

**FELIX DE ARAUJO SOUZA**



## **O BOM PROFESSOR**

**O OLHAR DO ESTUDANTE DE ODONTOLOGIA NA PERSPECTIVA  
DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
BELO HORIZONTE – MINAS GERAIS  
2003**

**O BOM PROFESSOR**  
**UM OLHAR DO ESTUDANTE DE ODONTOLOGIA NA**  
**PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar

Orientadora: Profa. Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira

**BELO HORIZONTE**

**2003**

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

**Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**

**Souza, Felix de Araujo**  
**S729b O bom professor : um olhar do estudante de odontologia na perspectiva das representações sociais / Felix de Araujo Souza. – Belo Horizonte, 2003. 157f.**

**Orientadora: Profª Drª Anna Maria Salgueiro Caldeira.**  
**Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.**  
**Bibliografia.**

**1. Ensino superior. 2. Paradigmas (Ciências sociais). 3. Representações sociais. 4. Professores – Avaliação por estudantes. 5. Odontologia. I. Caldeira Anna Maria Salgueiro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.**

**378**

**.Bibliotecária – Marlene de C. Silva Santisteban – CRB 6/1434**

Dissertação defendida e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

---

Profa. Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira (Orientadora) – PUC-Minas

---

Prof. Dr. Marcos Azeredo Furquim Werneck – UFMG

---

Profa. Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta – PUC-Minas

Belo Horizonte, 10 de Julho de 2003

Para **Cássio e Ângela**

## AGRADECIMENTOS

À professora **Anna Maria Salgueiro Caldeira**,  
pela paciência, doçura e sabedoria, que me ajudaram não só a produzir este  
trabalho, como também a romper com velhos paradigmas.

A **Ângela**, minha esposa,  
pela compreensão, ajuda, incentivo e cumplicidade.

A **Cássio**, meu filho,  
por ter resistido bravamente a dois mestrados em seu pouco tempo de vida.

Aos **alunos de odontologia da PUC-Minas, turma de Julho de 2003**,  
cuja inestimável e entusiasmada colaboração tornaram possível este trabalho de  
investigação.

Aos colegas de diretoria da Faculdade de Odontologia da PUC-Minas,  
professores **Franca, Renato, Roberval e Badeia**, pelo suporte e incentivo.

Às professoras **Cristiana Leite Carvalho e Evanilde Maria Martins**,  
pelo grande auxílio na condução do grupo focal.

Às amigas **Dorinha e Sandra**,  
por terem acreditado em mim desde o primeiro momento.

Aos meus **colegas de mestrado**, por terem me concedido o privilégio de  
compartilhar momentos tão ricos e especialmente agradáveis.

# SUMÁRIO

	LISTA DE QUADROS E TABELAS	
	RESUMO	
	ABSTRACT	
1	INTRODUZINDO O PROBLEMA	10
2	A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE ESTUDO	25
2.1	Os paradigmas de conhecimento: suas implicações no processo educativo e na ação docente	25
2.2	As representações sociais como categoria de análise	42
2.3	Delimitando as questões	56
3	ABORDAGEM METODOLÓGICA	59
4	O CURSO DE ODONTOLOGIA: CARACTERÍSTICAS E PECULIARIDADES	68
5	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE “BOM PROFESSOR”	78
5.1	Identificando as representações	78
5.1.1	Achados preliminares	78
5.1.2	Levantamento do conteúdo da representação	92
5.2	A estrutura da representação social do “bom professor”	106
5.3	A construção da representação de “bom professor”	113
6	INDAGAÇÕES E POSSIBILIDADES	145
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
	ANEXOS	159

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Os paradigmas de formação e investigação coexistentes no ensino superior	34
Quadro 2	Estudo comparativo de paradigmas de ensino: um ensaio preliminar	36
Quadro 3	Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação	54
Quadro4	Conteúdos das falas dos estudantes sobre o “bom professor” no grupo focal	95
Quadro5	Teste de refutação aplicado aos participantes da discussão de grupo focal	109
Tabela 1	Distribuição das atividades semanais no curso de odontologia da PUC-Minas	76
Tabela 2	Papel principal do curso superior na formação do estudante, na percepção do grupo de alunos do curso de odontologia da PUC-Minas, 2002	79
Tabela 3	Importância atribuída pelo grupo de alunos do curso de odontologia da PUC-Minas (2002) aos diferentes níveis do sistema escolar para a formação pessoal (humanística) do estudante	80
Tabela 4	Importância da inclusão de disciplinas/conteúdos na estrutura curricular de um curso de odontologia, segundo o grupo de alunos de odontologia da PUC-Minas, 2002	81
Tabela 5	Importância atribuídas às características de um “bom professor”, segundo o grupo de alunos de odontologia da PUC-Minas, 2002	82
Tabela 6	Característica mais importante no professor durante uma aula teórica, segundo o grupo de alunos de odontologia da PUC-Minas, 2002	83
Tabela 7	Característica mais importante no professor durante uma aula prática, segundo o grupo de alunos de odontologia da PUC-Minas, 2002	83



Tabela 8	Importância atribuída às características de um “bom aluno”, segundo o grupo de alunos de odontologia da PUC-Minas, 2002	84
Tabela 9	Concepção o grupo de alunos de odontologia da PUC-Minas (2002) sobre avaliação	86
Tabela 10	Concepção do grupo de alunos de odontologia da PUC-Minas (2002) sobre a ciência e o conhecimento científico	87
Tabela 11	Opinião do grupo de alunos de odontologia da PUC-Minas (2002) sobre o compromisso social da universidade e do estudante universitário	88
Tabela 12	Caracterização do grupo de alunos do curso de odontologia da PUC-Minas (2002) segundo sexo, idade e estado civil	88
Tabela 13	Caracterização do grupo de alunos do curso de odontologia da PUC-Minas (2002) segundo o local de nascimento e a renda familiar	88
Tabela 14	Escolaridade do pai e da mãe do grupo de alunos do curso de odontologia da PUC-Minas (2002)	89
Tabela 15	Caracterização do grupo de alunos do curso de odontologia da PUC-Minas (2002) segundo a dependência administrativa e natureza da instituição onde cursou o ensino fundamental e o ensino médio	90
Tabela 16	Caracterização do grupo de alunos do curso de odontologia da PUC-Minas (2002) segundo sua experiência como monitor, sua intenção de seguir a carreira docente e de cursar pós-graduação	91
Tabela 17	Caracterização do grupo de alunos do curso de odontologia da PUC-Minas (2002) segundo o hábito de leitura de jornais e revistas	91
Tabela 18	Caracterização do grupo de alunos do curso de odontologia da PUC-Minas (2002) segundo o hