o valor absoluto. A terceira abordagem pontua a própria ideia de valor em si mesma, isto é: depende de juízos de valor. Quanto ao conceito de valor, Hessen pondera que

[...] não pode rigorosamente definir-se. Pertence ao número daqueles conceitos supremos,

---

35 Grifo da autora para indicar algo não real, mas possível de sê-lo no e para o sujeito que interpreta o mundo através de seus conhecimentos, ou não, como resposta da relação deste com as coisas e o mundo. Indica o que o vivente dá conta, mas não se limitando a isto.

como os de “ser”, “existência” etc, que não admitem definição. Tudo o que pode fazer-se a respeito deles é simplesmente tentar uma clarificação ou “mostração” do seu conteúdo. (*Idem*, p. 37)

Para Hessen, o ato da valoração é ato único, representando a operação afetiva e emocional, embora envolvida por elementos cognitivos. O sentimento participa de maneira decisiva na nossa apreensão dos valores, o que quer dizer, para o filósofo, que tudo que é valioso para o homem exige mais do que o simples pensar; o sentimento envolve o pensamento racional do homem, suas vivências emocionais. Hessen pinça, em Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, reflexões para evidenciar como se tentava separar o sentimento do conhecimento humano. Na sua obra, no que diz respeito à gnosiologia dos valores, Hessen põe a lume a questão dos valores, da filosofia dos valores que dá e organiza nosso sentido da vida.

Diante do exposto, fica clara a ideia de que o valor não é um ser em si, nem um desejo ou sentimento de bom ou mau, mas algo que surge, emerge ou se institui na subjetividade, a partir da relação do sujeito com as coisas, com o mundo, em especial com o grupo social e consigo mesmo. Noutras palavras, o valor parte da subjetividade para a objetivação, ou seja, dos conhecimentos para adaptação e enfrentamento do mundo.

Teoricamente, cabe distinguir a lógica, e o conteúdo, em relação a essa subjetividade, para apreender as representações sociais e sua função em determinado grupo social. É importante ressaltar que a separação teórica destes é tão-só uma ruptura metodológica, com o intuito de percebê-los e de compreender seu dinamismo, sem pretensão de revelar-lhes uma ocorrência isolada.

A compreensão ou descrição da lógica permite compreender a forma como se está estruturando o raciocínio. Cabe acrescentar que a lógica encontra-se relacionada com o conteúdo, e não separada deste – o conteúdo indica os elementos com que o sujeito está encadeando o pensamento. Vale apontar que a TRS é importante referencial teórico-metodológico para apreendê-los.

Os valores, segundo Valente, efetivam-se por três processos que definem a valorização: escolha, apreciação e atuação. Para a autora, as características de valoração, são:

- os valores podem não ser estáticos se as relações de uma pessoa com o mundo não são estáticas;
- como orientações do comportamento, os valores se modificam e amadurecem à medida que as experiências se modificam e se tornam mais maduras;
- os valores raras vezes funcionam numa forma pura e abstrata;
- quaisquer que sejam os valores, funcionam de modo que estabelecem uma relação eficaz com o mundo interior e exterior.

Outra importante análise a ser feita acerca dos valores é quanto à sua classificação/categorização. Para isso, recorre-se, mais uma vez, a J. Hessen (1980). Aí pode ser conferida a classificação dos valores que, apesar de baseada nos mesmos critérios de Scheller para determinar o nível de superioridade e/ou inferioridade, estampa outra organização:

Do ponto de vista formal:

- valores positivos e valores negativos ou desvalor;
- valores das pessoas, ou pessoais (éticos), e valores das coisas, ou reais (objetos);
- valores em si mesmos, ou autônomos (fins valiosos), e valores derivados de outros, ou dependentes (de meios para atingir um fim – utilidade).

Do ponto de vista material:

- valores sensíveis: agradável e do prazer; vitais; e de utilidade (homem/natureza);
- Valores espirituais: lógicos, estéticos e religiosos (homem/espírito).

O critério para a hierarquização/altura dos valores propostos por Scheller (*apud* PEREIRA, 2000, p. 87) diz que um valor é tanto mais alto quanto considerar os critérios de durabilidade, divisibilidade, fundamentação, satisfação e relatividade. Tais critérios são comentados a seguir.

A durabilidade dos valores é marcada pela permanência prolongada dos valores, em que a duração é “um fenômeno temporal, absoluto e qualitativo [...] é um modo positivo dos conteúdos chegarem ao tempo [...]” A divisibilidade diz da condição de se tornarem pouco divisíveis. Um dos exemplos, ressaltados por Scheller, diz da obra de arte que pode “ser contemplada por uma infinidade de pessoas; por mais que eu a contemple, minha contemplação não impedirá que mais pessoas contemplem a beleza da obra” (*Ibid.*). Para Scheler, todos os valores éticos, estéticos, etc., podem ser vistos como valores positivos e negativos, dependendo de como a pessoa percebe/sente a essência daquele valor. O valor e o dever (ideal) têm visões complementares, mas não significam a mesma coisa; os valores devem ser ou não devem ser, não necessariamente afirmando que os primeiros são positivos e os outros negativos. Claro que, se um valor é escolhido como positivo, o outro, por exclusão, será negativo, mas não se pode fazer essa conexão antes de uma análise mais detida sobre eles.

Outro ponto importante que Scheler estampa é a relatividade dos valores com base em sua representação na relação com os valores absolutos. Nesse sentido, o valor mais alto para uma pessoa é sempre um valor relativo, pois a característica essencial do valor mais alto é de ser ele absoluto, portanto eu tenho uma representação do valor escolhido como superior para mim. Já o critério de fundamentação é aplicado para verificar se o valor serve de referência para outros valores ou se necessita de valores para se referendar. Os primeiros serão mais altos/superiores que os segundos.

Quanto à profunda satisfação de realização, vale ressaltar que a profundidade do valor entra em cena e separa os sentimentos ingênuos, como a alegria de um passeio, daqueles mais profundos, como uma satisfação na esfera da vida íntima. O grau de relatividade indica que um valor será tanto mais alto quanto menor for sua relatividade em relação a seu portador.

Os critérios de Scheller na hierarquização dos valores servem para identificar os conhecimentos privilegiados no espaço da educação, se um dado fato ou evento é considerado uma ameaça, um desafio, ou

algo irrelevante. Estas formas de entender passam pelo conhecimento e pelos sentimentos/emoções. Tal entendimento do evento permite ao investigador compreender como os sujeitos enfrentam as mudanças. Como consequência, é possível obterem-se pistas do modelo de sociedade que se está privilegiando. Portanto, os valores são indicadores na seleção/escolha das estratégias e conhecimentos diante das mudanças.

Aqui cabe breve digressão para tentar compreender que os valores, os conhecimentos e as representações sociais sejam elementos distintos, mas não separados do sujeito que é concomitantemente epistêmico, empírico e espiritual. Por essa razão, importa entender que as representações sociais, sendo conjunto de conhecimentos práticos, delineante e delineado do senso comum, podem e devem elucidar novo conceito de senso comum.

Scheler (*apud* PEREIRA, 2000, p. 87) esclarece que o meio determina as percepções das coisas, não só porque nele está o depósito de todas as coisas, como também porque, sendo considerado depósito, é dessa esfera que são extraídos os conteúdos das percepções das coisas. As representações são muito importantes para nossa compreensão, na medida em que sinalizam nossa concepção de mundo, proveniente de uma unidade de ação, embasada no meio em que ela se insere, tendo na realidade uma função real, uma função simbólica na sua ação. A imagem que temos naquela representação pode ser considerada, para Scheler, ponto de partida de uma atividade nossa que sempre é vivida como uma unidade, o que dá a esta ação, em primeiro lugar, uma visão perceptiva do seu todo.

Santos (2000, p. 108),<sup>36</sup> brilhantemente, posta o senso comum como conhecimento de feição utópica e libertadora que [...]

---

36 Ao tratar da transição paradigmática da modernidade para pós-modernidade, Santos, propõe rever a lógica posta pela modernidade e apresenta duas formas de conhecimento. O primeiro, denominado conhecimento-regulação, refere-se à trajetória entre estado de ignorância/caos e um estado de saber /ordem. O segundo, denominado de conhecimento-emancipação, faz a trajetória entre o estado de ignorância/colonialismo para o estado de saber/solidariedade. Desse modo, “o poder cognitivo da ordem alimenta o poder cognitivo da solidariedade e vice-versa” (p. 78). Neste sentido, o autor sugere que seja revista a lógica da racionalidade cognitivo-instrumental, imperando sobre a racionalidade estético-expressiva e a moral-prática, e aponta algumas mudanças que já estão acontecendo para isso, em especial colocando o caos como forma de saber e não como ignorância.



[...] faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colocado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e, nessa correspondência, inspira confiança e confere segurança.

Este sentido de possibilidade de interagir com o mundo e captar o complexo existente entre pessoas, e entre pessoas e coisas, faz deste conceito uma possibilidade de novo sentir, agir e pensar o instituído e o a ser feito, em todos os âmbitos da vida. Ao assinalar que o conhecimento-emancipação possibilita transformar o senso comum, Santos rompe com seu tradicional traço conservador de mistificador e mistificado, e o coloca como novo e emancipador. Desse modo, Santos (2000, p. 108) pontua o senso comum e apresenta outras características, a saber:

O senso comum é indisciplinar e não metódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. O senso comum privilegia a ação que não produza rupturas significativas no real. O senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade ou convence. Finalmente, o senso comum, nas palavras de Dewey, funde a utilização com a fruição, o emocional com o intelectual e o prático (Dewey e Benthley, 1949, p. 276).

Nesse sentido, o senso comum vai tratar de tudo e de todos. Nas palavras de Wittgenstein (1973, § 4.116, *apud* SANTOS, 2000, p. 108), “tudo o que pode dizer-se, pode dizer-se com clareza”.

Nesta lógica, a investigação objetivou criar uma categorização de valores levando-se em conta os conhecimentos com a significação de Weber (*apud* SANTOS, 2000), os termos e/ou expressões que indicam a racionalidade para configurar as representações sociais. Estas podem ser pautadas na racionalidade moral-prática, na racionalidade estético-expressiva e na racionalidade cognitivo-instrumental sobre

estas formas de lógica, e delineadas dentro da classificação de J.Hessen. De modo que:

- A racionalidade moral-prática trata da ética e do direito, da justiça e da solidariedade, ou seja, aproxima-se da terminologia e sentido da hierarquia de valores positivos, pessoais e autônomos de J. Hessen, descritos em outra passagem;
- A racionalidade estético-expressiva encontra-se nas artes e na literatura, trazendo consigo a ideia de iniciativa, autonomia, criatividade, autoridade e autenticidade;
- A lógica que privilegia a racionalidade cognitivo-instrumental apresenta-se na ou pela ciência e tecnologia, e estas no absoluto, no rigor, na redução das coisas e dos fatos.

Cabe algum esclarecimento quanto ao conceito de ética neste trabalho. Buscamos, primeiramente, Russell (1956), que entende ética e códigos morais como importantes. É ele quem nos diz:

A ética e os códigos morais são necessários ao homem em face dos conflitos entre a inteligência e o impulso. Houvesse apenas inteligência ou só instinto, e não haveria lugar para a ética. Entre os dois polos do impulso e do controle, é preciso encontrar um ponto médio – a ética – que proporcione ao homem uma vida feliz. É através desse conflito no recôndito da natureza humana que surge a necessidade de uma ética.

Acrescenta-se aqui Sanches (1995), para quem a ética é a teoria ou a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Esta ideia coloca a ética como a ciência de uma forma específica de comportamento humano, e para tal trazendo no seu bojo o conhecimento científico. É ainda seu entendimento:

[...] a ética deve aspirar à racionalidade e objetividade mais completas e, ao mesmo tempo,

deve proporcionar conhecimentos, sistemáticos metódicos e, no limite do possível, comprováveis[...] A ética não é a moral e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva e, neste sentido, pode influir na própria moral[...] Seu objeto de estudo é constituído por um tipo de atos humanos: os atos conscientes e voluntários dos indivíduos que afetam outros indivíduos, determinados grupos sociais ou a sociedade em seu conjunto [...] Ética vem do grego *ethos*, que significa analogamente “modo de ser” ou “caráter” enquanto forma de vida também adquirido ou conquistada pelo homem.

Por meio desses sentidos em relação à ética, fica esclarecido seu âmbito: o relacional. Noutras palavras, o modo como o sujeito relaciona-se com o conhecimento, cujos valores vão situar a finalidade do pensar e do agir. É neste relacional que se situa o conhecimento, as emoções e os valores que se revelam nas representações sociais. Assim sendo, para falar de representações é preciso, também, tratardos valores que nos orientam a elas e vice-versa.

Interessa, nesta tese, pensar os valores, convergindo a hierarquia de Scheller para a formulação da ideia de mundo de J. Hessen.

Para Hessen, filósofo que acreditava na perenidade dos valores, estes não se alteram com a modificação dos objetos em que se manifestam. Ao contrário dos objetos, são imutáveis. Assim sendo, aporta a teoria de que os valores, por exemplo, os estéticos do belo, do sublime, do gracioso, etc., perdurariam ainda que fossem destruídos todos os objetos de arte. Na sua proposta axiológica, a concepção de mundo implica uma concepção de vida, portanto pode-se inferir que a determinação do sentido do mundo segue a determinação do sentido da existência humana.

A proposta de um entendimento para descrever o sentido de valor torna-se necessária, e aquela, aqui delineada, argumenta que sejam entendidos como os princípios fundamentais que organizam, elegem e significam os sujeitos e as “coisas”.<sup>37</sup> Estão associados à organização

---

37 O termo “coisa” aqui designa fatos e eventos

de conceitos e albergam uma funcionalidade que é normativa, reguladora e imaginária. Como função normativa, estabelece normas ou padrões de comportamento e determina o que é correto ou bom. Como função reguladora, impõe regras para o comportamento. Todavia é a função imaginária que dá existência e significação às outras duas, colocando-as em ação.

Os valores são, então, norteadores das relações estabelecidas pelo homem para ser e estar no mundo. Daí sua importância para as reflexões em torno das representações sociais, que aqui incrustam os valores como temática para elucidar a relação do professor e sua representação a propósito do ensino superior.

Em síntese, reporta-se aos valores como resultado do conhecimento, do senso comum e da emoção, dados em determinado momento histórico e do contexto. É tal resultante que se diz ser a institucionalização, a normatização e a legitimação de outros saberes e práticas gerados. Por sua vez, os valores são geradores da força motriz das representações sociais sobre o ensino superior. As determinantes dessas encerram enfrentamento. Este implica a escolha de estratégias do âmbito psicológico e pedagógico, o que podemos denominar de psicopedagógicas.

Para compreender os tipos de enfrentamento que o professor elege, é preciso que se compreenda esta teoria – terceiro tópico da dimensão teórica.

## 2.3. Enfrentamento

*Las personas modifican aquello que hacen teniendo en cuenta tanto las exigencias medioambientales como los aspectos personales. Cuan bien un individuo afronta determinada situación es, en parte, una cuestión de equilibrio entre las demandas del entorno, y los recursos individuales y sociales. [...] Las personas no responden pasivamente a las circunstancias medioambientales ni son producto exclusivo de su temperamento innato. Respondiendo activamente a las circunstancias del medio, los individuos aprenden a adaptarse a la adversidad. Las*

*personas no solamente se modifican a sí mismas sino que también modifican su entorno.*  
(Figueroa et al., 2002)

A investigação sobre representações sociais é enriquecida quando se pensa em seus aspectos cognitivo e valorativo, na busca do entendimento da forma de enfrentamento do sujeito, inserido em determinado contexto. Resgatando a ideia de que as representações sociais são formas de conhecimento prático, pode-se facilmente entender a sua importância para apreender, além dos conteúdos, as formas como os sujeitos enfrentam as mudanças ou os conflitos contextuais e suas finalidades. Tal apreensão permite ampliar as discussões sobre aquilo que se pretende modificar.

No caso do ensino superior, o enfrentamento, na qualidade de fenômeno complexo, merece ser identificado, pois possibilita captar como os professores estão compreendendo o ensino superior e como reagem a este entendimento. Esse é o propósito teórico deste subitem.

Para compreender a teoria de enfrentamento, recorreu-se aos estudos e pesquisas de Figueroa; Schmidt e Marro (2002), que se pautaram em Lázanos e Folkman (1984).

A ideia atual sobre enfrentamento de conflitos ou estresse observada na literatura apoia-se na teoria de “afrentamento” ou “*copping*”, que reúnem a perspectiva personológica e a de meio ambiente. Elas mostram que a maneira pela qual um indivíduo responde ao stress e o enfrenta, ou seja, quando as exigências excedem os recursos pessoais ou a capacidade de lidar com a situação, é dada por uma combinação de múltiplos fatores.

Aqui a ideia é verificar como os professores enfrentam as mudanças normativas, administrativas e socioambientais em determinada IES. Então, questiona-se sobre quais os conhecimentos que os professores valoram e, conseqüentemente, nos quais se ancoram para objetivar as mudanças do ensino superior.

Para melhor entender este processo, vale esclarecer alguns conceitos norteadores da teoria de enfrentamento em que se pretende apoiar as reflexões desta tese.

O primeiro diz respeito ao *copping*, que, no modelo de Lázarus e Folkman (1984), é entendido como processo de resolução de problemas mediante o qual o indivíduo tenta lidar com a discrepância entre as exigências que lhes são colocadas e os recursos que tem à sua disposição.

As funções do *copping* são, primeiramente, mudar a situação para melhor, ou seja, tentar resolver o problema e, depois, manejar os componentes emotivos relacionados com o estresse (somáticos e subjetivos). As duas funções podem, mesmo sendo opostas, apoiar-se mutuamente. Então, cabe dizer que a função do enfrentamento (*copping*) é minimizar os efeitos de estresse. A valoração é outro conceito importante para entender o enfrentamento. Para Lazarus (1999), consiste em um ato que leva em consideração uma série de ações cognitivas, um processo executado por um indivíduo de modo consciente ou não.

Já Figueroa *et al.* (2002) diferenciam-se deste conceito, vinculando, além da cognição, a emoção com a valoração e o enfrentamento. O termo *valoração* refere-se ao conceito de avaliação primária de Lazarus y Folkman (1984, *apud* FIGUEROA *et al.*, 2002, p. 15) e corresponde ao que é avaliado pelo próprio sujeito em situação como relevante para seus valores, ou seja, “refere-se a se o que acontece é relevante para os próprios valores, compromissos relativos aos objetivos, crenças sobre o self e sobre o mundo e intenções situacionais”. E é este o conceito que se emprega nesta tese para apreender o que o professor considera relevante para seus valores e intenções situacionais. De outro modo, o que eles consideram importante (valoram) para atingir objetivos em situação de conflito no ensino superior.

A valoração da situação pode se dar como ameaça, desafio ou fato irrelevante. O sujeito avalia um evento como *ameaçador* quando os danos ou as perdas ainda não aconteceram, porém se prevê que ocorrerão, e como *desafiador* quando há uma valoração das forças necessárias para confrontar o evento. Quando o sujeito considera que um acontecimento não traz consequências para ele, julga-o como *irrelevante*.

As estratégias de enfrentamento podem ser de localização no problema ou na emoção. As ações diante dessa localização serão semelhantes, a saber:

1. *cognitivas*: reduzir a emoção ou mudar a situação;
2. *condutas motoras*: reduzir a emoção ou mudar a situação.

Em relação ao “método” ou forma de enfrentamento, ocorre de modo passivo ou evitativo.

A compreensão do enfrentamento usado pelos professores pode ajudar a discutir o grau de impedimento da efetivação ou legitimação da função do ensino superior ante suas mudanças. E daí propor novas estratégias para sua legitimação.

### 3. Dimensão técnica: caminho teórico-metodológico

Nesta dimensão, será apresentada a metodologia de estudo com as técnicas adotadas para realizar a pesquisa. Antes, portanto, retoma-se Spink (1993) para melhor compreender a escolha dos instrumentos aqui adotados, ou seja, o questionário e o inventário de valoração e enfrentamento.

Spink (1993) assinala que a complexidade do fenômeno das representações sociais e as possibilidades metodológicas e interdisciplinares que a teoria oferece têm levado inúmeros pesquisadores à combinação de diferentes níveis de análises, resultando daí estudos bastante diversificados. Segundo a autora, a diversidade resulta, ainda, da “dupla face das representações como produto e como processo” (*Idem*, p. 90).

A pesquisa, quando enfocada como produto, visa entender quais são os elementos constitutivos das representações, tendo sempre como referência as condições sociais de sua produção. Daí cair no sociologismo, explicando as determinações sociais das representações decorrentes da posição ocupada pelos diferentes atores sociais. Quando enfocada como processo, a pesquisa “volta-se à compreensão da elaboração e transformação das representações sob a força das determinações sociais” (*Idem*, p. 91), e cai na análise das propriedades estruturais das representações sociais – o psicologismo.

Entretanto, Spink considera que é preciso ficar alerta para os riscos de estudos que fazem esta distinção (produto e processo), pois podem introduzir no debate mais uma falsa dicotomia, uma vez que, na verdade, são dois fenômenos inevitavelmente imbricados. Daí a importância do contexto para a compreensão de como se dá o processo de construção de uma representação social que “é essencialmente intertextual, ou seja, é a justaposição de dois textos: o texto sócio-histórico [...] e o texto-discurso, versões funcionais constituintes de nossas relações sociais”. (*Idem*, p. 121)

Na qualidade de imagens construídas do real, as representações sociais devem ser entendidas como material importante para a pesquisa



nos contextos em mudanças, ou para provocar as mudanças, os seus impactos e resistências. Tal entendimento das representações sociais é factível de ser dado por meio da linguagem, uma vez que elas se manifestam em palavras, sentimentos e condutas estruturadas e estruturantes. Segundo Spink (*Idem*, p. 20), elas são estruturas estruturadas por serem “respostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo de pertença e estruturas estruturantes por serem uma expressão da realidade intra-individual”.

Desse modo, as representações sociais institucionalizam-se, portanto podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais, em relação a manifestos na linguagem. Noutras palavras, é possível compreender o contexto histórico-social dos acontecimentos, na linguagem em movimento e na sua estrutura.

A linguagem é representada na palavra e tem sua institucionalização histórico-socialmente delineada. Portanto, a palavra é uma expressão histórico-social, assim sendo, situa as representações num determinado espaço-tempo onde se desenvolvem num determinado espaço social, em determinado tempo.

Atualmente, existem vários textos e trabalhos que já afirmam que a Teoria das Representações Sociais traz consigo um caráter interdisciplinar, no que se refere à sua complexidade teórico-metodológica. Para dar conta e razão dessa teoria, compreendida somente quando se apreende, não somente, o fenômeno individualmente constituído, mas em relação com o contexto/meio, faz-se necessário uma escolha metodológica diversificada e interdisciplinar.

Os métodos utilizados em pesquisa e estudos sobre as representações sociais têm sido diversificados, em razão de sua complexidade. Aqui, não menos diferente, fez-se o emprego de questionário e um inventário para apreender a natureza do conteúdo e a funcionalidade do discurso do professor sobre o ensino superior. Portanto, a presente pesquisa procurou estudar o fenômeno interdisciplinarmente, tentando dois processos. O primeiro, a análise de conteúdo; o segundo, a complementaridade ou a articulação conceitual da psicologia, da sociologia e da filosofia, discorrendo, na visão histórico-social dos processos cognitivos socialmente regulados e apresentados na teoria de Moscovici (1978).

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1979) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Já para Barros e Lehfel'd (1996,

p.70), “é atualmente utilizada para estudar e analisar material qualitativo, buscando-se melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, de aprofundar suas características gramaticais às ideológicas e outras, além de extrair os aspectos mais relevantes”.

Para Joel Martins, segundo Fazenda (1994, p.58) “na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões, como uma escada em direção à generalização.”

A análise de conteúdo trata-se, portanto, de uma técnica que não tem modelo pronto, mas que constrói-se através de uma vai-e-vem contínuo e tem que ser reinventada a cada momento, conforme Bardin (1979, p.31).

A análise de conteúdo se realiza em três momentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

A Pré-análise é o momento de organizar o material, de escolher os documentos a serem analisados, formular hipóteses ou questões norteadoras, elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final. Inicia-se o trabalho escolhendo os documentos a serem analisados. É preciso transcrever os dados coletados, sejam e entrevistas, observações ou questionários para se constituir o CORPUS da pesquisa. Para tanto, é preciso obedecer às regras de:

- exaustividade – deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada;
- representatividade – a amostra deve representar o universo;
- homogeneidade – os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes,
- pertinência – os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa;
- exclusividade – um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Para melhor compreensão desse processo, elaborou-se o quadro-síntese desses momentos.

Quadro 8: Síntese da Análise de Bardin

Momentos	Pré-análise	Exploração do material	Tratamento dos resultados
O que é?	Transcrição fidedigna dos documentos	Codificação ou transformação dos dados brutos em unidades de registro	Inferência e Interpretação
Etapas / Como?	1)Regras a) exaustividade, b) representatividade c) homogeneidade, d) pertinência, e) exclusividade 2) leitura flutuante: hipótese ou pressuposições	1) recorte ou escolha da unidade de registro (o que se conta): tema, palavra ou frase 2) seleção de regra de contagem ou enumeração (como se conta): a) presença ou ausência de elementos significativos; b) regularidade com que aparece cada item; c) intensidade; d) posicionamento favorável ou não do que o item representa. 3) classificação ou categorização: semântica, sintática, léxica, expressiva. Milha ou Caixas	Interrogação dos tópicos de atração (emissor e receptor da comunicação) Significação Interpretação

A complementaridade conceitual foi produtiva ao pensar conceitos diversificados como os de “representação” em Castoriadis (1987), “valores” em Hessen (1980) e o de “enfrentamento” adotado por Figueroa *et al.* (2002), uma vez que auxiliou as análises do objeto em tela – o ensino superior – e favoreceu os entendimentos do fenômeno da presente pesquisa do campo da educação – a configuração de representações sociais para professores na área da saúde.

### 3.1. Procedimentos Metodológicos

O desenho de investigação pretendido pautou-se em Gaskell & Bauer (2002) e Vasconcelos (2002), focando a interação da abordagem quantitativa e qualitativa da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários semiestruturados, formatados segundo pré-teste e inventários de valoração e enfrentamento. Esta organização se deu em razão da necessidade de conferir a validade dos instrumentos para identificar as representações sociais de professores sobre o ensino superior e gerar a pretendida categorização de valores ou valorações dessas representações.

A aplicação foi realizada com 79 sujeitos, de um total de 196 professores de graduação na área da saúde. Os instrumentos mostraram-se sensíveis na averiguação dos valores e conhecimentos dos professores em relação ao ensino superior.

O caminho percorrido na pesquisa, considerando a metodologia qualitativa de diferentes autores, como a quadripolar de De Bruyne *et al.* (1975), a orientação de Spink (1993), de Gaskell & Bauer (2002) e de Vasconcelos (2002), foi sistematizado e empregado do seguinte modo:

1. Planejamento das etapas da pesquisa e elaboração de uma matriz de dimensão para definir as questões a serem elaboradas;
2. Tradução, adaptação do Inventário de Valoração e Enfrentamento (IVA);
3. Seleção dos respondentes;
4. Pré-teste das questões elaboradas;
5. Distribuição de cartas de solicitação de autorização para realização da pesquisa e distribuição de questionários e inventários;
6. Aplicação do Questionário Semiestruturado e do Inventário de Valoração e Enfrentamento;
7. Organização dos dados;
8. Descrição e análise dos resultados por instrumento;
9. Discussão;
10. Conclusões.

Importa dizer que os quatro últimos itens fazem parte da Dimensão Morfológico, a ser descrito no capítulo destinado a apresentação de resultados.

A seguir, breve descrição de cada etapa.

### *1. Planejamento das etapas da pesquisa e elaboração de uma matriz de dimensão para definir as questões a serem elaboradas*

Foi prevista a elaboração de uma matriz denominada Matriz do Questionário Semiestruturado, que focava as dimensão de conhecimento sobre o ensino superior, de modo que se pudessem atender às questões necessárias para apreender os conhecimentos mais relevantes dos professores. Após o delineamento dessa matriz, elaborou-se a primeira versão do instrumento a ser submetido a um pré-teste.

Com a participação do Grupo de Estudos e Pesquisa do Centro Universitário de Volta Redonda – GERES/UniFOA, que a autora coordenava, planejaram-se os procedimentos de aplicação dos instrumentos na pesquisa.

### *2. Tradução, adaptação do Inventário de Valoração e Enfrentamento (IVA)*

O IVA foi traduzido e adaptado à realidade local, mantendo-se o número de questões. O que de diferente houve foi a adequação das questões à língua e à cultura brasileira e local, dadas as dimensão geográficas deste imenso país. Considerando que o instrumento IVA seja características próprias, teve-se o cuidado de especificar os itens que o compõem, bem como as bases de sua análise.

### *3. Seleção dos respondentes*

A base lógica para esse estudo (GASKELL e BAUER, 2002, p. 40) da população (professores da graduação na área da saúde) é representativa, mas não por amostragem representativa.<sup>38</sup> De outro modo, a amostragem não-causal do tipo por conveniência ou proposital foi eleita (cf. LEVIN, 1987, p. 120). Considerou-se, assim, como representatividade do grupo eleito, um conjunto de elementos que caracterizassem os professores como portadores de uma história-vivência dentro do espaço acadêmico em estudo comum, passível de observação. Portanto, o grupo representativo foi definido com pauta nas seguintes características dos sujeitos:

---

38 GASKELL e BAUER, 2002. Amostra representativa trata da “seleção aleatória (que depende das circunstâncias, do acaso; casual, fortuito, contingente) de unidades de análise da população, de tal maneira que as estimativas das características derivadas da amostra são iguais às da população, dentro de limites de confiabilidade conhecidos”. (p. 492)

- formação na área de concentração em que ministra suas aulas;
- experiência de pelo menos dois anos como docente;
- titulação mínima de especialização;
- carga horária mínima de 6h;
- sexos masculino e feminino;
- idade entre 30 e 60 anos;
- atuação em pelo menos dois períodos/séries/anos diferentes.

Tais características foram eleitas com a intenção de ouvir os professores com mais tempo ou vivência na IES/UniFOA e, portanto, com mais experiência social e acadêmica. Acredita-se que o grupo, assim estruturado subjetiva e objetivamente, poderia ter uma representação social do objeto com uma enunciação e comunicação mais detalhada sobre ele.

#### *4. Pré-teste das questões elaboradas*

Com o intuito de possibilitar maior precisão ao instrumento elaborado, realizou-se um pré-teste com quatro sujeitos que denotavam características semelhantes às do grupo de pesquisa. O questionário, numa primeira versão, continha 35 questões abertas. Após o pré-teste, passou a ter 33 questões, na forma semiestruturada.

#### *5. Distribuição de cartas de solicitação de autorização para realização da pesquisa e distribuição de questionários e inventários*

As cartas de solicitação de autorização para realização da pesquisa foram encaminhadas a todos os professores por meio da secretaria de curso, por conta das exigências da reitoria, tradutoras, em nosso entender, de controle arbitrário.<sup>39</sup>

---

39 Controle arbitrário. O reitor solicitou informalmente que não se fizesse a entrevista, por entender que se tratava de transtorno para IES por conta do horário do professor, acrescido de outro antecedente relativo a uma [cont.]

Portanto, seguindo pelo menos os critérios de seleção, a autora assumiu como desafio entregar os instrumentos e aguardar a participação dos professores. Os instrumentos (15 questionários e 15 inventários) foram encaminhados por meio das secretarias de curso (7), que se encarregaram de repassar a cada professor os instrumentos (91 foram entregues) e recolhê-los (79 devoluções preenchidas). Em seguida, foram devolvidos à reitoria para serem encaminhados à pesquisadora.

Cabe esclarecer que, independentemente do controle arbitrário, resolvemos considerar as respostas dos professores, porque, em contato pessoal com eles, estes afirmam que as respostas ao questionário e ao IVA não sofreram influência da imposição do reitor. Desse modo, as cartas foram anexadas ao questionário semiestruturado e ao inventário. A ideia da carta foi frisar a importância da pesquisa, sem ônus ao professor ou à IES, e garantir a divulgação dos dados com o conhecimento do respondente, o que refletiu a livre manifestação de opinião por parte dos professores.

## *6. Aplicação do Questionário Semiestruturado e do Inventário de Valoração e Enfrentamento*

### 6.1 Questionário Semiestruturado

Acredita-se que os questionários semiestruturados, próprios da pesquisa qualitativa com critérios de intenção vinculados ao delineamento da situação-problema, apesar de não serem formatados em dados quantitativos, também permitem registrar com critério de validade as representações do professor. Por serem tratados de forma estandardizada, com base na informação fornecida pelos próprios sujeitos, trazem a justa integração entre dados quantitativos e qualitativos.

---

[cont.] publicação por parte de um professor, fato considerado não verídico. Diante disso, a necessidade de passar pela reitoria para fazer cópia e verificar pós-pesquisa, a veracidade dos fatos. Seria, então, uma forma de proteger a própria pesquisadora, os professores e a IES, que teriam cópia dos questionários na reitoria para evitar distorções. Uma vez que as respostas não colocam em risco os professores, com os quais a pesquisadora tem contato direto, houve o aceite deste procedimento por parte desta.

O questionário proposto teve como objetivo coletar informações acerca das variáveis acadêmicas e atributos gerais, além de respostas sobre o conhecimento dos sujeitos em relação ao ensino superior. As perguntas foram formatadas com a intenção de obter dados de conhecimento, no tocante aos professores, e de como eles percebem seu cotidiano e os modos de relacionamento interpessoal no ensino superior. Desse modo, as perguntas visaram coletar a opinião pessoal dos professores quanto ao ensino superior, indagando diretamente sua opinião e, indiretamente, sobre qual seria a opinião do outro professor, seu colega.

O questionário, após o pré-teste, demonstrou ser instrumento que permite estandardizar os conhecimentos dos professores com base na informação fornecida pelos próprios professores. Com base nesta análise, foi realizada a aplicação definitiva. Em sua composição geral, apresentou um total de 33 questões que variaram de abertas a fechadas, incluindo questões relativas aos conhecimentos pedagógico, legislativo, normativo, afetivo, social e estrutural. As respostas fechadas propuseram a verificação, desde a satisfação até as necessidades dos sujeitos estudados. Constam de uma primeira parte, com itens relativos a dados gerais, que possibilitem categorizar os grupos pesquisados, desde o curso até a titulação e disponibilidade.

Em relação aos conhecimentos sobre o objeto em questão, estabeleceram-se seis questões sobre a dimensão socioafetiva; oito questões relativas ao conhecimento do professor sobre o ensino superior; seis questões relacionadas com a caracterização docente; sete questões concernentes às atividades docentes; e seis questões sobre o contexto.

Em síntese, as questões tiveram como intenção provocar no professor a autoavaliação, a avaliação do funcionamento geral em sala de aula, da estrutura geral da IES, das formas de apoios objetivos (materiais) e subjetivos (conhecimento, afetividade), de modo que se pudesse perceber o grau de conhecimento sobre os aspectos normativos e reguladores que sustentam a IES, bem como a função do ensino superior.

Os itens foram tratados nos programas Excel, por meio de análise de conteúdo.

## 6.2 Inventário de Valoração e Enfrentamento

Apesar das diferentes formas e instrumentos para mensurar o enfrentamento, aqui se tratará somente do instrumento mais recente para avaliação das condutas de enfrentamento, o Inventário de Valora-





Portanto, diante da situação-problema, o sujeito elege estratégias de enfrentamento que podem estar centradas na emoção ou no problema. As estratégias de enfrentamento, “centradas na emoção”, regulam a resposta emocional; já as estratégias “centradas no problema” manipulam ou alteram o problema.

O enfrentamento se processa de forma cognitiva e/ou condutual. Quando o enfrentamento é processado na forma cognitiva, implica uma série de pensamentos dirigidos à situação-problema (ex.: devo prestar importância à situação) ou numa emoção que esta situação gera (ex.: tento eliminar meus pensamentos negativos). O enfrentamento processado na forma condutual comporta uma série de ações dirigidas a mudar a situação-problema (ex.: faço coisas que atraem a atenção das outras pessoas para o problema, procurando soluções) ou a reduzir a emoção (ex.: faço algo para reduzir meu nível de tensão).

As atitudes diante da situação serão passivas ou evitativas, conforme visto no capítulo 2, item 2.3. Friedman *et al.* (1988) utilizam a expressão evitação ou escape para se referirem a estratégias generalizadas que incluem tanto evitação condutual (nas respostas como comer, beber ou dormir) assim como evitação cognitiva. No enfrentamento passivo, o sujeito trata de não responder às demandas do meio.

O IVA é composto por 42 itens. Estes são divididos em nove partes, cada uma com cinco opções de resposta (quase nunca; poucas vezes; às vezes sim e às vezes não; muitas vezes; quase sempre), que se classificam numa escala Likert.<sup>40</sup> A parte I é composta de seis itens e avalia a valoração da situação como ameaçadora (VSA). A parte II, abarca seis itens; avalia a valoração da situação como um desafio (VSD). A parte III consta de três itens que avaliam a percepção da situação como irrelevante (VSI). A parte IV enfeixa seis itens que avaliam a frequência com que o sujeito utiliza estratégias de enfrentamento cognitivas centradas na situação (ACS). A parte V inventaria seis itens que avaliam a frequência com que o sujeito utiliza estratégias cognitivas centradas na emoção (ACE). A parte VI, com seis itens que avaliam a frequência com que o sujeito utiliza o enfrentamento de conduta motora centrado na situação (ACMS). A parte VII é composta de seis itens

---

40 A escala Likert foi criada por Rensis Likert, em 1932, para verificar a concordância e discordância do sujeito em relação a uma dada pergunta, o seu grau de concordância e discordância.

que avaliam a frequência com que os sujeitos utilizam estratégias de conduta motora centradas na emoção (ACME). A parte VIII consta de dois itens que avaliam o enfrentamento passivo (AP). A parte IX consta de um item que avalia o enfrentamento evitativo (AE).

A vantagem da utilização desse instrumento é que proporciona à avaliação da situação-problema (as mudanças no ensino superior) um referencial situacional ou contextual, que assegurou a validade das respostas, evitando generalizações errôneas. Ao pedir ao sujeito que responda em atenção a um contexto ou situação específica, reduz-se a variabilidade do intercontexto ou intersituação. Direcionando para as mudanças no ensino superior, os professores apresentaram somente duas situações diferentes que os afligem, e um pequeno grupo focou problemas pessoais.

Para sua utilização no local da pesquisa, foram feitas adaptações linguísticas das consignas e dos itens de acordo com o idioma, verificando a validade deste com aplicação de uma amostra aleatória de oito inventários. Avaliou-se, portanto, a valorização de situação, assim como, de modo diferenciado, as estratégias de enfrentamento. Classificou-se a avaliação que a pessoa realiza do evento estressante como ameaça, desafio, ou irrelevante. Para fins de aplicação nessa pesquisa, o inventário foi adaptado à realidade brasileira.

O inventário patenteia a sensível diferença entre valoração e estratégias de enfrentamento, diante dos fatores estressores provenientes dos contextos. Para esta pesquisa, observou-se a estratégia para enfrentamento das mudanças administrativas, legislativas e de apoio para os professores.

Em síntese, o IVA permitiu avaliar a meta da estratégia por meio das respostas cognitivas ou condutual-motoras. A meta foi entender se o professor usa a estratégia de enfrentamento para reduzir ou controlar a emoção ou o problema mediante os quatro tipos básicos de enfrentamento ativo: o enfrentamento cognitivo, dirigido a mudar a situação ou a emoção, e o enfrentamento condutual-motor, dirigido a reduzir ou mudar a emoção ou o problema.

## 3.2 Análise dos resultados

A análise dos resultados e sua discussão compõem esta última sessão, subdividida em três etapas, a saber:

1. Organização dos dados
  - 1.1. Codificação dos sujeitos
  - 1.2. Digitação e tratamento dos dados
2. Descrição e Análise dos resultados por instrumento
  - 2.1. Descrição detalhada das questões do Questionário Semiestruturado
    - A) Apresentação dos dados do Questionário Semiestruturado
    - B) Apresentação da análise de conteúdo do Questionário Semiestruturado
  - 2.2. Descrição detalhada das questões do Inventário de Valoração e Enfrentamento (IVA)
    - A) Apresentação dos dados do IVA
    - B) Apresentação da análise do IVA
3. Discussão

A exposição é por instrumento com apresentação detalhada de cada questão seguida de análise, iniciando pelo questionário Semiestruturado e depois pelo Inventário de Valoração e Enfrentamento. Ao final faz-se uma discussão dos resultados gerais.

Busca-se, na discussão dos resultados, articular os conceitos já tratados, discorrendo sobre os processos cognitivos socialmente regulados e apresentados na teoria de Moscovici (1978, 2003), com o objetivo de descrever as representações sociais de ensino superior para os professores da área da saúde e deste modo responder à questão elaborada para esta investigação.

No decorrer do dimensão dimensão morfológico, é possível visualizar a lógica das relações professor-contexto e professor-docência, com suas valorações ou escolhas conceituais e estratégicas pedagógicas para os enfrentamentos no cotidiano da instituição. Também é possível apreender consequências das representações delineadas, na efetivação da função do ensino superior contemplada nos documentos

oficiais, a exemplo do relatório da OCDE/1987, do Plano Nacional de Educação de 2000 e da LDB de 1987.

### *3.2.1 Organização dos dados*

A organização dos dados deu-se com a encadernação dos instrumentos, na ordem de recebimento e, após a codificação de cada sujeito, sua digitação.

- Codificação dos sujeitos

Após o recolhimento, foi estabelecida a codificação dos sujeitos por uma série de números relacionados com os dados gerais dos professores, denominados de dimensão de identificação dos sujeitos. Estes foram organizados no conjunto de indicadores, da seguinte forma:

Quadro 9: Indicadores dos Sujeitos

IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO		
INDICADORES	NÚMERO DA IDENTIFICAÇÃO	DIMENSÃO DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS
CURSO	01	ODONTOLOGIA
	02	NUTRIÇÃO
	03	ENFERMAGEM
	04	MEDICINA
	05	FISIOTERAPIA
	06	EDUCAÇÃO FÍSICA
	07	DOIS CURSOS
	08	NENHUM
SEXO	01	FEMININO
	02	MASCULINO
ESPECIFICIDADE DA DISCIPLINA	01	DISCIPLINA ESPECÍFICA DO CURSO
	02	DISCIPLINA GERAL
QUANTIDADE DE DISCIPLINAS	01	UMA DISCIPLINA
	02	DUAS DISCIPLINAS
	03	TRÊS DISCIPLINAS
	04	MAIS DE TRÊS DISCIPLINAS
TITULAÇÃO	01	GRADUAÇÃO
	02	ESPECIALIZAÇÃO
	03	MESTRADO
	04	DOUTORADO
	05	PÓS-DOUTORADO

EX: 015 02 01 01 02 02 = DÉCIMO QUINTO SUJEITO; PERTENCE AO CURSO DE NUTRIÇÃO; SEXO FEMININO; MINISTRA DISCIPLINA ESPECÍFICA DO CURSO; MINISTRA DUAS DISCIPLINAS; TEM SOMENTE ESPECIALIZAÇÃO

• Digitação e tratamento dos dados

Na sistemática de organização das informações, recorreu-se ao Excel. Os dados foram tratados estatisticamente, apresentados em tabelas, quadros e gráficos.

### 3.2.2. Descrição e análise dos resultados por instrumento

Esta etapa comporta duas descrições detalhadas; em seguida, para cada delas uma se faz um tipo de análise. A primeira, do Questionário Semiestruturado, é pautada na análise de conteúdo; a segunda, do Inventário de Valoração e Enfrentamento, acolhe a standardização pautada em Figueroa *et al.* (2002).

#### A) Apresentação dos dados do Questionário Semiestruturado

Os resultados deste questionário são expostos, primeiramente, sob a forma de descrição global, desvelando o perfil docente e a variação de dimensão de conhecimento. Posteriormente, faz-se a análise de conteúdo, descrevendo e explicando o resultado específico deste questionário, com apresentação da criação de categorização de valores.

Inicia-se pelas características do grupo representativo, indicadas parcialmente no quadro 10.

Quadro10: Perfil dos docentes estudados na área da Saúde

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Curso	Total de docentes (percentual)									
	%	Sexo %		Titulação %				Carga Horária %		
		F	M	G	E	M	D	PD	2 – 24 h/s	25-40 h/sem
Saúde e bem estar social										
Odontologia (15)	16,85	33	53	7	47	27	13	7	80	20
Nutrição (15)	16,85	53	20	7	33	4	20	7	80	20
Enfermagem (13)	14,60	69	0	0	31	62	0	8	70	30
Medicina (12)	13,48	42	33	0	50	25	8	17	77	23
Fisioterapia (17)	19,10	53	18	0	59	29	12	0	92	18
Educação Física (16)	17,97	38	44	0	69	31	0	6	75	25

Fonte: Questionário semiestruturado, respondido por professores de graduação da área da Saúde - UNIFOA

Adiante, observa-se que houve participação uniforme entre os professores dos diferentes cursos da área da saúde. Já a descrição do perfil do grupo, mediante análise de dados relativos, indica que as diferenças mais evidentes correspondem à questão de gênero e da sua correlação com algumas questões, como titulação e hierarquia de poder.

O perfil docente pautado nos dados referentes às características gerais dos professores delinea-se nos seguintes tópicos: a) Gênero –

56% dos sujeitos representam o sexo feminino; b) Faixa Etária – 45% estão na faixa etária entre 33 e 43 anos; c) Quantidade de Disciplinas – 53% ministram aulas sobre uma disciplina, 32% ministram até duas, 9% respondem por três disciplinas diferentes, 1% leciona quatro disciplinas diferentes; d) Cursos em que ministram aulas – 13% dos professores trabalham em até dois cursos diferentes; e) Período ou Série ou Ano do curso – 64% ministram aulas nos dois primeiros anos do curso; f) Dedicção à IES – 67% dedicam-se somente à IES e 29% têm outras atividades, fora do mundo acadêmico; g) Titulação – 1% com graduação, 9% com especialização, 35% com mestrado, 9% com doutorado e 4% com pós-doutorado ou livre-docência. h) Carga Horária dedicada às aulas – a distribuição aponta para a categoria horista, com 27% dos professores trabalhando de duas a nove horas-aulas semanais, 23% com 10h/s, 21% entre 18 e 25 h/s, 5% entre 26 e 33 h/s, 17% com 33 a 40h/s e somente 4% acima de 40h/s.

As respostas silenciosas nesta parte representaram: a) Gênero: 0% dos sujeitos; b) Faixa Etária: 1%; c) Quantidade de Disciplinas: 6%; d) Cursos em que ministram aulas: 2%; e) Período ou Série ou Ano do curso: 3%; f) Dedicção à IES: 2%; g) Titulação: 3%. Tais números revelam que poucos professores tiveram a intenção de não ser reconhecidos.

Levando em conta os valores relativos dos atributos dos professores, podemos descrevê-los como majoritariamente do sexo feminino, o que não corresponde ao cenário brasileiro, representado por 56% do sexo masculino nas IES privadas. Na IES, há 50% de cursos na área da Saúde (Fisioterapia, Enfermagem e Nutrição) sob coordenação e com a totalidade do corpo docente feminino. Em se tratando de funções correspondentes ao nível mais elevado, sua responsabilidade entretanto está entregue a profissionais do sexo masculino – vale frisar que o Conselho da Fundação mantenedora da IES é formado somente por homens. Ressalta-se, ainda, que nos cursos de Medicina, Odontologia e Educação Física a coordenação é formada por pessoas do sexo masculino, e o corpo docente também é significativamente constituído por homens.

Em relação à titulação, a amostra corresponde à realidade das IES privadas brasileiras, que têm concentração de professores com especialização, com tendência ao mestrado, e baixa representatividade de professores com doutorado e/ou livre-docência. Cabe assinalar que a maior titulação do grupo em estudo é representada pelo sexo masculino,



com o título de doutorado e livre-docência. As professoras possuem especialização e mestrado (99%).

Os professores mais jovens, compreendendo a faixa etária de 22 a 32 anos de idade, estão concentrados no curso de Enfermagem e Fisioterapia. A idade intermediária, de 33 a 54 anos, está circunscrita aos cursos de Odontologia, Fisioterapia e Educação Física. Já os mais velhos, na faixa etária de 55 a 76 anos, concentram-se nos cursos de Odontologia, Nutrição e Medicina.

As outras variáveis não apresentam diferenças significativas entre gênero, portanto todos trabalham dentro da especificidade de formação e com uma disciplina.

Em relação às questões abertas adotou-se a técnica de categorização de Franco (2003, p. 54), com categorias molares para tratar de temas mais amplos, agrupando seus indicadores denominados de categorias moleculares.

As categorias molares forjaram as dimensão de conhecimento contidas nas respostas, caracterizadas da seguinte forma:

1. conhecimento da dimensão socioafetiva – trata dos conhecimentos sobre as relações afetivas e sociais entre os professores e os dirigentes, os alunos e entre os pares;
2. conhecimento do professor sobre o ensino superior – aborda a legislação, a função e as normas do ensino superior;
3. conhecimento com relação à caracterização docente – trata das características docentes e dos aspectos didático-pedagógicos;
4. conhecimento sobre as atividades docentes – aponta o fazer docente relacionado a planejamento, métodos de ensino e avaliação;
5. conhecimento sobre o contexto socioprofissional – aponta os conhecimentos do meio ambiente interno e externo à IES.

O Quadro 11 sintetiza essas dimensão trabalhadas e as questões correlatas a cada uma delas.

**Quadro 11: Matriz de dimensão de conhecimentos sobre o ensino superior para professores da graduação na área da Saúde.**

Tipos de conhecimento a posteriori	Dimensão socioafetiva	Ensino superior	Caracterização docente	Atividades docentes	Contexto socioprofissional
Questões	Q2, Q3, Q4, Q7, Q10, Q14	Q9, Q13, Q15, Q16, Q19, Q20, Q27, Q31	Q11, Q12, Q17, Q18, Q24, Q25	Q6, Q21, Q22, Q23, Q26, Q29, Q30	Q1, Q5, Q8, Q28, Q32, Q33

Para melhor compreender as dimensão de conhecimento, apresenta-se, a seguir, cada uma delas em detalhe.

### 1. Conhecimento relativo à dimensão socioafetiva: Q2, Q3, Q4, Q7, Q10 e Q14

A relação no âmbito social é apontada como “fácil” em todas as suas redes: com os dirigentes, os professores e alunos. A distribuição é de que a relação entre os professores e DIRIGENTES (Q2), referindo-se aos coordenadores de curso, é considerada fácil para 76% dos respondentes. Também aparece um grupo (13%) referindo-se ao item “outra”, apontando a dificuldade de acesso, como: “a coordenação está sempre cumprindo regras, não há espaço para inovação”; “não tenho contato com todos, pois somos horistas”; “dificuldade de acesso” e “exige muito jogo de cintura”. Para a dificuldade da relação, somam-se 7% assinalando ser difícil; 1% burocrática; 1% razoável e 1% sem informação.

A afirmação de que a relação entre dirigente e professor é fácil indica que, apesar de sua complexidade, leva o professor a cumprir ordens e a fazer o que é solicitado e, assim, mantém uma relação linear – fácil. Deve-se considerar que os professores em IES privadas são escolhidos, em grande parte, pelos próprios coordenadores, ou seja, já se conhecem e desfrutam certo grau de amizade ou de dependência.

A relação entre os professores e ALUNOS (Q3) é considerada fácil para 75% dos professores. Para 11% deles, é “difícil”. Exemplo: “os alunos confundem os papéis algumas vezes, mal de adolescente”; “padrão instrucional sem base e dificuldade de concentração por parte deles”; “pessoas diferentes”. O indicador “outra” aparece com (6%). Exemplos: “os alunos do turno vespertino, em geral, têm menos arestas no relacionamento. Os alunos do noturno já trazem diversas

reivindicações que não são condizentes com o ensino”; “falta de interesse dos alunos”. Para 4% dos professores, a relação é “sofrível”. Sem informação ou silenciosos, aparecem 3%. Somente 1% diz ser “delicada”. A relação com aluno, apesar das dificuldades de concentração e interesse, ainda é denotadora de convivência fácil.

Quanto à relação com os alunos (Q7), os professores apontam que é mais “fácil”, no concernente a gênero, relacionarem-se com os alunos do sexo oposto: 14%. Somente 4% apontam ser “fácil” com o mesmo sexo, e 82% com todos. Em se tratando de grupo etário, 60% apontam a facilidade de relacionamento com todos, 34% com os mais velhos, e 6% com os mais novos. A relação professor-aluno parece ser fácil, independentemente do gênero e da faixa etária.

A relação entre os PROFESSORES (Q4) do próprio curso foi sinalizada como “fácil” para 75% e pelo indicador “outra” para 9%. Entre esses, estavam associados os termos “desgastantes” (exemplo: “episódio desagradável”) e “normal” (exemplo: “pouco contato”). Já o indicador “difícil” teve representação de 13%, e o “sofrível” de 4%. Observa-se que não há “silêncio” na descrição da relação entre os professores e seus pares. As respostas frisam que não há inibição no apontar as dificuldades. De modo geral, o relacionamento é fácil, não obstante a relação entre o professor e o dirigente, bem como entre o professor e o aluno, apontarem a existência de dificuldades não reveladas diretamente.

Ao descrever seus alunos (Q10), os professores sinalizam os tipos de interesse em diferentes categorias moleculares:

- *Desinteresse e imaturidade* (53%). Exemplos: “imaturos, pela pouca idade, sem noção da própria situação do mercado de trabalho, pouco interessados”; “despreocupados em aprender para modificar uma realidade, mas somente preocupados em passar na prova; entretanto, quando bem orientados, demonstram bom interesse”;
- *Interessados, jovens, participativos* (20%). Exemplos: “interessados em adquirir conhecimentos”; “a maioria se mostra interessada e com grandes expectativas para o futuro”; “na sua maior parte são ativos, motivados, inteligentes, críticos”

- *Interessados e desinteressados* (23%). Exemplos: “imaturos e despreparados para a vida; de grande potencial, com rendimento excelente”; “bastante variáveis quanto ao interesse”; “de acordo com a turma tem grande interesse e outros não”;
- *Outro* (4%). Exemplos: “há vida com conhecimento, é requisito do mercado”; “são o retrato da sociedade atual: um pouco sem saber aonde querem chegar e superficiais nas análises feitas assim como no estudo dos conteúdos”; “responder a esta questão seria simplificar uma situação muito complexa”;
- Nenhum (1%).

Com relação à descrição dos alunos, os professores indicam para uma complexidade que parece não ter dificultado a relação, como se observou nas questões Q3 e Q7.

A descrição dos alunos, nas categorias da Q10, corresponde ao cenário geral do ensino superior ilustrado na dimensão epistemológico (que compõe o primeiro capítulo da tese). Entre as determinantes do desinteresse e maturidade, destacam-se:

- A baixa qualidade dos cursos em muitas IES privadas, conforme aponta o ENADE e destacam os professores;
- A dupla jornada de trabalho e estudo, apontada nas avaliações internas como fonte de desmotivação;
- A juventude da maioria dos alunos nos cursos da área de Saúde.

Ao responderem como acreditam que sejam as relações dos professores com o trabalho docente (Q14), 73% disseram ser gratificante, 69% produtiva, 63% fácil, 20% regular, 11% difícil, 9% inúteis, 9% sem informação, 8% agradável, 7% desgastante. Nenhum respondente considerou-as desagradável. Fica evidente que a representação que o professor tem da relação entre seu colega e a docência frisa por ser muito satisfatória.

2. Conhecimento do professor sobre o ensino superior: Q9, Q13, Q15, Q16, Q19, Q20, Q27 e Q31

Na visão dos professores sobre o objetivo do ensino superior (Q9), as respostas possibilitaram criar as seguintes categorias moleculares:

- Qualificação da formação dos profissionais para a vida e para o mercado (37%). Exemplos: “Qualificar com qualidade e eficiência os futuros profissionais”; “Formar profissionais qualificados, críticos, reflexivos, que atendam as necessidades de nossa sociedade e que queiram realizar mudanças”; “formar um profissional competente e que consiga o melhor resultado com a melhor relação custo-benefício”;
- Formar e preparar profissionais. Formação Generalizada (27%). Exemplos: “preparação de indivíduos para a vida”; “formar os profissionais no sentido técnico e humano”; “formação profissional”;
- Ampliar conhecimentos (16%). Exemplos: “melhorar e ampliar a visão dos profissionais frente a sociedade em que atua”; “diz-se do ensino de grau mais elevado que o segundo, formar, habilitar indivíduos para a profissão que exigem conhecimento superior”; “passar e formar uma identidade profissional, baseada em conhecimentos técnicos, práticos e científicos”;
- Incentivar pesquisa (5%). Exemplos: “promover a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”; “pesquisar, estudar, ter conhecimento técnico, científico e cultural, atendendo a conhecimentos específicos de determinada área”; “preparar alunos para buscar conhecimentos por meio de estudos e pesquisas, contribuindo para a melhoria social”;
- Outro (11%). Exemplos: “uma possibilidade a mais de crescimento”; “contribuir na formação

da vida e no processo individual das pessoas para que a sociedade seja beneficiada”; “preparar o cidadão para o contexto geral da vida”;

- Nenhum (4%)

A visão do professor, apesar de destacar a formação e a qualificação profissional, é reducionista ao se referir à função do ensino superior. O único aspecto contemplado da LDB foi o segundo: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.”

Quanto aos últimos estudos sistematizados que os professores realizaram, vinculados à ação docente (Q.13), têm-se: congressos 61%, reunião 45%, grupo de estudo 1%, seminário 43%, palestra 4%, outro 27% e nenhum 8%. Apesar de significativa a participação em congressos, é preciso esclarecer que não focam a “educação”, mas, sim a especialidade.

Em relação ao que os professores acreditam que os professores esperam do ensino superior (Q15), surgem as seguintes categorias moleculares:

- Formar (44%). Exemplos: “conduzir a formação de indivíduos, qualificados tecnicamente”; “que seus alunos tenham uma formação profissional e humanística condizente com o mercado de trabalho”; “oferecer ao aluno condições de entrar no mercado de profissional com bom conhecimento teórico e prático”;
- Apoio institucional, salário, investimento, qualificação (25%). Exemplos: “satisfação financeira, reconhecimento científico”; “melhores salários”; “maior valorização e maior apoio institucional”;
- Realização profissional, reconhecimento (14%). Exemplos: “melhorar e inovar”; “reconhecimento, valorização, desenvolvimento contínuo”; “retorno profissional, reconhecimento, aprimoramento”;

- Não sei (8%). Exemplos: “não sei responder”; “nunca discuti com alguém a respeito, diretamente”;
- Nenhum (9%).

A questão retoma a ideia geral da questão 9, quanto à visão de formação do aluno de forma generalizada. No entanto, aparece a necessidade de apoio profissional e reconhecimento, bem como de salário e de qualificação aos professores.

Ao responder se é preciso mudar alguma coisa no ensino superior (Q16), 4% dos professores disseram não, 94% sim, e 3% sem informação/silêncio. Quanto ao que é preciso mudar e as sugestões, encontram-se as seguintes categorias:

- Relação aluno-professor-instituição-disciplinas, metodologia de ensino: (18%). Exemplos: “maior integração entre as disciplinas”; “ser mais rígido. O aluno tem muito “direito”, “vontade” e isso é confundido com a profissão”; “principalmente a ideia de ‘dar a matéria’ como muitos dizem, mas construir a matéria ou por conteúdo. O aluno ainda não se adapta a esta realidade”;
- Política Educacional: (18%). Exemplos: “que a autonomia seja respeitada de acordo com a constituição”; “dar autonomia com responsabilidade e cobrança real de resultados do IES”; “na minha opinião necessitamos de uma adequação ao quadro social encontrado atualmente. Principalmente em relação à educação básica, não podemos negar tantas mudanças”;
- Inovação de cursos, número de alunos, carga horária, avaliação, conteúdo: (16%). Exemplos: “principalmente a carga horária que hoje é muito pequena, em geral e com isso haverá aumento da prática”; “encontrar uma maneira de não tornar o ensino um “comércio” puro e simples”; “reavaliação dos cursos da área de

saúde do Rio de Janeiro”; “diminuir o número de alunos em sala de aula”.

- Aprimoramento docente, valorização: (14%)  
Exemplos: “melhorar os cursos básicos ser menos comercial, valorizar e incentivar os professores”; “maior incentivo na capacitação profissional”; “possibilitar e estimular os docentes a reciclagem. Encontros mais frequentes entre os docentes para possibilitar interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade”;
- Incentivo à pesquisa: (11%). Exemplos: “maior incentivo à pesquisa”; “permitir que o professor desenvolva suas atividades complementares “com pesquisa” livremente; oferecer oportunidade para desenvolver pesquisa, parceria com empresas, prefeituras, etc. oportunidade incluindo a financeira. Flexibilidade de horário para poder desenvolver suas funções científicas fora da instituição”; “preparar o aluno, desde os primeiros períodos a iniciação científica”; “incentivo a pesquisa científica;
- Ingresso: (9%). Exemplos: “o critério usado para ingresso no ensino superior”; “melhorar o acesso do aluno em qualidade, não pelo vestibular, mas pelo histórico escolar; “vigor no vestibular”
- Outro: (5%). Exemplos: “tudo na vida é mutável e evidente; quanto às mudanças, sempre ocorrem”; “acho que isso depende de cada realidade. Se eu pudesse oferecer mais tecnologia à assistência em ginecologia aos meus alunos, o faria, mas dentro da minha realidade, acho que ofereço um bom curso”; “isto demandaria um debate bastante longo”;
- Nenhum: (9%)



Quanto à visão sobre a reforma do ensino superior, apesar de ser necessária para 43% dos professores, a distribuição das opiniões sobre as mudanças necessárias aparece de forma não homogênea. O detalhamento dessa questão é fragmentado e dividido entre a “Relação aluno-professor-instituição-disciplinas, metodologia de ensino” (temas internos à IES) e a “Política Educacional” (tema mais abrangente). Ambas as categorias acolhem 18% das respostas.

Os encontros promovidos pela IES, que favorecem a atualização pedagógica (Q19), são:

- Encontro pedagógico com palestra única (46%);
- Encontro pedagógico por área de saber (30%)
- Encontro de estudo e pesquisa (5%)
- Grupo de estudo (4%)
- Nenhum (15%);

O espaço para “construção de conhecimentos pedagógicos”, oferecido pela IES, limita-se a “Encontro pedagógico com palestra única”. Para os docentes da área da saúde, verifica-se a carência de uma discussão mais aprofundada no tocante às questões e conhecimentos pedagógicos.

Já em relação a mudanças no próprio curso (Q20), 34% dos professores afirmam que não mudariam nada, e 66% dizem que seria necessário mudar. As categorias moleculares são:

- Sistema de avaliação, carga horária, ingresso: (42%). Exemplos: “aumentaria a carga horária”; “aumentaria o número de aulas porque o tempo atual inviabiliza um bom ensinamento teórico-prático”; “de semestral para anual, baixaria o custo das mensalidades, dificultaria o acesso, seleção”;
- Metodologia de ensino, pesquisa, extensão: (16%): “maior incentivo à pesquisa científica, formação de grupos de estudo para áreas temáticas”; “elaboração de uma revista científica e de extensão”; “realizar um diagnóstico para identificar as necessidades, interesses e expectativas”;

“maior incentivo às aulas práticas; a teoria está nos livros, internet etc.”;

- Valorização docente (4%). Exemplos: “maior investimento ao professor”; “mais encontro com os docentes”; “investiria na capacidade da intervenção do professor, e isto pressupõe inclusive apoio financeiro”;
- Estrutura física: (3%). Exemplos: “criar um laboratório para melhorar a qualidade no ensino”; “estrutura física, acústica e temperatura das salas de aula, utilização da clínica-escola mais vezes no estágio, adicionais por titulação”;
- Nada: (19%). Exemplos: “nada”; “acredito que fizemos um bom curso”; “acredito não ser necessárias”.
- Outro: (5%). Exemplos: “necessário debate amplo”; “depende da instituição”; “não sei”;
- Nenhum: (11%).

A mudança indicada se reporta ao “Sistema de avaliação, carga horária, ingresso”, correspondendo também à tarefa desagradável, indicada na Q23. A avaliação transparece ser um problema insolúvel na vida do professor.

Quanto aos planos de estudo dos professores para os próximos dois anos (Q 27), têm-se as seguintes intenções:

- Especializar-se (17%);
- Mestrado (43%);
- Doutorado (32%);
- Aposentar-se (3%);
- Trocar de Carreira (3%);
- Ainda não planejei nada (17%);
- Sem resposta (3%).

Fica em evidência o reconhecimento dos professores respeitante à necessidade de atualizarem seus currículos (89%). Contudo, para 17%, este fato não emerge, o que está a sinalizar, no mínimo, falta de interesse, quando não descrédito.

Os professores acreditam ser necessária a existência de algum tipo de apoio para o corpo docente (Q.31). Entre eles: apoio pedagógico (57%), psicopedagógico (45%), financeiro (63%), outro (9%) e nenhum (3%). O apoio objetivo (financeiro) é mais significativo para os professores que o subjetivo (pedagógico).

### 3. Conhecimento sobre a caracterização docente: Q11, Q12, Q17, Q18, Q24 e Q25

Ao descreverem seus colegas professores (Q.11), emergem categorias moleculares que pontuam esses dados:

- Bons profissionais, interessados, amigos (25%). Exemplos: “são companheiros e tem bom humor”; “pessoas responsáveis com bom relacionamento interpessoal”; “integrados, conversamos e socializamos os problemas e soluções”;
- Competentes, comprometidos com a docência (44%). Exemplos: “bons profissionais, comprometidos com o ensino, sempre atualizados e buscando aperfeiçoamento”; “competentes”; “temos boas trocas de experiência e de conhecimentos, falamos e nos preocupamos com os alunos, discutimos sobre eles”;
- Competentes, mas há críticas (18%). Exemplos: “como em todos os lugares, em sua maioria são flexíveis com facilidade de troca; mas outros apresentam outras dificuldades;” “alguns comprometidos com o diploma, outros vão além”; “alguns amigos e companheiros, outros me parecem desconectados com a realidade da saúde “principalmente pública” do município ou do País”;

- Outro (8%). Exemplos: “um pouco desmotivados e alguns querendo que os alunos se adaptem a ele”; “falta inter e multidisciplinaridade entre alguns colegas que fazem parte de disciplinas correlacionadas”; “não tenho contato com todos, mas a impressão geral é de profissionais interessados em fazer um trabalho bem estruturado, pensando na qualidade profissional dos egressos do cursos”;
- Nenhum (5%).

A imagem que os professores têm de seus colegas é positiva, correspondendo com a que eles acreditam ser um bom professor (Q17).

Na opinião dos professores, os aspectos positivos e negativos da vida de professor (Q12) são:

Positivos:

- Atualização (48%). Exemplos: “sempre atualizado, contato com alunos o que traz constantes renovações, trabalho em equipe, possibilidade de realizar o trabalho científico”; “remuneração, carga horária, contato com profissionais atualizados, necessidade de estudos contínuos, contato com os estudantes”; “contato com novas pessoas, atualização constante”;
- Prazer de dar aulas e trocar conhecimentos (24%). Exemplos: “satisfação profissional”; “passar conhecimento, ter contato com pessoas mais jovens”; “aprender a aprender através das permutas interpessoais, resultado da interação entre as experiências dos alunos e as nossas”;
- Formação e promoção do ensino (25%). Exemplos: “são facilidades que contribuem na formação do caráter dos alunos. São agregadoras de valores e formadores de opinião”; “participar da formação de novos profissionais, passar experiência profissional e viver a vida”; “participar da formação pessoal de meus discentes, também”;

- Nenhum / silêncio (3%).

A atualização aparece como o aspecto positivo da vida de professor. É o mais importante, deixando para segundo plano a ação de ministrar aulas. É uma informação interessante na análise, considerando dois aspectos. Primeiro, pautado nas Q21 e Q22, é indicado pouco conhecimento didático-pedagógico dos professores. Segundo, a necessidade de continuar a se preparar (Cf. Q27) é significativa 78%.

#### Negativos:

- Salário e falta de valorização profissional (42%). Exemplos: “repetição, salários baixos”; “pouco remunerado”; “existe desvalorização das atividades desenvolvidas fora da carga horária trabalhada que visam à qualificação”; “prolongar a jornada de trabalho em casa, correção de avaliações, exigência fora do trabalho, baixa remuneração”;
- Volume de trabalho extraclasse (25%). Exemplos: “tempo para estudos e preparos cada vez menor diante das exigências do mercado”; “é um saco corrigir provas, mas é necessário até porque prefiro as discursivas com situações-problemas”; “trabalhar em casa na preparação de aulas, provas e trabalhos e trabalhar a noite”;
- Aluno (8%). Exemplos: “em algumas vezes, falta de estrutura e de interesse de alguns jovens”; “papel do aluno não condizente com a carreira escolhida. Tarefas extras não remuneradas”; “turmas com número elevado de alunos”;
- Falta de reconhecimento institucional e social (15%). Exemplos: “condições de trabalho e instabilidade de emprego”; “nos tornamos o alvo do insucesso do aluno; “tudo é culpa do profes-

sor””; “a falta de estrutura das instituições é frustrante”;

- Outro (4%). Exemplos: “as turmas não são homogêneas”; “poucas oportunidades de desenvolver as competências pedagógicas, formas de transmitir conhecimento”.
- Nenhum: (6%).

O salário e a falta de valorização profissional, como apoio objetivo, são reforçados como aspectos negativos.

Quanto às características de um bom professor (Q17), aparecem as seguintes categorias moleculares:

- Ético, educado, conhecimento, dedicado, agradável, social, gosta do que faz (35%). Exemplos: “ético, motivador, ser realizador, prazer”; “o bom professor é aquele que está sempre pronto para aprender cada vez mais e que se relaciona bem com os alunos e mantém sempre o respeito”; “interesse em aprender, interesse pelos alunos, gostar da profissão”; “ser profissional tolerante, gentil e principalmente criterioso”;
- Pesquisador, conhecimento profundo, competente, inovador, inteligente, saber fazer e criativo (41%). Exemplos: “competência, envolvimento e dedicação”; “atenção no novo sempre aberto aos questionamentos, que tenha prazer em ensinar, a pensar e a questionar”; “competência, pontualidade, assiduidade, comunicação e profissionalismo”; “conhecedor do conteúdo e inovador”; “pesquisador do interesse dos alunos e da essencialidade dos conteúdos. Uma didática condizente com o recurso de incentivo aos estudos”;
- Saber, fazer, relacionar bem (28%). Exemplos: “conhecimento, boa didática e bom relacionamento com os alunos”; “saber dosar a informa-

ção; compreender as dificuldades dos alunos; não facilitar as avaliações”; “atualizado, didático, estudioso e de bom relacionamento com alunos e colegas”; “agradável, versátil, ter domínio de conteúdo técnico e pedagógico e ser poético”;

- Outro (1%). Exemplos: “todas que atendam às necessidades do acadêmico”;
- Nenhum / silêncio (4%).

Ser pesquisador, ter conhecimento profundo, ser competente, inovador, inteligente, saber fazer e ser criativo, são as diversas características apontadas como indispensáveis para ser professor. Vale dizer que estas devem fazer parte da discussão da forma como deve ser este professor, considerando que pouco se lê sobre “docência” e pouco se pesquisa na IES em questão. (Cf. Categoria valores gnosiológicos e pedagógicos).

As categorias a que os professores dizem estar associados (Q.18) são:

- Construtivista 42%;
- Facilitador (63%);
- Mediador (24%);
- Pragmático (8%);
- Reflexivo (33%);
- Desconheço tais categorias (5%);
- Outro (1%);
- Sem Informação/silencioso (5%).

Aqui os professores duplicaram as respostas, posicionando-se ora como facilitador, ora como mediador, e assim por diante. Todavia, a ideia de professor “facilitador” é a mais apontada.

A ideia de ser “facilitador” deve ser mais bem compreendida pelos professores para tentar superar a vinculação com as atitudes indicadas nas questões Q6-D e Q26-B. (Cf. Categoria valores gnosiológicos e pedagógicos).

A autoavaliação (Q.24 e Q.25) indica uma boa autoimagem:

Quadro 12: Distribuição de autoavaliação docente

	DIDÁTICO	PEDAGÓGICO	FUNCIONÁRIO	PROFESSOR (A)	COLEGA DE PROFISSÃO
MB	21%	15%	51%	26%	43%
B	72%	73%	48%	68%	53%
R	5%	9%	0%	3%	1%
D	1%	3%	0%	0%	0%

Observa-se que o professor deixa margem para se posicionar como alguém que precisa de mais conhecimento nos aspectos gerais, mas ainda não percebe os limites que aparecem neste estudo sobre os conhecimentos didático-pedagógicos.

#### 4. Conhecimento sobre as atividades docentes: Q6, Q21, Q22, Q23, Q26, Q29 e Q30

Quanto à realização de tarefas em sua casa nos fins de semana (Q6), foram indicadas as seguintes categorias moleculares:

- a. Planejando as aulas/atividades (Q6-A), 91% disseram que sim, e 9% que não;
- b. Corrigindo tarefas (Q6-B), 82% disseram sim, 17% disseram não, e 1% não informou/silêncio;
- c. Preparando material didático (Q6-C), 48% se dedicam à elaboração de transparências, 42% de slides, 29% vídeos, 25% “outras”, e 6% não informaram as tarefas. O tempo médio dispensado a esta atividade, para 55% dos professores, é de uma a três horas por semana, 11% de quatro a seis horas, 1% de sete a nove. Do total, 27% não informaram / silêncio;
- d. Estudando e participando de cursos para aperfeiçoamento (Q6-D), 97% disseram sim. O tempo médio de estudos é de uma a três horas para 59%, quatro a seis para 15%, de sete a nove horas



para 1%. Ficam em silêncio ou não querem dar informação: 25%.

Observa-se que a tendência é o fazer técnico-instrumental e o distanciamento das produções teóricas, como escrever artigos, orientações ou pesquisa. Também, é válido alertar que os professores, apesar de que 97% se dedicam à leitura, poucos leem sobre o se fazer docente (4%).

Em relação à metodologia de ensino, considerada pelos professores como a mais eficiente ou de sucesso em suas aulas (Q.21), obtiveram-se as seguintes categorias moleculares:

- Cita e explica bem (22%). Exemplo: “Aulas teórico-práticas. Após uma exposição oral dialogada, os alunos são levados à enfermaria ou ambulatório, divididos em dois ou três, executam a prática dos conteúdos teóricos expostos até então, depois trocam experiências com os demais e, ao final, assinalo os pontos teóricos vivenciados ali encontrados e as sensações mobilizadas”;
- Não cita, mas explica bem (3%). Exemplo: “Utilizo todos os sentidos como paladar e tato para assimilação do conteúdo. Exemplo: levar a sala de aula os materiais para avaliar suas texturas e possíveis consequências na cavidade bucal”;
- Cita, mas a explicação é inadequada (20%). Exemplo: “Relação imediata. Teoria e prática.”
- Não cita e explica inadequadamente (10%). Exemplo: “Acredito que a metodologia a ser usada vai muito da característica da turma em está ministrando suas aulas”;
- Cita, mas não informa / silêncio (38%). Exemplo: “Trabalho de grupo com texto de apoio”;
- Nenhuma informação / silêncio (8%).

Vale dizer que a análise das categorias moleculares não se prendeu a um conceito fechado de metodologia de ensino, mas, em contrário,

considerou os meios ou técnicas que o professor utiliza para promover o ensino-aprendizagem. A preocupação com essa questão se encerrou nas explicações dadas e nas omitidas pelos professores (68%), daí assinalar a falta de conhecimento metodológico por parte dos docentes.

As técnicas de ensino que eles dizem utilizar em suas aulas (Q.22) foram categorizadas da seguinte forma:

- Adequada (11%). Exemplo: “aulas demonstrativas e práticas; damos a oportunidade ao aluno de treinar o conteúdo apresentado”;
- Adequada sem comentário (38%). Exemplo: “aulas expositivas, discussão de temas; estudos dirigidos; visitas técnicas”;
- Inadequada (8%). Exemplo: “aulas com data-show; possibilita ao jovem aluno imagens de qualidade com amplos recursos visuais”;
- Inadequada sem comentário (29%). Exemplo: “a que for necessária”;
- Sem citação e com comentário inadequado (1%). Exemplo: “todas as necessárias a cada momento para que se motive os discentes naquele”;
- Nenhum / silêncio (13%).

Observa-se a existência de conhecimento técnico-instrumental por parte dos professores, mas esta se encerra aí. Há significativa mostra de descrição inadequada para as técnicas que dizem usar em aulas que, se somadas às ausências, revela um preocupante quadro (51%). Isso se assenta em dois motivos: o primeiro, porque se trata do meio de realizar o ensino-aprendizagem e do fazer docente; o segundo, porque, ao se dizerem “facilitadores” ou “construtivistas” (Q18), faz-se a exigência de conhecer as técnicas de ensino que estas concepções carregam.

Ao identificarem a tarefa do professor de ensino superior que eles consideram mais agradável e desagradável (Q.23), fica evidenciada sua não homogeneidade.

- Agradável: aulas práticas, ensinar, pesquisar (68%); trocar conhecimento (15%), relacionar com os jovens (15%); preparar aula (4%); outro (6%) e nenhum / silêncio (6%).
- Desagradável: avaliar (61%); cobrar disciplina (11%); controle administrativo e chamadas (19%); outro (4%) e nenhum / silêncio (5%).

Observa-se, nesta questão, que o professor omite a “teoria”, ponto nodal do ensino superior para cumprir com as suas funções de transmissão e construção do conhecimento. É pela teoria que se faz a prática e por esta se reformulam novas teorias. Assim, a teoria passa a ser o caminho para qualificar as práticas, a pesquisa, o ensino-aprendizagem. Também é observável que, apesar do índice de silêncio ter sido baixo em relação à descrição dos métodos de ensino e suas técnicas, ainda assim esta aparece, ao se falar sobre o fazer docente (3%).

Em relação à rede de apoio didático-pedagógico (Q26), os professores respondem o seguinte:

a) a quem recorrer no caso de alguma dificuldade didático-pedagógica: professor ou colega (28%); alguém (35%); responsável pela disciplina (5%); coordenação do curso (1%); orientação pedagógica da IES (3%); sem informação (28%).

Ao estabelecer uma relação desta questão com a Q2, observa-se que o coordenador de curso não é referência pedagógica ou acadêmica, e sim um amigo, bem como o responsável pela disciplina. Desponha a questão da qualificação e da autoridade como referência para o apoio que os professores precisam no seu espaço acadêmico. Em termos de titulação e de experiência, sabe-se que são critérios para caracterizar a autoridade ou a referência nas resoluções dos problemas no ensino superior. Aqui se encontra uma situação constrangedora e lamentável, pois muitos professores são subordinados a coordenadores e titulares “politicamente” colocados em suas funções, que não têm a qualificação necessária para o papel adjudicado.

b) sobre o apoio didático-pedagógico, especificamente sobre acesso à bibliografia, as respostas indicaram: algum (49%), da área específica (15%), didático/técnico (9%) e sem informação (27%). É preocupante verificar que somente 24% dos professores buscam os livros para estudo, como apoio na área específica e didático/técnico. Aqui fica notória a ideia de que o aspecto positivo da Q12, no que toca a “se atualizar”, está

associado a uma ideia de relação com o outro e, ainda, a de ser um “facilitador”, a exemplo do que se verifica na Q18 como categoria de professor.

c) para outro tipo de apoio didático-pedagógico, obtiveram-se estas respostas: artigos científicos (8%), autorreflexão (1%), Internet (8%), aluno (1%), cursos (1%), grupo de estudos (1%), pedagoga (3%) e nenhum (76%).

A Internet e artigos científicos são os canais que sinalizam a busca de apoio subjetivo para alguns professores. De modo geral, os professores apontam que 58% recorrem a outras pessoas para apoio didático-pedagógico, 20% a livros e 22% a outros meios. Observa-se, também, que a leitura é atividade já não muito valorizada aos olhos dos professores como busca de apoio didático-pedagógico. Vale apontar que eles criticam os alunos por não terem o hábito de leitura.

Quanto ao que os professores consideram uma boa aula (Q29), têm-se as seguintes categorias moleculares:

- Desperta interesse, satisfaz, prazerosa, participativa, troca (51%). Exemplo: “aquela em que os alunos participam e saem dela com o aprendizado, fazendo-os crescer para a profissão escolhida.”
- Atinge os objetivos, esclarece os conteúdo (46%). Exemplo: “uma aula cujo tema seja pertinente, em que os alunos participam tornando o aproveitamento maior.”
- Nenhum / silêncio (4%).

As respostas têm foco na relação afetiva entre aluno e professor, aparecendo também alguns dos aspectos técnico-pedagógicos da aula. De outro modo, revelam a importância para o grupo da relação afetiva e dizem da importância de atingir os objetivos.

Quanto à questão se o professor aplica a ideia de boa aula (Q30), a resposta foi de 92% sim, 5% não, e 3% não deram informações. Os professores se consideram bons professores e aplicam as aulas que teorizam como boas.

## 5. Conhecimento sobre o contexto: Q1, Q5, Q8, Q28, Q32 e Q33

A questão (Q1) mostra que o item satisfação, em relação ao número de alunos por turma (variável para cada período, curso, turno), foi indicado por 50% como “muito bom”, 20% acham “bom”, 29% entendem ser “regular” e 1% “ruim”.

Aparece mais uma contradição entre esta questão e as mudanças assinaladas para o curso na Q16, em que, mesmo de forma pouco representativa, aparece a categoria “Inovação de Cursos, Número de Alunos, Carga Horária, Avaliação, Conteúdo”

No que respeita aos recursos físicos da IES, para a realização da aula (Q5), os professores avaliaram as condições de trabalho docente, da seguinte forma:

Quadro 13: Distribuição de avaliação das condições de trabalho docente

ESTRUTURA / RECURSOS	MB	B	R	DEF	S/I
Laboratório	29%	28%	7%	7%	29%
Biblioteca	15%	48%	20%	9%	8%
Audiovisual	27%	51%	16%	1%	5%
Mesa/cadeira	29%	36%	20%	5%	9%
Outro	9%	4%	4%	7%	76%

De modo geral, a visão do professor é positiva quanto à estrutura física, mas, ao retomarmos a Q20, verifica-se a indicação da necessidade de melhorar os laboratórios. Como lugar da prática e da pesquisa, em especial na área da saúde, este é um cuidado que os gestores não devem perder de vista.

Quanto à participação da vida profissional na vida familiar (Q8), 47% dizem participar às vezes, 49% dizem que participam sempre e 1% para os que responderam “não sou ouvido, não gosto e não misturo vida profissional com vida pessoal”. Tais índices evidenciam que os professores buscam apoio na família, embora não o façam sempre. Contudo, a família constitui importante esteio aos professores.

O professor considera seu salário (Q28) muito bom (0%); adequado à função docente (15%); abaixo da função docente (61%); sofrível (8%); serve como complemento salarial (11%); outro (9%); sem informação (1%). Esses dados reforçam a questão Q12, em que as respostas dos professores, diante dos aspectos negativos da vida de professor, foram evidenciadas na categoria molecular “Salário e Falta de Valorização Profissional”, com 42% das indicações.

Em relação a fazer “uma referência a um lema que mais marcou a vida de professor” (Q32), 71% apresentaram uma referência e 29% não.

- Experiência, aplicabilidade: (28%). Exemplos: “só faz sentido o que é sentido”; “Quando estou com os alunos, sinto verdadeiramente inteira melhora”; “a vida julga pelas aparências, no que sempre se engana”; “a ciência não é o paradigma de toda verdade, mas da possibilidade”;
- Dedicção: (8%). Exemplos: “quanto mais estudo, mais necessidade tenho de estudar”; “uma frase: sou eu e minha circunstância, se não a salvo, não me salvo eu”; “Hei de vencer, mesmo sendo professora”;
- Tipologia: (11%). Exemplos: “o professor é um facilitador e não transmissor de conhecimento”; “ser idealista em tempos modernos onde a odontologia se torna tecnicista e capitalista”; “ensino é vocação”;
- Outro: (28%). Exemplos: “ainda não houve nada marcante, pois leciono há quatro anos”; “saída de uma instituição que eu considerava minha segunda casa”; “ainda não construí este lema”;
- Nenhum: (25%)

As referências são de experiência e aplicação, da necessidade de vivência.

Quanto aos “comentários e ou sugestões” solicitados por não terem sido contemplados na pesquisa, mas que o professor considerasse

relevante indicar (Q33): 29% deram sugestões e 71% não se manifestaram.

Alguns exemplos de sugestão: “o valor do professor aos olhos da instituição e do aluno”; “perfil acadêmico do aluno antes de ingressar na faculdade”; “por que o ensino é dividido em disciplinas e os professores não se importam com a inter-relação de seus conteúdos”.

## B) Apresentação da análise de conteúdo do Questionário Semiestruturado

Antes de iniciar a análise, é válido lembrar que o questionário foi pensado para coletar os conhecimentos do professor sobre o ensino superior. Daí sua matriz organizacional ter partido de dimensão de conhecimento.

As questões do questionário semiestruturado permitiram delinear os conhecimentos eleitos pelos professores para discorrer sobre o ensino superior, assim como analisar o conhecimento que os professores têm sobre o seu contexto/ensino superior e as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos do cotidiano acadêmico (coordenadores, chefes de departamento, alunos, colegas). Assim sendo, as perguntas, além de coletarem a opinião pessoal dos professores em relação ao ensino superior, assinalam qual a opinião que o professor tem do outro professor, seu colega.

Após sua aplicação, no momento da leitura flutuante, as dimensões de conhecimento sofreram análise de conteúdo e foram transformadas em categorização que denominamos “categorização de valores”. Isso se deve ao pressuposto apresentado de que os conhecimentos têm valia para o professor e, portanto, a linguagem usada, para expressar o conhecimento oriundo de uma vivência, também expressa valores.

Para melhor explicar esta passagem, faz-se a seguir a descrição da análise que gerou a categorização de valores.

As primeiras leituras flutuantes do questionário semiestruturado, já organizado e descrito, foram para escolher as unidades de registro — significação por tema, palavra e frase, de acordo com cada tipo de questão. Na análise mais detalhada e discutida entre colaboradores do GERES, foram verificadas a presença ou ausência de elementos significativos nas respostas, a sua regularidade e intensidade, conferindo o grau de significância do objeto (Ensino Superior), categorizando-o como favorável, desfavorável ou neutro. Nesta etapa retomam-se as

questões abertas, usando o critério semântico, exigindo, assim, uma nova análise das dimensão de conhecimento.

As categorias molares junto com as moleculares são agrupadas de tal modo que mapeiam os conhecimentos com os temas e seus significados, apresentando as possíveis funções dos conhecimentos expressos em cada questão. Desse modo, as dimensão de conhecimento foram reorganizadas em função do que foi avaliado pelos professores, em determinada situação, como relevante, tendo em vista os valores que atribuem a cada questão. Cria-se, assim, a “categorização de valores”.

Nestes termos, a categorização de valores foi agrupada considerando os tipos de conhecimentos e suas funções específicas. Com isso, os valores foram associados às dimensão de conhecimento conforme o quadro 12.

A dimensão de conhecimento socioafetiva foi configurada em valores sociorrelacionais; a dimensão de conhecimento sobre o ensino superior, em valores normativos; a dimensão de conhecimento do professor quanto à caracterização docente, foi configurada em valores identitários; a dimensão do conhecimento sobre as atividades docentes, em valores gnosiológico-pedagógicos; e por fim, a dimensão de conhecimento sobre o contexto, em valores sócio profissionais.

Foi atribuída a cada dimensão uma funcionalidade normativa e reguladora, e a uma dimensão imaginária. Em decorrência disso, foi possível criar as categorias de valoração. A categorização de valores marcou a função simbólica que os professores empregaram para eleger os conhecimentos que configuraram as suas representações sociais.

Em síntese, as categorias foram criadas sob o entendimento de que os conhecimentos servem de guia para consolidar os valores, que são elementos das representações sociais, e se apresentam tanto formais quanto materiais, em conformidade com a hierarquia de J. Hesen. (Cf. dimensão teórica, item 1.1).

Por fim, estabeleceu-se uma categorização com base no pressuposto de que os conhecimentos apresentados nas respostas, com uso da racionalidade, das suas escolhas conceituais, são os representados socialmente ou cientificamente, e indicam aquilo que se acredita ser importante e valorativo. Importa assinalar que afloraram categorias como descrição de uma dada realidade e dentro do contexto investigado, com seu momento histórico. Então, *a posteriori*, criaram-se categorias para esta investigação, a esta se limitando.



O quadro abaixo sintetiza esta passagem das dimensão de conhecimento para a categorização de valores.

**Quadro 14: Conversão das Dimensões de Conhecimentos em Categorias de Valoração.**

CONHECIMENTOS	Dimensão sócio-afetiva	Ensino superior	Caracterização docente	Atividades docentes	Contexto
VALORAÇÃO	Valores sociorrelacionais	Valores normativos	Valores identitários	Valores gnosiológico-pedagógicos	Valores sócio-profissionais

Descrevem-se, a seguir, as categorias de valoração e as suas racionalidades. A racionalidade aqui expressa as questões que foram induzidas pela pesquisadora, uma vez que foram elaboradas previamente e apresentadas no questionário. Já as respostas expressam o conhecimento do professor sobre a questão levantada.

- Valores sociorrelacionais. Indicam os conhecimentos das relações sociais. Incluem os conhecimentos sobre os sujeitos partícipes da instituição (alunos, professores, coordenadores), incluindo as questões éticas. Esta categoria aponta a racionalidade estético-expressiva ou crítico-reflexiva no pensamento para o coletivo.

VALORES SOCIORRELACIONAIS	
Questão	Racionalidade
2	Avalia a relação entre professores e dirigentes.
3	Avalia a relação entre professores e alunos.
4	Avalia a relação entre os professores do seu curso.
7	Avalia a relação com os alunos.
10	Descreve seus alunos.
14	Avalia os professores e suas relações com o trabalho docente.

Esta categoria sinaliza como é a relação entre os sujeitos no ensino superior investigado.

- Valores Normativos. Evidenciam os conhecimentos técnicos e normativos. Estes valores encontram-se na racionalidade moral-prática, com relação aos direitos, e no pensamento crítico-reflexivo, para as normas legais.

VALORES NORMATIVOS	
Questão	Racionalidade
9	Identifica o objetivo do ensino superior.
13	Identifica os estudos sistematizados que realizou, vinculado à ação docente.
15	Descreve o que os professores esperam do ensino superior.
16	Necessidade de mudar no ensino superior.
19	Identifica os encontros promovidos por sua IES, que favorecem a atualização pedagógica.
20	Necessidade de mudança no curso em que ministra aulas.
27	Necessidade de estudos para os próximos dois anos.
31	Necessidade de algum tipo de apoio para o professor.

A categoria de valores normativos grifa o que e como é entendido o ensino superior.

- Valores Identitários. Caracterizam os conhecimentos sobre as emoções, bem como a imagem de si e do outro. Demonstram os valores éticos espirituais e técnicos. Estes valores encontram-se na racionalidade estético-expressiva ou crítico-reflexiva, no pensamento para o eu e o outro, como se fossem os mesmos.

VALORES IDENTITÁRIOS	
Questão	Racionalidade
11	Descreve os seus colegas /professores do seu curso.
12	Descreve os aspectos positivos e negativos da vida de professor.
17	Descreve quais as características de um bom professor.
18	Descreve em que categoria de professor se situa.
24	Autoavaliação nos aspectos didático e pedagógico.
25	Autoavaliação nos “papéis” de funcionário, professor, colega de profissão.

Essa categoria noticia como os professores se pensam ou se veem, e a seus colegas.

- Valores gnosiológico-pedagógicos. Incluem os conhecimentos sobre os aspectos didático e pedagógico, inventariando as questões de ordem de exigências técnicas e acadêmica para o fazer docente. Esta categoria aponta a racionalidade moral-prática, no pensamento do fazer pedagógico.

VALORES GNOSIOLÓGICO-PEDAGÓGICOS	
Questão	Racionalidade
6	Identifica os trabalhos docentes: a. Planejando as aulas e/ou atividades; b. Corrigindo tarefas dos alunos; c. Preparando material didático para as aulas; d. Estudando, lendo livros da área de concentração ou da graduação, lendo revistas da profissão; e. Outro.
21	Identifica e descreve a metodologia de ensino que considera ser mais eficiente ou de sucesso, em suas aulas. (cite uma e explique-a)
22	Identifica e descreve as técnicas de ensino que você utiliza em suas aulas. Comente.
23	Identifica e descreve a tarefa do professor de ensino superior que você considera mais agradável e a desagradável.
26	Necessidade de apoio didático-pedagógico.
29	Descreve uma boa aula.
30	Descreve a ideia de boa aula.

A categoria de valores gnosiológico-pedagógicos descerra o que os professores fazem e como fazem o ensino superior.

- Valores Socioprofissionais. Indicam os conhecimentos das condições de trabalho. Refletem os objetos materiais ligados ao consumo/utilidade e econômicos. Estes dizem da racionalidade técnico-instrumental.

VALORES SOCIOPROFISSIONAIS	
Questão	Racionalidade
1	Avalia a quantidade de alunos que trabalha por turma.
5	Avalia os recursos físicos que a EIS fornece para a realização da sua aula.
8	Contexto e ambiente familiar sobre o seu fazer/pensar docente.
28	Avalia o salário de professor.
32	Contexto e lema que mais marcou sua vida de professor.
33	Comentário e / ou sugestões que não apareceram nesta pesquisa, mas que você considera relevante questionar.

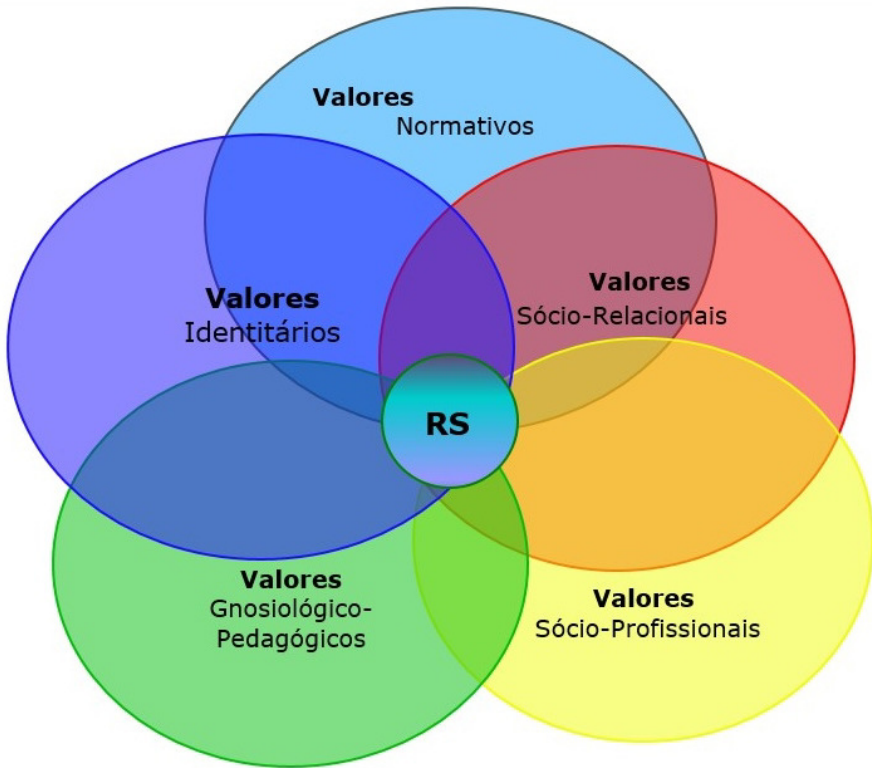
Esta categoria indica a relação entre o contexto profissional, familiar, e apoio ao fazer/pensar docente no ensino superior.

Em síntese, o questionário, socorrendo-se do depoimento dos professores, possibilitou estabelecer um elenco dos conhecimentos sobre o ensino superior e, destes, ter elementos indicadores dos valores configurados e configuradores das representações sociais, bem como verificar qual função do ensino superior está sendo legitimada pelos professores.

Os valores interagem entre si e têm como centro originário as representações sociais que em seu processo de objetivação apresenta o conhecimento sobre as diferentes questões, e a ancoragem denota o sentido dado a este conhecimento. Os valores configurados das representações sociais de ensino superior para os professores também sustentam essas mediante sua função reguladora e normatizadora, como estudado antes

Graficamente, as representações sociais sobre ensino superior dos professores da área da Saúde do UniFOA, considerando a relação de vizinhança entre as categorias de valoração e sua relação como produto e processo das representações sociais, podem ser ilustradas na figura 1.

Figura 1: A relação entre as representações sociais e as categorias de valores



De modo geral, pode-se assinalar que o questionário cumpriu com sua finalidade de identificar os conhecimentos e traduzir as dimensão valorativas configuradas nas e pelas suas representações sociais.

- Descrição detalhada das questões do Inventário de Valoração e Enfrentamento – IVA

Com a finalidade de manter certa organização didática neste item, apresentam-se dois subitens. O primeiro descreve os dados com comentários, para, posteriormente, fazer deles uma análise padronizada.

#### A) Apresentação dos dados do IVA

O Inventário de Valorização e Enfrentamento teve como instruções duas tarefas. A primeira solicitava ao professor que descrevesse uma situação problemática que o tenha afetado, ou que continuasse afetando a ele. Em seguida, diante da situação exposta, solicitou-se aos professores que assinalassem os 42 itens correspondentes à opção de cada afirmação. Em havendo mais de uma, que elegessem a que mais os afetou.

As opções de respostas foram: “quase nunca”, “poucas vezes”, “umas vezes sim outras vezes não”, “muitas vezes”, “quase sempre”. Estas se enquadram na escala tipo Likert, em que os respondentes não só concordam ou discordam das afirmações, mas também tecem informações sobre qual o grau de concordância/discordância.

Desse modo, para estandardizar o IVA, a cada resposta foi dado um peso, conforme o item, e atribuído um número que refletiu a direção da atitude do respondente em relação a cada afirmação. Os pontos de cada item foram distribuídos da seguinte forma:

- Quase nunca = 1
- Poucas vezes = 2
- Umas vezes sim outras vezes não = 3
- Muitas vezes = 4
- Quase sempre = 5

Após estabelecer os pesos, convertidas as respostas nos pesos individuais, foi tabulado novo somatório por categoria, transformados os dados absolutos em relativos.

A distribuição dos percentuais pelo total de respostas franqueou que se verificasse o grau de concordância e discordância, conforme indicado no quadro adiante:

Quadro 15: Descrição do grau de concordância e discordância das situações-problema

%	GRAU DE CONCORDÂNCIA	GRAU DE DISCORDÂNCIA
0 - 15	baixo grau de concordância	baixo grau de discordância
16-35	leve grau de concordância	leve grau de discordância
36-55	intermediário grau de concordância	intermediário grau de discordância
56-75	bom grau de concordância	bom grau de discordância
75-100	alto grau de concordância	alto grau de discordância

O grau de concordância foi estabelecido em relação à sua tendência. Assim sendo, considerou-se o maior percentual indicado para assinalar o grau inicial, fazendo-se a soma dos itens de concordância ou discordância, indicadores da tendência do grupo.

Para melhor compreensão do IVA, procede-se à sua apresentação para cada um dos 42 itens, distribuídos nas suas nove categorias. A saber: 1. Valoração da Situação como Ameaçadora (VSA); 2. Valoração da Situação como Desafio (VSD); 3. Valoração da Situação como Irrelevante (VSI); 4. Estratégias Cognitivas Centradas na Situação (ACS); 5. Estratégias Cognitivas Centradas na Emoção (ACE); 6. Estratégias de Conduta Motora Centradas na Situação (ACMS); 7. Estratégias de Conduta Motora Centrada na Emoção (ACME); 8. Enfrentamento Passivo (AP); 9. Enfrentamento Evitativo (AE).

Inicia-se apresentando as categorias das situações-problema descritas pelos professores, categorizadas em três grupos, denominados “Afetivo”, “Apoio IES” e “Geral”, conforme indicado adiante:

- Afetividade, relação aluno-professor-professor (25%); Exemplos: “aluno que reclamou de algo, relacionado com a minha disciplina, para avaliadores do MEC”; “resistência de alguns alunos no aprendizado de alguns conteúdos”; “relacionamento afetivo mal resolvido com alunos”
- Apoio institucional, financeiro, cursos (24%); Exemplos: “falta de tempo para resolver todas as tarefas”; “fui solicitado por colega hierarquicamente superior para aprovar um aluno que



não havia passado”; “invasão de direitos ou privação dos direitos”; “mudança curricular e estrutura de trabalho”;

- Geral / Outros (9%): “bati meu carro”; “o diagnóstico de uma alteração neurológica de minha filha”; “estudar inglês”;
- Nenhum / Silêncio (41%)

Desse modo, fez-se possível comparar as respostas e verificar se há diferença entre as formas de valorar e afrontar as situações-problema, conforme a mesma.

Os dados categorizados foram tratados estatisticamente no programa Excel, e os resultados (frequência relativa) dos graus de concordância e discordância das questões exaustivamente confrontados.

Os resultados das contagens são apresentados a seguir, para melhor compreensão do IVA.

Para ilustrar os dados são apresentadas nove tabelas que enumera o IVA e seus 42 itens. Na sequência é feita a compilação geral para abrir a discussão sobre os dados apresentados.

A parte I, composta de seis itens, ao avaliar a valoração da situação como ameaçadora (VSA) é esboçada na tabela 6.

Tabela 6 –Valoração da Situação como Ameaçadora – VSA

1. Muito importante em minha vida	Quase nunca	Poucas vezes	Um(a)s vez(es) sim, outras vez(es) não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	1%	9%	9%	43%	39%
AFETIVO	3%	15%	9%	36%	37%
APOIO IES	0%	3%	8%	49%	41%
2. Que tem muitas consequências negativas	Quase nunca	Poucas vezes	Um(a)s vez(es) sim, outras vez(es) não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	2%	6%	25%	33%	34%
AFETIVO	4%	3%	26%	29%	37%
APOIO IES	0%	9%	23%	37%	31%
3. Difícil ou ameaçadora para mim	Quase nunca	Poucas vezes	Um(a)s vez(es) sim, outras vez(es) não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	14%	8%	28%	29%	21%
AFETIVO	28%	10%	23%	40%	0%
APOIO IES	5%	7%	32%	21%	35%
4. Difícil de controlar ou de resolver	Quase nunca	Poucas vezes	Um(a)s vez(es) sim, outras vez(es) não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	6%	17%	34%	30%	14%
AFETIVO	9%	19%	23%	30%	19%
APOIO IES	2%	15%	44%	30%	9%
5. Que não gosto	Quase nunca	Poucas vezes	Um(a)s vez(es) sim, outras vez(es) não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	3%	6%	4%	34%	53%
AFETIVO	5%	6%	5%	55%	30%
APOIO IES	1%	5%	4%	16%	73%
6. Na qual reflito acerca de como os outros pensarão	Quase nunca	Poucas vezes	Um(a)s vez(es) sim, outras vez(es) não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	7%	15%	15%	24%	38%
AFETIVO	3%	23%	15%	26%	33%
APOIO IES	11%	7%	16%	21%	45%

Nas categorias Geral, com 43% de escolha, e Apoio IES, com 49%, os professores consideraram as situações-problema como “muito importante” em suas vidas. No grupo Afetivo, com 37%, entendem-nas “quase sempre” como importantes. Ambos, também apontam as situações-problema como “quase sempre” portadoras de muitas consequências negativas. Já para o grupo Apoio IES, sinaliza-se que, “muitas vezes”, estas situações trazem consequências negativas.

A situação-problema é, “muitas vezes”, difícil ou ameaçadora nas categorias Geral e Afetivo, e “quase sempre” para o grupo Apoio IES.

Na distribuição das opiniões em relação a ser uma situação difícil de controlar ou de resolver, os grupos Geral e Apoio IES concentram,

respectivamente, 34% e 44% na resposta “umas vezes sim, outras vezes não”. No Afetivo, a tendência é “muitas vezes”, com 30% de frequência.

Ao responderem se não gostam da situação-problema, na categoria Geral os professores apontam para “quase sempre” (53%), no Afetivo para “muitas vezes” (55%). Para o Apoio IES, “quase sempre” corresponde a 73% das respostas.

Em relação a considerar a opinião do outro, ou se reflete acerca de como os outros pensarão, em todos os grupos aponta-se “quase sempre” como a resposta na seguinte distribuição: Geral (38%), Afetivo (33%) e Apoio IES (45%).

De modo geral, os itens de Valoração da Situação como Ameaça (VSA) centram no grau de concordância de que as situações-problema em todos as categorias (Geral, Afetivo e Apoio IES) tratam de situações importantes para a vida do professor, portadoras de consequências negativas. Apesar de a situação ser considerada difícil ou ameaçadora para todos, o grau de concordância maior é na categoria Apoio IES.

Parece que não se tratam de situações-problema difíceis de controlar ou de resolver para os grupos, com ênfase no grupo Afetivo. Em todas as categorias os professores afirmam não gostar da situação-problema eleita, em especial o grupo Apoio IES que teve alto grau de concordância. Em relação a considerar a opinião do outro, ou se reflete acerca de como os outros pensarão, todos os grupos apontam concordância no tocante a esta. Em síntese, na Valoração da Situação como Ameaça (VSA), os professores externam sua afirmação como ameaça.

Os professores acreditam que podem fazer muitas coisas “quase sempre”, com a seguinte distribuição: 45% (Geral), 49% (Afetivo) e 42% (Apoio IES). Na situação-problema em relação ao crescer como pessoa, todos as categorias – Geral (62%), Afetivo (63%) e Apoio IES (62%) – concordam com a alternativa “quase sempre”.

Se podem ou devem estar mais pendentes dos outros que deles mesmos, os professores assinalam a opção “muitas vezes” para 29% (Geral) e 38% (Afetivo). Para a categoria Apoio IES, os professores manifestam concordância com o item “quase sempre”, com 24% das respostas. Há uma distribuição das opiniões nos grupos que dividem opiniões, ao invés de opiniões, indicando a diluição do grau de concordância nesta questão.

A situação-problema apresenta alto grau de concordância e é considerada um desafio “muitas vezes” para 47% no Geral, 49% no

Afetivo e 44% no Apoio IES.

Se a situação-problema poderia transtorná-los, mas que pudessem se controlar, na categoria Geral aparece o item “quase sempre” com 42% e o Afetivo com 56% de opções. No grupo Apoio IES, aflora a opção “muitas vezes”, com 34% das respostas.

Em relação a saber se o professor deve esforçar-se para conseguir resultados positivos, emerge “quase sempre” para 68% do Geral, 56% do Afetivo e 79% do Apoio IES.

A parte II, com seis itens, avaliou a valoração da situação como um desafio (VSD), e pode ser observada na tabela 7.

Tabela 7 - Valoração da Situação como Desafio – VSD

7. Na qual posso fazer muitas coisas	Quase nunca	Poucas vezes	Umavez vezes sim, outras vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	2%	6%	16%	30%	45%
AFETIVO	1%	6%	17%	28%	49%
APOIO IES	3%	7%	15%	33%	42%
8. Na qual procuro crescer como pessoa	Quase nunca	Poucas vezes	Umavez vezes sim, outras vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	2%	3%	4%	29%	63%
AFETIVO	0%	5%	4%	30%	62%
APOIO IES	4%	0%	4%	28%	63%
9. Na qual posso e devo estar mais pendente dos outros que de mim	Quase nunca	Poucas vezes	Umavez vezes sim, outras vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	18%	17%	25%	29%	12%
AFETIVO	19%	14%	29%	38%	0%
APOIO IES	17%	19%	21%	19%	24%
10. Que pode ser um desafio pra mim	Quase nunca	Poucas vezes	Umavez vezes sim, outras vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	0%	1%	21%	47%	31%
AFETIVO	0%	3%	21%	49%	27%
APOIO IES	0%	0%	21%	44%	35%
11. Na qual poderia ver-me transtornado, mas que posso me controlar	Quase nunca	Poucas vezes	Umavez vezes sim, outras vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	4%	8%	23%	23%	42%
AFETIVO	6%	10%	15%	13%	56%
APOIO IES	2%	7%	31%	34%	26%
12. Na qual devo esforçar-me para conseguir um resultado positivo	Quase nunca	Poucas vezes	Umavez vezes sim, outras vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	1%	1%	2%	28%	68%
AFETIVO	1%	3%	0%	40%	56%
APOIO IES	0%	0%	3%	18%	79%

Na totalidade, a Valoração da Situação como Desafio (VSD) indica que os professores acreditam que podem fazer muitas coisas diante do problema. Há notória preocupação no crescimento como pessoa, no entender de todos os grupos. Já em relação a evidenciar se podem ou devem estar mais pendentes dos outros que deles mesmos, os professores denotam um grau de concordância relativamente baixo, com clara distribuição das opiniões nos grupos, acentuando a discordância para o grupo Geral e Afetivo, nem tanto para o grupo Apoio IES.

Os professores indicam que se trata de situação de desafio, em todos os grupos. Complementam que seu transtorno poderia ser controlado mais facilmente pelo Grupo Geral e Afetivo, depois pelo Geral.

Todos acreditam que devam esforçar-se para conseguir um resultado positivo.

Sinteticamente, a Valoração da Situação como Desafio (VSD) é sustentável, em razão do grau de concordância dos grupos.

Quanto a indicar se a situação-problema é como qualquer outra, o grau de concordância aparece no item “muitas vezes”, com 34% na categoria Geral, 38% no Afetivo e 29% no Apoio IES.

Em relação ao grau de importância, ou seja, se não dá muita importância à situação-problema, surge o grau de discordância “quase nunca” para 33% na categoria Geral, e 42% no Apoio IES. No grupo Afetivo, o item “umas vezes sim, outras não” foi indicado por 29% dos professores e o item “quase nunca” por 27%, com tendência à discordância patente.

A situação-problema para os professores assinala baixo grau de concordância e dilui as respostas na questão sem consequências negativas no item “quase sempre”: 27% (Geral), 29% (Afetivo) e 25% (Apoio IES). Na possibilidade “umas vezes sim, outras não”, com 26%, 29% e 23% para as categorias, respeitada a mesma ordem. Os itens “poucas vezes e “quase nunca” são representativos no somatório e indicam ser o grau de discordância maior que o de concordância, em especial para as categorias Geral e Apoio IES. O Afetivo apresenta maior grau de concordância.

A parte III consta de três itens que avaliou a percepção da situação como irrelevante (VSI), como demonstrado na tabela 8.

Tabela 8 - Valoração da Situação como Irrelevante – VSI

13. Como outra qualquer	Quase nunca	Poucas vezes	Veze sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	15%	11%	29%	34%	11%
AFETIVO	12%	12%	29%	38%	10%
APOIO IES	20%	10%	29%	29%	12%
14. A que não dou muita importância	Quase nunca	Poucas vezes	Veze sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	33%	6%	29%	11%	21%
AFETIVO	27%	10%	29%	10%	24%
APOIO IES	42%	0%	29%	13%	16%
15. Sem consequências negativas para mim	Quase nunca	Poucas vezes	Veze sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	14%	24%	26%	9%	27%
AFETIVO	8%	27%	29%	8%	29%
APOIO IES	23%	20%	23%	10%	25%

A valoração da situação como indiferente (VSI) apresenta resultados dispersos, em que os professores não consideram a situação como outra qualquer, e nem não dão importância. Eles acreditam que a situação traz consequências negativas para eles, em especial aos professores do grupo Apoio IES.

Em relação a crer que pode enfrentar a situação-problema e fazer coisas que ajudem a resolver o problema, os três grupos de professores respondem “quase sempre” com 64% (Geral), 62% (Afetivo) e 63% (Apoio IES).

Quanto ao fato de não dar muita importância à situação-problema, as categorias apresentam grau de discordância e assinalam “umas vezes sim, outras não” com 44% (Geral), 37% (Afetivo) e 51% (Apoio IES).

Ao responderem sobre tentar ver a situação da maneira que lhe cause menos problemas, as respostas revelam concordância com o item “quase sempre” para 44% (Geral), 33% (Afetivo) e 53% (Apoio IES).

Se o professor procura ver algum aspecto positivo na situação-problema, todos dispensaram grau de concordância ao respondem “quase sempre”, sendo que a categoria Geral tem 50% de indicações, Afetivo tem 43% e Apoio IES, 56%.

Ao responderem sobre acreditar se podem mudar a visão pessimista sobre a situação-problema, os professores concordaram com a

questão e respondem “quase sempre”, com representação de 47% (Geral), 48% (Afetivo) e 45% (Apoio IES).

O grau de concordância em relação a poderem tomar decisões que os ajudem a minimizar os problemas, é de “quase sempre” para 51% (Geral), 54% (Afetivo) e 48% (Apoio IES).

A parte IV, representada na tabela 9 agrega seis itens que avaliam a frequência com que o sujeito utiliza estratégias de enfrentamento cognitivas centradas na situação (ECS).

Tabela 9 - Estratégias de Enfrentamento Cognitivas Centradas na Situação – ECS

16. Creio que posso enfrentar a situação e fazer coisas que ajudem	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	0%	1%	21%	15%	64%
AFETIVO	1%	0%	22%	15%	62%
APOIO IES	0%	3%	19%	15%	63%
17. Procuo não dar-lhe muito importância	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	21%	12%	44%	5%	18%
AFETIVO	22%	20%	37%	10%	12%
APOIO IES	20%	5%	51%	0%	24%
18. Tento ver a situação da maneira que me cause menos problema	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	2%	3%	22%	29%	44%
AFETIVO	5%	7%	30%	26%	33%
APOIO IES	0%	0%	16%	32%	53%
19. Procuo ver algum aspecto positivo na situação	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	3%	3%	19%	26%	50%
AFETIVO	4%	6%	17%	29%	43%
APOIO IES	1%	0%	21%	22%	56%
20. Creio que posso mudar minha visão pessimista sobre a situação	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	2%	7%	15%	29%	47%
AFETIVO	1%	11%	12%	27%	48%
APOIO IES	3%	3%	18%	30%	45%
21. Posso tomar decisões que me ajudem a minimizar os problemas	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	0%	1%	17%	31%	51%
AFETIVO	0%	2%	11%	33%	54%
APOIO IES	0%	0%	25%	27%	48%

Em poucas palavras, as Estratégias de Enfrentamento Cognitivas Centradas na Situação (ECS) testemunham que os professores creem que podem enfrentar a situação e fazer coisas que ajudem a resolver o problema. Eles discordam com a questão sobre não dar muita importância à situação-problema. Até tentam ver a situação de maneira menos problemática. Todos os grupos procuram ver algum aspecto positivo na situação e creem que podem mudar sua própria visão pessimista sobre a situação. Finalmente, assinalam que podem tomar decisões que lhes ajudem a minimizar os problemas.

Quanto à tentativa de desviar a atenção dos pensamentos e atitudes que os preocupam, respondem com grau de concordância baixo, iniciando pelo item “às vezes sim, outras vezes não” 39% (Geral), 41% (Afetivo) e 36% (Apoio IES). Em seguida aparece, na mesma sequência, o item “muitas vezes”, respectivamente com 29%, 28% e 30%.

Os professores indicam concordar com a questão sobre dizer a si mesmo coisas positivas, tendentes a que se reanimem. As respostas inculcam grau de concordância, assinalando o item “quase sempre” para 44% (Geral), 45% (Afetivo) e 42% (Apoio IES).

Em relação a saber se procuram se concentrar nas coisas que podem fazer, não no medo, os professores da categoria Geral assinalam “quase sempre” com 52% de respostas e os do grupo Afetivo apontam 57%. O item “muitas vezes” marca a concordância da categoria Apoio IES, com 45% de respostas.

Ao responderem sobre se pensam que, em outras situações, fizeram o que puderam, e isso os tranquiliza, respondem, em grande parte, que “muitas vezes”, para 49% (Geral), 47% (Afetivo) e 52% (Apoio IES).

Quanto ao fato de procurarem eliminar os pensamentos negativos, as respostas indicam alto grau de concordância com os itens “quase sempre”, com 47%, (Geral), 49% (Afetivo) e 45% (Apoio IES). Para o item “muitas vezes”, a distribuição é 45%, 44 e 47%, respectivamente.

Ao procurarem melhorar o estado de ânimo, os grupos assinalam “quase sempre”, com 57% (Geral), 58% (Afetivo) e 56% (Apoio IES). Nesta categoria aparece também 44% no item “muitas vezes”.

A parte V inventaria seis itens que avaliam a frequência com que o sujeito utiliza estratégias cognitivas centradas na emoção (ECE), de acordo com a tabela 10.



Tabela 10 - Estratégias de Enfrentamento Cognitivas Centradas na Emoção – ECE

22. Tento desviar minha atenção dos pensamentos e atitudes que me preocupam	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	3%	5%	39%	29%	24%
AFETIVO	7%	7%	41%	28%	17%
APOIO IES	0%	3%	36%	30%	30%
23. Digo coisas positivas para mim mesmo, para animar-me	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	0%	4%	20%	32%	44%
AFETIVO	0%	8%	16%	31%	45%
APOIO IES	0%	0%	25%	33%	42%
24. Procuo concentrar-me nas coisas que posso fazer, não no medo	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	0%	0%	9%	39%	52%
AFETIVO	0%	0%	10%	32%	57%
APOIO IES	0%	0%	8%	47%	45%
25. Penso que em outras situações fiz o que pude, e isso me tranquiliza	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	1%	1%	10%	49%	39%
AFETIVO	1%	3%	4%	47%	45%
APOIO IES	0%	0%	16%	52%	32%
26. Procuo eliminar os pensamentos negativos	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	1%	0%	8%	45%	47%
AFETIVO	1%	0%	7%	44%	49%
APOIO IES	0%	0%	8%	47%	45%
27. Procuo melhorar meu estado de ânimo	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	0%	0%	7%	36%	57%
AFETIVO	0%	0%	14%	28%	58%
APOIO IES	0%	0%	0%	44%	56%

As Estratégias de Enfrentamento Cognitivas Centradas na Emoção (ECE) apontam que os professores tentam desviar a própria atenção dos pensamentos e atitudes que lhes preocupam. Por igual, indicam concordar com a questão relativa a dizer a si mesmo coisas positivas, com o intuito de se animarem. Nesta forma de enfrentamento, os professores dizem procurar concentrar nas coisas que podem fazer, e não no medo; e que procuram pensar que, em outras situações, fizeram o que puderam, e isso os tranquiliza. Enfim, demonstram que procuram eliminar os pensamentos negativos e melhorar o próprio estado de ânimo.

Em relação a agir, em vez de ficar sem fazer nada, os professores assinalam o grau de concordância em “quase sempre” para 57% (Geral), 46% (Afetivo) e 69% (Apoio IES). Também dizem “muitas vezes” para 36%, 51% e 20%, respectivamente.

Quanto a fazerem coisas para atrair a atenção dos outros para os problemas, buscando soluções, as respostas se dividem entre “muitas vezes” para 37% (Geral), 39% (Afetivo) e 34% (Apoio IES). O grau de concordância é intermediário para bom, nas categorias Geral e Afetivo. Na categoria Apoio IES, é de leve para bom.

Ao responderem se procuram levar a situação para um terreno em que eles conhecem bem, os grupos indicam “muitas vezes” com 51% (Geral), 62% (Afetivo) e 40% (Apoio IES). O grau de concordância varia de intermediário para alto, nos grupos Geral e Afetivo. No Apoio IES, de intermediário para bom.

A concordância com a questão 31, ou seja, se procuram criar uma situação relaxada, os professores respondem que isso se dá “muitas vezes” para o grupo Geral (39%) e Apoio IES (52%). Os afetivos indicam “quase sempre” (35%). A variação da concordância está entre intermediária para bom, nas categorias Geral e Apoio IES, e de leve para bom, na categoria Afetivo.

Em relação a buscar conhecer e preparar-se para a situação-problema, aparece o item “quase sempre” para Geral (52%) e apoio IES (62%). O Afetivo indica “muitas vezes” (44%). Ambos os itens dizem da concordância com a questão. A concordância é intermediária nas categorias Geral e Afetivo, com tendência para alto; para Apoio IES, o grau de concordância é bom e tende para alto.

Quanto ao fato de buscar contato com as pessoas mais próximas, o item “quase sempre” emerge para 65% (Geral), 82% (Afetivo) e 48% (Apoio IES). O grau de concordância é alto para todos os grupos.

A parte VI, com seis itens que avaliam a frequência com que o sujeito utiliza o enfrentamento de conduta motora centrado na situação (ECMS) é ilustrada na tabela 11.

Tabela 11 - Enfrentamento de Conduta Motora Centrado na Situação - EC-MS

28. Trato de agir, em vez de ficar sem fazer nada	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	0%	0%	7%	36%	57%
AFETIVO	0%	0%	3%	51%	46%
APOIO IES	0%	0%	11%	20%	69%
29. Faço coisas para atrair a atenção dos outros para o problema, buscando soluções	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	2%	12%	18%	37%	31%
AFETIVO	1%	8%	17%	39%	35%
APOIO IES	2%	17%	21%	34%	26%
30. Procuo levar a situação para um terreno em que eu conheça bem	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	1%	1%	21%	51%	25%
AFETIVO	1%	3%	13%	62%	21%
APOIO IES	1%	0%	30%	40%	29%
31. Procuo criar uma situação relaxada	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	1%	6%	27%	39%	27%
AFETIVO	1%	6%	30%	28%	35%
APOIO IES	0%	7%	25%	52%	16%
32. Trato de conhecer e preparar-me para a situação	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	1%	0%	7%	40%	52%
AFETIVO	1%	0%	11%	44%	43%
APOIO IES	0%	0%	4%	35%	62%
33. Busco o contato com as pessoas mais próximas	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	1%	0%	5%	29%	65%
AFETIVO	1%	0%	7%	43%	48%
APOIO IES	0%	0%	4%	14%	82%

Sinteticamente, o Enfrentamento de Conduta Motora Centrado na Situação (EC-MS) descreve um quadro em que os professores assinalam que tratam de agir, em vez de ficar sem fazer nada, e que fazem coisas para atrair a atenção dos outros para o problema, buscando soluções.

Quanto a levar a situação para um terreno que ele conheça bem, a maioria dos professores concorda, em especial, na categoria Afetivo. Os professores indicam que tratam de conhecer e de se preparar para a situação de modo significativo na categoria Apoio IES. Afirmam, também, que buscam o contato com as pessoas mais próximas, de maneira bem coesa para as categorias Apoio IES (82%) e Geral (65%).

Em relação a fazer coisas para ajudar a relaxar, os professores dizem “quase sempre”, com 35% das respostas (Geral) e 37% (Apoio IES); na categoria Afetivo, predomina a resposta “muitas vezes” (43%). O grau de concordância desta questão varia, de leve para bom, na categoria Geral; de intermediário para bom, em Afetivo e Apoio IES.

Ao responderem se fazem pequenas coisas que os ajudam a estar ativos e serenos, os professores indicam os itens “quase sempre” com 44% (Geral), 50% (Afetivo) e 37% (Apoio IES), acenando para um grau de concordância, de intermediário para alto, nas categorias Geral e Afetivo, e de intermediário para bom na categoria Apoio IES.

Quanto a fazerem coisas para diminuir seu nível da tensão, os itens que predominam são “muitas vezes” com 47% (Geral) e 56% (Afetivo). Já na categoria o Apoio IES, emerge a distribuição de 41% para o item “umas vezes sim, outras vezes não”. O grau de concordância vai de intermediário a alto no grupo Geral, de bom para alto no Afetivo, e de intermediário para bom no grupo Apoio IES.

Em relação à questão se procuram usar suas melhores habilidades para sentirem-se mais seguros, os professores respondem “muitas vezes” com 44% (Geral), 61% (Afetivo) e 44% (Apoio IES). O grau de concordância se situa de intermediário a alto.

Em relação a fazer coisas que os ajudem a aumentar a própria sensação de controle, os professores assinalam “quase sempre” para 44% (Geral) e 48% (Apoio IES). Na categoria Afetivo, aflora o item “muitas vezes”, com 43% das respostas. A concordância tem grau de intermediário a alto.

Ao se manifestarem sobre tentar falar de maneira espontânea e suave para se acalmarem, os professores assinalam “muitas vezes” com 53% (Geral), 48% (Afetivo) e 59% (Apoio IES). Em Afetivo também aparece o item “quase sempre”, com 48%. O grau de concordância é de intermediário a alto.

A tabela 12 destaca a parte VII e é composta de seis itens que avaliam a frequência com que os sujeitos utilizam estratégias de conduta motora centradas na emoção (ECME).

Tabela 12 - Enfrentamento de Conduta Motora Centrado na Emoção - EC-ME

34. Faça coisas que me ajudem a relaxar	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	0%	1%	30%	34%	35%
AFETIVO	0%	0%	24%	43%	33%
APOIO IES	0%	3%	36%	24%	37%
35. Faça pequenas coisas que me ajudam a estar ativo e sereno	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	0%	4%	16%	35%	44%
AFETIVO	0%	3%	8%	40%	50%
APOIO IES	0%	6%	27%	30%	37%
36. Faça coisas para diminuir meu nível da tensão	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	0%	0%	25%	47%	28%
AFETIVO	0%	0%	12%	56%	32%
APOIO IES	0%	0%	41%	36%	23%
37. Procuo usar minhas melhores habilidades para sentir-me mais seguro	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	0%	1%	4%	49%	45%
AFETIVO	0%	0%	0%	56%	44%
APOIO IES	0%	3%	8%	43%	47%
38. Faça coisas que me ajudam a aumentar minha sensação de controle	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	0%	0%	20%	35%	44%
AFETIVO	0%	0%	16%	43%	41%
APOIO IES	0%	0%	25%	27%	48%
39. Tento falar de maneira espontânea e suave para acalmar-me	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	0%	3%	8%	53%	36%
AFETIVO	0%	0%	4%	48%	48%
APOIO IES	0%	6%	13%	59%	22%

Em síntese, o Enfrentamento de Conduta Motora Centrado na Emoção (EC-ME) aponta que os professores dizem fazer coisas que os ajudem a relaxar e que fazem pequenas coisas que os ajudem a estar ativos e serenos. Todos indicam fazer algo para diminuir seu nível da tensão e que usam de suas melhores habilidades para se sentirem mais seguros. Quanto a fazerem coisas que os ajudem a aumentar a sensação de controle, é assinalado que procuram falar de maneira espontânea e suave para se acalmarem.

Em relação a não fazerem nada especial e tentarem passar despercebidos, os professores indicam grau de discordância. Assinalam “quase nunca” com 32% (Geral), 31% (Afetivo) e 33% (Apoio IES). O

grau de discordância varia, de leve para intermediário, em todos os grupos.

Ao responderem se procuram falar pouco e não ser o centro da atenção das conversas, as respostas apontam para “umas vezes sim, outras vezes não” para 46% (Geral), 49% (Afetivo) e 43% (Apoio IES). O grau de concordância é de intermediário para bom nos grupos Geral e Apoio IES. Será intermediário no Afetivo.

Aqui também aparece leve grau de discordância da questão para o grupo Afetivo, e baixo para o Geral e o Apoio IES.

A parte VIII, delineada na tabela 13, consta de dois itens que avaliam o enfrentamento passivo (EP).

Tabela 13 - Enfrentamento Passivo – EP

40. Não faço nada especial e tento passar despercebido	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	32%	17%	26%	17%	7%
AFETIVO	31%	22%	25%	22%	0%
APOIO IES	33%	12%	27%	12%	15%
41. Trato de falar pouco e não ser o centro da atenção das conversas	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	5%	7%	46%	17%	25%
AFETIVO	7%	11%	49%	15%	18%
APOIO IES	3%	3%	43%	19%	32%

De modo geral, o Enfrentamento Passivo (EP) aponta que os professores discordam de que não fazem nada especial e tentam passar despercebido. Revelam que concordam em relação a falar pouco e não ser o centro da atenção das conversas.

A situação é contraditória e assinala o enfrentamento passivo nos três grupos.

Quanto a tentar fugir ou evitar esta situação ou qualquer outra relacionada com ela, o item “umas vezes sim, outras não” obteve predominância para 39% (Geral), 42% (Afetivo) e 38% (Apoio IES).

A parte IX consta de um item que avalia o enfrentamento evitativo (EE) e é caracterizada na tabela 14.

Tabela 14 - Enfrentamento Evitativo - EE:

42. Tento fugir ou evitar esta situação ou qualquer outra relacionada com ela	Quase nunca	Poucas vezes	Vezes sim, vezes não	Muitas vezes	Quase sempre
GERAL	28%	5%	39%	21%	7%
AFETIVO	36%	0%	42%	22%	0%
APOIO IES	20%	10%	38%	20%	13%

O Enfrentamento Evitativo (EE), como última categoria de análise do IVA, sinaliza que os professores respondem com grau de concordância intermediário para todos os grupos e grau de discordância intermediário para Geral e Apoio IES. Para o grupo Afetivo, surge bom grau de discordância, assinalando divisão de opiniões dentro do próprio grupo. Nas três categorias os professores revelam não adotar o método/forma de enfrentamento evitativo nas situações-problema, apesar de exceções, conforme indica o grupo Afetivo.

Para adequada apreensão, elaborou-se um quadro comparativo do grau de concordância e discordância dos três tipos de situações-problema analisados no IVA. Para este quadro, fez-se o somatório dos itens de cada categoria, conforme tabela 15.

Tabela 15: Comparação do grau de concordância e discordância das situações-problema

Grupos	Valoração			Estratégia de enfrentamento entrada na situação %	Estratégia de enfrentamento centrada na emoção %	Frequência do enfrentamento de condutadora centrada na situação %	Frequência do enfrentamento de condutadora centrada na emoção %	Forma/método de enfrentamento	
	VSA %	VSD %	VSI %					Passivo %	Evitativo %
GERAL	89	91	66	94	98	96	98	75	72
AFETIVO	80	90	69	94	96	97	100	71	78
APOIO IES	93	93	65	96	100	96	98	81	71

Ao comparar as respostas, verificam-se algumas diferenças entre as formas de valorar e afrontar as situações-problema, conforme cada uma delas, especificamente.

As categorias apontam para os seguintes graus de concordância e discordância:

1. A valoração das situações-problema dos professores evidencia alto grau para Ameaça e Desafio, com índice maior para sê-lo um Desafio, nos três grupos;
2. Para o grupo Apoio IES, além do grau de valoração como Desafio, aparece, na mesma medida, a valoração como Ameaça;
3. O grau de concordância é alto para a Estratégia de Enfrentamento Centrada na Situação e na Emoção, com ênfase maior na Emoção para os três grupos;
4. A frequência do Enfrentamento de Conduta-Motora Centrada na Situação e na Emoção é de alto grau de concordância, com maior destaque para Emoção, nos três grupos;
5. A Forma/Método de Enfrentamento Passivo apresenta bom grau de concordância para na categoria Geral, que também apresenta bom grau de discordância do Método Evitativo. Já na categoria Afetivo, indica-se alto grau de concordância para o Método Evitativo, enquanto em Apoio IES, apresenta-se alto grau para o Método Passivo.

Os dados indicam que nas três categorias de situações-problemas os professores têm a valoração como Desafio. Já as estratégias de enfrentamento são centradas na Emoção, assim como a conduta motora também é centrada na emoção. A forma de enfrentamento é passiva para os professores na categorias Geral e Apoio, e evitativa em Afetivo.

### *3.2.3. Discussão dos Resultados*

Ao estudar as categorias de valores originárias do questionário e as formas de valoração e de enfrentamento resultantes do IVA, pode-se identificar as tendências de valoração e enfrentamento dos professores da área da Saúde em relação ao ensino superior.



Para compreender estas tendências, descreve-se, a seguir, o processo de objetivação e ancoragem dos professores.

Ao discutir o processo de objetivação, parte-se das seguintes perguntas:

1. O que está sendo naturalizado?
2. Quais práticas dizem estar utilizando em suas aulas e nos enfrentamentos dos conflitos do cotidiano?

Inicia-se apontando que as significações, materializadas nas palavras e/ou expressões, mostraram, nos três momentos da objetivação: construção seletiva, esquematização e naturalização, expressões reducionistas dos aspectos normativos e funcionais do ensino superior e acentuadas explicações de aspectos técnico-pedagógicos.

Desse modo, uma primeira análise, mediante a leitura flutuante com seleção da frequência das frases, sugere que os professores exacerbaram algumas categorias de valores e reduziram outras. No primeiro caso, acentuaram com demasia de explicações as questões referentes à utilização de recursos didáticos pedagógicos e à própria ação como professor. No segundo, conferiram uma *redução*, ocultando elementos de atividades ligadas ao ensino superior como a “extensão”, “políticas educacionais”, “diretrizes curriculares nacionais”, “democracia”, “autonomia”, “gestão participativa”, etc.

A redução é expressiva na categoria valores normativos, que indica como os professores pensam ser o ensino superior, suas normas, seus direitos, permitindo verificar o pensamento crítico sobre essas questões.

O excesso deu-se na categoria de valores gnosiológico-pedagógicos, que aponta o que os professores pensam que fazem e como fazem no ensino superior. Com a redução do conhecimento e, portanto, da valoração sobre o ensino superior, denota-se que este encerra-se na técnica de ensino. Tal olhar docente indica o *falso pragmatismo* adotado na IES. O adjetivo *falso* aponta que, mesmo tendo a necessidade de ser *prático*, o professor faz certa *confusão didática* e perde-se nas concepções das técnicas e tendências pedagógicas.

A expressão “confusão didática” é utilizada para frisar que há dificuldade de entendimento em relação à didática e à escolha de procedimentos pedagógicos adequados para se posicionar como professor

da tendência pedagógica almejada por eles.<sup>41</sup> Assim sendo, denominam-se “facilitadores” e suas técnicas são as mais tradicionais possível. A situação inversa também aparece: os tradicionais indicam as técnicas mais progressistas.

Para melhor perceber o exposto, faz-se uma digressão, apresentando-se alguns conceitos da didática pautada em Libâneo (1985), que investigou a teoria educacional e analisou alguns modelos educacionais, delineando algumas das tendências pedagógicas inseridas na prática escolar brasileira. Ele divide as tendências em dois grandes blocos: a tendência liberal, com quatro possibilidades distintas, e a progressista, com três. (Cf. Quadro 16, adiante).

O autor apresenta os fundamentos da Educação à luz das diferentes propostas didático-pedagógicas, partindo do modelo da escola tradicional e passando pelas diferentes escolas e tendências pedagógicas, permitindo a compreensão dos modelos de ensino-aprendizagem e o papel da escola, de aluno, de professor, de fundamentação em que se apoia.

Cabe esclarecer a tênue diferença conceitual entre metodologia, método e técnica de ensino e instrumentos didático-pedagógicos ou instrucionais.

A metodologia é o conjunto organizado de procedimentos objetivos e subjetivos para efetivação do ensino-aprendizagem, tratando de regras e estratégias de ensino-aprendizagem, com uso de métodos específicos. Cada área de conhecimento tem metodologias próprias, como educação, alfabetização, matemática, física, etc.

Os métodos de ensino tratam da lógica, do caminho e dos procedimentos técnicos do ensino-aprendizagem.

A técnica de ensino, ou seja, a operacionalização do método, são os procedimentos de ensino-aprendizagem, também denominados de ensinagem.

A escolha de cada um desses elementos didáticos exige do professor, além do conhecimento em didática, uma postura reflexiva para adequar as escolhas aos objetivos ou propósitos de suas aulas.

---

41 Didática, segundo o dicionário HOUAISS (2002) é o conceito mais claro que podemos adotar para entendê-la como parte da pedagogia. É, então, entendida como sendo parte da pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente.

Quanto às técnicas de ensino ou procedimentos e estratégias para trabalhar o conteúdo ou promover o ensino-aprendizagem/ensinagem, pode ser dividido em quatro grupos:

1. Aula expositiva;
2. Aula expositivo-dialógica;
3. Pesquisa;
4. Trabalhos de grupos: dinâmicas de grupo, philip 66, grupo de observação (G.O.) e grupo de verbalização (G.V.), painel integrado, seminários, debates, dramatização, círculo de estudo, mesa-redonda, estudo de caso, oficinas, workshop, laboratório, jogos didáticos, psicodramas, estudo dirigido, estudo do meio; seminários, entre outros.

Quadro 16: Síntese das tendências pedagógicas, segundo Libâneo (1985)

<i>Tendência Pedagógica</i>	<i>Papel da Escola</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Métodos</i>	<i>Relação prof.-aluno</i>	<i>Aprendizagem</i>	<i>Manifestações</i>
<i>Pedagogia Liberal Tradicional</i>	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	São conhecimentos e valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas.	Exposição e demonstração verbal da matéria e / ou por meios de modelos.	Autoridade imposta pelo professor que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é passiva, ou seja, receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade.	Nas escolas que adotam filosofias humanistas clássicas ou científicas. (Rousseau)
<i>Tendência Liberal Renovadora Progressiva</i>	A escola deve se adequar às necessidades individuais ao meio social.	Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos diante das situações-problemas.	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas.	Montessori Decroly Dewey Piaget Lauro de Oliveira Lima
<i>Tendência Liberal Renovadora não-diretiva (Escola Nova)</i>	Formação de atitudes.	Baseia-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos.	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Educação centralizada no aluno, e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito.	Aprender é modificar as percepções da realidade.	Carl Rogers, "Summerhill" escola de A. Neill.

<i>Tendência Liberal Tecnícista.</i>	É modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas.	São informações ordenadas numa seqüência lógica e psicológica.	Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações.	Relação objetiva em que o professor transmite informações, e o aluno vai fixá-las.	Aprendizagem baseada no desempenho.	Leis 5.540/68 e 5.692/71.
<i>Tendência Progressista Libertadora</i>	Não atua em escolas, porém visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social.	Temas geradores.	Grupos de discussão.	A relação é de igual para igual, horizontalmente.	Resolução da situação-problema.	Paulo Freire.
<i>Tendência Progressista Libertária.</i>	Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário.	As matérias são colocadas, mas não exigidas.	Vivência grupal na forma de auto-gestão.	É não diretiva, o professor é orientador e os alunos livres.	Aprendizagem informal, via grupo.	C. Freinet Miguel Gonzales Arroyo.
<i>Tendência Progressista "crítico social dos conteúdos ou "histórico-crítica"</i>	Difusão dos conteúdos.	Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade ante a realidade social.	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.	Papel do aluno como participante, e do professor como mediador entre o saber e o aluno.	Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos.	Makarenko B. Charlot Suchodoski Manacorda G. Snyders Demerval Saviani.

Fonte: Tese de doutorado de Novikoff, p. 175, 2006.

Os instrumentos ou recursos didático-pedagógicos para realização das aulas podem ser de natureza concreta ou virtual, tecnológicos ou não. Entre os concretos, estão desde os papéis (livros, periódicos, apostilas, jornais, etc.) até os de utensílios específicos de cada profissão (instrumentos cirúrgicos, bolas, etc.). Entre os virtuais, encontram-se os sons e imagens que podem ser apresentados por meio de filmes, músicas, slides, retroprojetores, projetor multimídia, etc.

Aponta-se assim que as confusões que os professores vivem, em parte, ocorrem em função do contexto que não oferece condições para instaurar uma tendência pedagógica adequada aos objetivos da disciplina e do curso, considerando carga horária restrita, número de alunos. A outra parte pode ser delegada ao conhecimento didático deficiente dos professores.

Portanto, observa-se que, na esquematização / formação do núcleo ou dimensão icônica das representações sociais sobre o ensino superior, o professor procura tornar o conhecimento didático-pedagógico em algo familiar, coerente com o referencial que já traz consigo,

mediante sua experiência. No entanto, quando tenta explicá-las, não se vale de argumentos técnicos nem teóricos referentes às técnicas que diz estar usando. A linguagem é, no mínimo, figurativa. Sua naturalização ocorre mediante a materialização dos elementos conceituais da educação em elementos da sua realidade de senso-comum. Esta análise aporta a ideia de que “o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo)” (LIBÂNEO, 1989, p. 20).

No que toca à função do ensino superior, os professores reduzem o processo a “formar”, descrito nos valores normativos, apontando que a racionalidade moral-prática, com relação aos direitos e ao pensamento crítico-reflexivo, limita-se à racionalidade técnica.

Das Diretrizes do PNE, das sete finalidades indicadas na LDB, e das dez funções da OCDE, reduz-se o objetivo do ensino superior a “formar” o aluno, pouco se especificando em que condições e / ou qualificações. O inciso da LDB contemplado é o II. Os incisos IV, V e VI ficaram sem nenhuma indicação. A visão é pouco generalista, mas também não se encontra na especificidade da formação. Apesar da ideia intuitiva do espírito da Lei/LDB, a visão é generalizada e dispersa, escapando o detalhamento do texto da Lei, em especial pelo fato de que se trata de descrever a graduação. Se considerarmos as finalidades internas da IES, descritas em seu PDI e divulgada nos documentos da mesma, nenhum de seus itens é contemplado na comunicação dos professores.

Em síntese, a *figuração*, como processo de objetivação, indicou que os professores organizaram o conceito do objeto em função de outros conceitos mais concretos, da vivência desses professores no contexto em que as explicações de procedimentos técnicos são usadas para entender conceitos mais complexos, como a metodologia de ensino.

Em relação à ancoragem, observa-se que ao configurar os sentidos, tornando-os de não familiares (conhecimentos sobre o ensino superior e conhecimentos sobre a atividade docente) em familiares (representações sociais), estabelece-se uma organização das relações sociais, observadas nas questões de análise do nível de satisfação dos professores em relação aos seus alunos, pares e chefias.

Para melhor compreender a ancoragem, foram inventariadas as âncoras que sustentam as representações sociais desses professores, resultando nas categorias de valores.

Observou-se que a questão da relação social é o que leva os professores a se embasarem para o enfrentamento. Daí decorre que as

categorias de valores sociorrelacionais, identitários e socioprofissionais se encerram muito mais na valoração como ameaça para questões de Apoio IES, ou seja, as críticas são contidas, como se observa na categoria de valores normativos. Para afrontá-las, recorrem a estratégias focadas na emoção, e são passivas. Quando se tem a valoração como desafio, indicada para situações do âmbito afetivo, as atitudes ante a questão são também focadas na emoção, mas usam de estratégias evitativas em seu enfrentamento.

A comunicação desse grupo apresenta uma tendência à “propagação” como forma de ajustar os conceitos e conhecimentos sobre o ensino superior aos princípios que fundam a especificidade do grupo – o não-saber sobre a função social e sobre política do ensino superior, mas sobre a dinâmica retalhadora da IES. Esta forma de comunicação – “vigiar a manutenção das representações, já existentes, e integrar as novas representações num quadro de pensamento que não afete as primeiras” – identifica o lema subjacente da IES.

De modo geral, os professores estabeleceram uma codificação em uma categoria específica que se efetua em relação ao padrão de comunicação que permitiu uma classificação por meio de uma imagem mental, ou formas, ou figuras, mas todas com pouco grau de estranheza. Daí a divisão de grupos centrados no Apoio à IES e os centrados no Afetivo que levam os grupos a estabelecer estratégias de enfrentamentos, diferenciadas ou semelhantes por pequenos grupos, como visto na análise do IVA.

Por fim, o sistema de comunicação e a construção de representações sociais sobre / no ensino superior permitem inferir que há uma crise de identidade configurada no grupo pesquisado. Aqui, retomam-se as reflexões sobre o pressuposto de que a função do ensino superior sofre o rompimento mediante a comunicação estabelecida pelas representações sociais dos professores sobre este. Tal constatação é visível quando o grau de importância fica marcado, no questionário, pela constância dos aspectos técnicos do ensino superior, bem como pela ausência de aspectos normativos e reguladores. No mais das vezes, as representações sociais dos professores em relação ao ensino superior, ou seja, os valores iniciais dos professores e os que eles têm no momento da pesquisa sobre o objeto representado, tanto no questionário quanto no IVA, indicaram o ensino superior como portador das seguintes características:

- a. as relações são fáceis, por conta de sua superficialidade;
- b. as questões afetivo-relacionais são consideradas um desafio, sobretudo como uma ameaça, no que se refere à relação com as normas internas da IES;
- c. se oferece formação para o mercado;
- d. o fazer docente é uma técnica;
- e. o enfrentamento cognitivo não foca as situações-problema, mas as emoções, numa tentativa de reduzi-las;
- f. as condutas motoras também são dirigidas a reduzir a emoção;
- g. os enfrentamentos são passivos ou evitativos.

As representações sociais percebidas favorecem novas conjecturas sobre o grau de importância (valoração) do conhecimento que os professores estão dispensando para se afrontarem com o ensino superior. Para discutir tais representações, é indispensável pensar as condições do ensino superior: apoio subjetivo e objetivo.

Na análise dos conhecimentos e valores dos professores sobre o ensino superior, percebe-se que os apoios subjetivos e objetivos dispensados aos professores diferem em ordem e grau, implicando nas condições da docência.

O apoio subjetivo, de modo geral, pode ser agrupado em práticas pedagógicas e práticas políticas. Por sua vez, os apoios objetivos são estruturais: apoio para pesquisa e para extensão. Todos dependem da postura política da IES. São do âmbito de escolha e de construção de política participativa, ou seja, são de ordem de decisão e de participação do colegiado de professores, alunos e técnicos.

O apoio subjetivo agrupa condições das IES para as seguintes práticas pedagógicas:

- Treinamento, educação continuada, eventos científicos, acadêmicos e culturais;

- Ambiente favorável para a boa relação professor-aluno, professor-hierarquia administrativa (chefe de departamento, coordenação, reitoria, etc.), pautado na democracia, autonomia e respeito;
- Valorização da atividade docente;
- Espaço para a discussão no/do coletivo;
- Acesso fácil às instâncias para se tomar as principais decisões acadêmico-administrativas dentro da instituição (chefe de departamento; conselho departamental; coordenação de curso; reitoria; conselho de ensino e pesquisa; mantenedora; conselho da mantenedora);
- Valorização da docência pelo docente, pela hierarquia, alunos e sindicatos.

Por apoio objetivo, entende-se o que a IES cria para proporcionar condições materiais aos professores. São estruturas físicas, tais como: salas de aula, biblioteca, laboratório, equipamentos, o número e tamanho das turmas. Essas condições podem estabelecer dificuldades e obstáculos, ou favorecer a qualidade de ensino.

O equilíbrio entre o apoio subjetivo e o objetivo é imprescindível para o fazer acadêmico. Esse pode ser agrupado em:

- Aplicação de métodos e técnicas de ensino
- Articulação entre o ensino de graduação e o ensino de pós-graduação, atendendo às exigências de pesquisa como forma de inovação do conhecimento.
- Adequação inovadora à ideia do regime de avaliação;

Acredita-se, então, que o sucesso das políticas externas e internas depende, em grande medida, da sua incorporação no e pelo corpo docente, uma vez que esses carregam a força da criação. No entanto, jamais serão os únicos responsáveis pelo processo educacional.



Observou-se que os valores diante do ensino superior podem ser abstraídos dos conhecimentos e retornam a configurar conhecimentos de dois modos: conhecimento com fins de autorregulação/adaptação passiva, ou conhecimento-autonomia/crítica. Em relação à valoração, os professores correspondem às categorias de valores apontados no questionário, sugerindo o conhecimento como autorregulação/adaptação passiva.

Considerando o que expusemos, assinala-se que, entre as tendências de valoração e enfrentamento dos professores estudados, estão as de perceber o ensino superior ora como desafio ora como ameaça. Em poucas palavras, as estratégias de enfrentamento cognitivo e as condutas motoras são dirigidas para reduzir a emoção. A baixa autodeterminação pouco faz para inferir, adotando uma atitude passiva para as questões normativas e de direito (Apoio IES), e evitativa em relação às questões afetivo-relacionais.

A análise deste quadro põe às claras uma tendência à subjetivação da análise e uma objetivação da ameaça, pois não focam na situação, e sim na emoção, como forma de afrontar os conflitos.

Associando o questionário ao IVA, pode-se dizer que os professores formaram grupos que convivem num espaço social – no ensino superior — embora nos mesmos cursos denotam pouca comunicação. As razões apontadas foram diversas: serem horistas, haver poucas reuniões ou encontros pedagógicos, o que prejudica a consolidação de valores com foco na autonomia, apesar de terem apresentado representações sociais sobre o objeto (ensino superior) com valores em comum (conforme resultado de categorização de valores).

Parece haver conceitos representacionais com valores (importância) sobre o objeto, de modo já consolidado, mas não valorações representacionais. De outro modo, os professores compreendem o ensino superior a partir de valores em comum – extraídos dos questionários –, mas quando esses são postos para determinar a situação que os “aflige” – indicados no IVA –, a valoração se faz de diferentes formas, conforme os grupos, do mesmo modo como os tipos de enfrentamento se diferenciam.

Enfim, a valoração e o enfrentamento dos professores assinalam o rompimento das funções do ensino superior na IES investigada, considerando que este se faz por força da própria legislação externa e interna.

## Considerações finais

A história mostra-nos que a expansão do ensino superior com as instituições superiores privadas se faz ambígua e favorece o rompimento da função do ensino superior. Os movimentos das IES privadas, em nome da necessidade de expansão e de ganharem o mercado, mesmo em cursos da área da Saúde, em que ainda há considerável seleção de professores e alunos, rigorosa avaliação de conselhos para conter a massificação e desqualificação do ensino, vêm sofrendo o não atendimento das necessidades de uma educação comprometida com as normas e legislações educacionais.

Comparando as IES privadas e as reformas do ensino superior propostas nos diversas épocas do MEC, assinala-se, tomando de empréstimo as palavras de Schwartzman (1988, p. 51), que se trata de um processo de “colocar o carro à frente dos bois”. Noutras palavras, o MEC abre frente para discussões, mas encerra suas propostas tendenciosamente e sem condição de realizações. Por sua vez, as IES oferecem cursos antes de estudar sua viabilidade (a Medicina representa rara exceção); pensam em estruturas antes de conceituar sua missão; elaboram seus projetos pedagógicos *in* gabinete; não viabilizam a educação continuada ou encerram esta atividade de apoio subjetivo a encontros pontuais, sem espaço para reflexões; não estabelecem planos de carreira viáveis, assentados nas perspectivas que privilegiem o fazer docente, respeitada a condição de ser professor.

Portanto, as consequências das políticas são de duas ordens:

1. Externas às IES, ou seja, as “mequianas”. Estas são positivas e negativas.

As positivas são:

- Favorecer a avaliação externa e instigar as internas;
- Provocar a organização interna das IES para ter um mínimo de organização acadêmica, estrutura física e de política de qualificação docente.

As negativas são:

- Provocar adaptações das IES privadas às normas federais e estaduais;
- Promover, indiretamente, o desemprego de professores, mediante as exigências feitas às IES privadas, em relação ao quadro de professores qualificados.

2 Internas às IES, ou seja, institucionais. São positivas e negativas.

As positivas são:

- Mobilizar a IES para cumprir um mínimo de organização acadêmica, estrutura física e qualificação docente;
- Adaptar a IES às regras do quadro docente qualificado.

As negativas são:

- Adaptar a IES às regras do quadro docente qualificado, demitindo professores para atender, economicamente, ao que impõe a legislação no que respeita à contratação de mestres e doutores.
- Muita propaganda enganosa sobre qualidade e sobre avaliação conquistada nos órgãos oficiais, içadas como bandeiras.

Aos professores cabe a tarefa de adaptação às regras e normas externas e internas. Para o caso examinado, ficou evidenciado que a questão legislativa ou normativa não é o fator estressante. Ao contrário disso, é a valoração que o sujeito dá a este fator, diante das ameaças que oferecem.

Observou-se que os produtos e os processos das representações sociais encontrados nos discursos dos professores, ou seja, as categorias de valoração e as formas de enfrentamento, expressam, claramente,

a influência da cultura e do contexto histórico-social como favoráveis ao rompimento das funções do ensino superior.

Considerando que “a essência dos valores e sua existência estão na relação da dimensão histórico-social”, (KIERKEGAARD, *apud* GRINSPUN, 2002), confirma-se a ideia de que a construção dos valores se faz a partir do significado que lhe empresta a cultura em que foram construídos. De outro modo, os conhecimentos compartilhados na cultura têm funções que configuram valores, agem e operam na valoração e nas formas de enfrentamento, diante do ensino superior.

Depreende-se, então, que o crescimento rápido do ensino superior privado, somado às mudanças legislativas, administrativas e técnico-didáticas, compõem um “magma” que favorece o rompimento da função do ensino superior. A expansão, desarticulada da sua função, vem imprimindo valores configurados nas e pelas representações sociais de ensino superior para professores que, por sua vez, e concomitantemente, atribuem valorações, induzindo a objetivar práticas destoantes das manifestadas em discursos legislativos e de seus próprios discursos, acarretando consequências sociais e psicossociais ainda pouco esmiuçadas em estudos.

A situação se agrava quando um país, em crise na área da Saúde, presencia a abertura de cursos nessa área sem a correlata abertura de cursos preparatórios para professores nesses cursos, um dos caminhos para alcançar a função do ensino superior de excelência.

Enfim, espera-se que este trabalho possa contribuir na reflexão sobre o ensino superior como espaço e lugar laico, onde, e por meio de fonte de transmissão, formação e divulgação de conhecimentos e valores, estejam hábeis a gerar sujeitos em condições de enfrentar a si mesmos e ao mundo.

Encerra-se este texto sobre o ensino superior no Brasil, com algumas janelas abertas intencionalmente, parafraseando Santo Agostinho

“Mesmo que já tenhas feito uma longa caminhada,  
há sempre um novo caminho a fazer”.

Em seguida, tomamos o médico transfigurado em historiador e poeta, Pedro Carlos Teixeira da Silva, para dizer do UniFOA como lugar no/do ensino superior [...]

“Não podemos perder a fé nem baixar as armas da denúncia quando se trata de preservar as duas paralelas de Dewey, transmutadas em Educação e Saúde, bandeiras que bastam para uma vida.”

A citação de Agostinho, dúvidas não temos, aí está a testemunhar que este trabalho – um em tantos outros possíveis – não finaliza o tema, antes propõe luzes para bem interpretá-lo. Outros caminhos há. Em complemento, mais ainda se aproximando do tema que nos propusemos, citamos Pedro Carlos Teixeira da Silva escancara as bandeiras da Saúde e da Educação, alicerce e mirante de quem almeja o melhor. Se outros caminhos se nos apresentam, esses dois, aos nossos olhos, não podem ser postos de lado. “Bastam para uma vida!” Mais que tudo, é convite a que os trilhemos. Foi o que busquei nesta obra.

## Referências bibliográficas

- ALTMAN, H. *Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro*. Educação e Pesquisa, vol.28, nº1, São Paulo jan/june, 2002.
- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- AZZI, Roberta; SADALLA, Ana Maria. *Psicologia e Formação Docente*. Desafios e Conversas. ISBN: 85-7396-197-X; 1ª Ed. 2002.
- BALBACHEVSKY, E. *A profissão acadêmica no Brasil*. Brasília: FUNADESP, 1999.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda. 1977.
- BASSO, Itacy Salgado. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história, 141f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1994.
- BAUER, Martin W. ; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BORGES, Aglael Luz. *Paradigma da construção do ser e do saber*. Volta Redonda: FERP, 1996, mimeo.
- BORGES, André. *Governança e Política Educacional: a agenda recente do Banco Mundial*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol.18, nº52, 2003 (126-217).
- BRASIL. Rio de Janeiro. Decreto nº 30766, de 04 de março de 2001. Disciplina o sistema de cotas para negros e pardos no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Disponível em: <<http://femprj.org.br/legislacao/intdif/30/66.htm>>. Acesso em 20/09/2004.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 3524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/wwwinter.nsf/pages/links>>. Acesso em 20/09/2004.
- BUENO e PIERUCCINI (2005). *Abertura de Escolas de Medicina no Brasil: Relatório de um Cenário Sombrio* (2ª) ed. em março de 2005 e com atualização em julho do mesmo ano. Publicação da Diretoria do Conselho Federal de Medicina e da Diretoria da Associação Médica Brasileira. Fonte de

- consulta: [www.amb.org.br/escolas2.pdf](http://www.amb.org.br/escolas2.pdf). Acessado em 20/08/2005.
- CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. A ciência, a Sociedade e a Cultura emergente. São Paulo: Ed. Cultrix, 1988.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *Agenda Neoliberal e as Reformas para o Ensino Superior no Brasil a partir dos anos 90: rupturas e continuidades na relação entre público e privado*. [www.flacso.edu.gt/docs/educacion/potenciaseducaclacso/AlmeidadeCarvalhoBra.pdf.s/d](http://www.flacso.edu.gt/docs/educacion/potenciaseducaclacso/AlmeidadeCarvalhoBra.pdf.s/d) (2005). Acessado em 06/06/2005.
- CASTORIADIS, Cornélius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do labirinto I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, 2. ed..
- \_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do labirinto V: feito e a ser feito*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- \_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do labirinto IV: a ascensão da insignificância*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- COSTA, Wilse Arena da; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. *Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais*. Rev. Educ. Pública, Cuiabá, v. 8, n. 13, jan.-jun. 1999.
- CUNHA, Lenilda Soares. *O mal estar da Universidade: a tensão dos anos 90*. Tese [Doutorado] Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2001, 255p.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- CZAJA, Ronald and JOHNNY Blair. *Designing Surveys: A Guide to Decisions and Procedures*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 1996.
- DE BRUYNE, P. et. al. *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais: os dimensões e dimensões da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- FIGUEROA, Nora Leibovich de; SCHUFER, Marta L. et al. *El "malestar" y su evaluación en diferentes contextos*. Buenos Aires: Eudeba, 2002.
- FONTANA, Roseli A Cação. *A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil*. Revista Educação & Sociedade, n.especial, 71Ano XXI, Jul-Out. 2ªed. CEDES,2000 p. 221-233.
- FRANCO, Maria Laura B. P. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano, 2003.

- FREIRE Paulo; RIVIÈRE-PICHON. *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. ORTH, Lúcia Matilde Endlich (Trad). São Paulo: Vozes, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à práticas educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999 (Coleção Leitura).
- GENRO, Tarso; TRINDADE, Hélgio. *Quem teme a reforma?* Jornal Estado de Minas em 19/02/2005. [www.mec.gov.br/reforma/DocumentosLeia\\_mais.asp?Tipo=Artigos](http://www.mec.gov.br/reforma/DocumentosLeia_mais.asp?Tipo=Artigos). Acessado em 24/02/2005.
- GOMES Alfredo Macedo. *O Exame Nacional de Cursos como Política de Avaliação do Ensino Superior: Origens, Contrastes e sua Importância para a Política de Regulação Estatal do Ensino Superior*. ANPED, 2000. [www.anped.org.br/24/t1145270582958.doc](http://www.anped.org.br/24/t1145270582958.doc). Acessado em 06/04/2004.
- GRINSPUN, Mirian P.S. Zippin (Org.). *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Paradigmas em educação: avaliação e perspectivas*. Ensaio: Avaliação e políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.1, n.2, p. 29-41, jan./mar. 1994.
- \_\_\_\_\_. *Valores dos jovens no contexto atual*. Rio de Janeiro: UERJ, 1994.
- GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HESSEN, Johnnes. *Filosofia dos valores*. Coimbra: Sucessor, 1980.
- HOUAISS, Antonio. Dicionário Eletrônico da Língua português. CD-ROM, 2002.
- IANNI, Octavio. *A crise de paradigmas na sociologia*. RBCS n. 13, 1990.
- INEP/MEC. Censo da Educação Superior de 2003. Disponível em: [www.inep.mec.gov.br](http://www.inep.mec.gov.br) acessado em: 05/05/2004
- JODELET, Denise (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.
- JODELET, Denise e MADEIRA; Margot (Orgs.). *AIDS e Representações Sociais: à busca de sentidos*. Natal, Rio G. do Norte: EDUFERN, 1998.
- LESSARD, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTTIN, Gérald. *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- LEVIN, Jack. *Estatística para as ciências humanas*. 9ªed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- \_\_\_\_\_. Questões de Metodologia do Ensino Superior – A TeoriaHistórico-Cultural da atividade de Aprendizagem. Palestra proferida na Semana de Planejamento promovida pela Vice-Reitoria de Graduação da UCG, no



1º semestre de 2003. Goiânia, agosto de 2003.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. *As Políticas De Gestão Do Corpo Docente Das IES Privadas Brasileiras*. Artigo publicado pelo NUPES / USP (Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo), em setembro de 2003. AS POLÍTICAS DE GESTÃO in [www.loboeassociados.com.br/artigos/34.htm](http://www.loboeassociados.com.br/artigos/34.htm). acessado em 12/03/05.

MACHADO, Nílson José. *A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. Estud. av.* [online]. May/Aug. 2001, vol.15, no.42 [cited 06 June 2006], p. 333-352. Available from [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200018&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0103-4014.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares nacionais. [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne). Acessado em 10/02/2005.

\_\_\_\_\_. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acessado em: 2004. PNE - Plano Nacional De Educação. Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. Informativo MEC Anteprojeto da reforma universitária, julho de 2005. [www.fmrp.usp.br/cpg/anexo/Informe.pdf](http://www.fmrp.usp.br/cpg/anexo/Informe.pdf). Acessado em 22/10/2005

\_\_\_\_\_. Portaria MEC n.º 2.051, de 09 de julho de 2004. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acessado em 20/12/2005.

\_\_\_\_\_. Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MENIN, Maria Suzana De S.; SHIMIZU, A. de M. *Experiência e Representação Social: questões teórico e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MOOS, Rudolf H. *Coping With Physical Illness: New Perspectives (Environmental Science Research)*. New York: Plenum, 1989. (Hardcover - December 1, 1984)

MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (Orgs.). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 1998.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORHY, Lauro (Org.). *Universidade em questão*. Vol 1. Brasília: Editora UNB, 2003.

\_\_\_\_\_. *Universidade no mundo: universidade em questão*. Vol 2. Brasília: Editora UNB, 2004.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social sobre a Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

- \_\_\_\_\_. Representações Sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Ed.:Vozes, 2003.
- NEVES, Lafaiete. *O futuro da universidade brasileira*. [www.universia.com.br/matéria/matéria.jsp?matéria=3947](http://www.universia.com.br/matéria/matéria.jsp?matéria=3947). Acessado em 30/05/2004.
- NOVIKOFF, C. As Representações Sociais Acerca dos Adolescentes: perspectivas e práticas pedagógicas em construção. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Os Caminhos da Construção Pedagógica: Instituinto o Ser Professor In: Escola Competente*.1ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003, v.01, p. 207-230.
- PEREIRA, Rosane Maria Batista. *O sistema ético-filosófico dos valores de Max Scheler*. Porto Alegre: Est. Edições, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação v. 1).
- QUIROGA, Ana P. Enrique Pichon-Rivière. In FREIRE, P. et al. *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- RELATÓRIO OCDE. Relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE -) 1987. [www//europa.eu/generalreport/pt/1997/ptx60297.htm](http://www.europa.eu/generalreport/pt/1997/ptx60297.htm). Acessado em 10/05/2005.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. (20ªEd.) Petrópolis: Vozes, 1998.
- RUSSELL, Bertrand. *Os problemas da filosofia*. Lisboa: Amado, 1959.
- SÁ, Celso Pereira de. A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais. Rio de Janeiro: edUERJ, 1998.
- SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo Central das Representações Sociais*.Petrópolis:Vozes,1996.
- \_\_\_\_\_. *Memória, Imaginário e Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005
- SANCHES, Vasques A. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- SANTOS, Boaventura de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2000 (a).
- \_\_\_\_\_. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SCHWARTZMAN, Simon. *A problemática da Avaliação: Excelência Acadêmica e Maturação Institucional*.Brasília, CEDATE, 1986 (não publicado)

- www.schwartzman.org.br/simon/p\_aval.htm. Acessado em 20/04/2005.
- \_\_\_\_\_. *Brasil: Oportunidade e Crise no Ensino Superior*. Publicado originalmente como “Brazil: Opportunity and Crisis in Higher Education”, Higher Education 17, 1, 1988. www.schwartzman.org.br/simon/pdf/oportun.pdf. Acessado em 20/04/2005.
- \_\_\_\_\_. *Políticas de ensino superior no Brasil na década de 90*. Documento de trabalho 3/96. São Paulo, NUPES/USP, 1996.
- SEIDMANN, Susana. Los jóvenes frente a la crisis social y conflictos psicosociales: representaciones sociales, sentimientos, estilos de afrontamiento y redes sociales. Una consideración de acuerdo al género. Proyectos de Investigación Bienales Renovables - Programación Científica, 2004-2007.
- SEVERINO, Antonio J.; GATTI, Bernadete A.; OLIVEIRA, Betty A. de; et al. *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Construindo o Conhecimento para a Construção da Cidadania*. <http://fmet.terra.com.br/paineis/severino.pdf>. Acessado em 10/08/2004.
- \_\_\_\_\_. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Maria Abádia da. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Brasileira. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003.
- SILVA, Pedro Carlos Teixeira. *A universidade nasce na curva do Rio: memórias, depoimentos e reflexões sobre Volta Redonda*. Curitiba, 1997.
- SILVA, Roberto Romano. *Do império à atualidade: marcas de continuidade na história das universidades*. www.comciencia.br/reportagens/universidades/uni03.shtm. Acessado em 20/05/2005.
- SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA - SBPC. Luiz Davidovich: *Falta glamour ao debate da reforma universitária*. JC e-mail 2730, de 21 de Março de 2005. /www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=26438. Acessado em 28/05/2005.
- SPINK, M.J. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva das representações sociais*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O conceito de representação social na abordagem psicossocial*. Cadernos de Saúde Pública, v.9, nº 3, p. 300-308, 1993.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes: 2005.
- ULLMAN, R.; BOHNEN, A. *A universidade: das origens e renascença*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

VALENTE, Maria Odete. *A escola e a educação para os valores: antologia de textos*. Lisboa, Portugal, 1992, 2ªed.

VASCONCELOS, Eduardo M. *Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa*. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY. L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Obra disponível para download gratuito no site  
[www.editorapontocom.com.br](http://www.editorapontocom.com.br)

maioria estrutura  
precisar cognitivo ação verificar  
**expressar** perceber distinto  
tratar complexa análoga  
criação problema prático  
rede consideração lócus  
leitor complexidade  
propor comunicar intenção  
somar temática atual sujeito  
poder analisar reduzir proposição  
docência metodológica  
história configurar envolvido investigar  
futuro pensar possibilidade autonomia  
especial contexto fundamental  
privada representação profissional curso  
descrever importante **teoria** teórico indivíduo  
social educação polissêmica caminho  
reconstituir delegado construção  
intervenção **grupo** administração  
planejar atender perspectiva  
enraizar meio **compreender** aproximação  
reificação **pesquisa** função fato  
entendimento parte consultar respeito  
procurar **experiências** reflexão suporte  
normativa significado ponto direção instituição razão  
atividade pedagógica determinações pressuposto  
conceitual **realidade** realizar complexo estruturar  
trajetória melhor tese consequente  
**representações sociais**  
linguagem legitimação acadêmico favorecer  
valores enfrentamento representações sociais produzir  
fragmentos construir criativo central  
**Cristina Novikoff**  
objetivo estudo valores políticas possível  
vivência: ideia ciência objetiva pesquisadora experiência processar público  
psicologia **ensino superior** direito  
método orientação exaustiva entender **conhecimento Brasil** fértil  
documento programa **presente** mudança relação vida  
enfrentamento repensar instituído crítica  
cartesiana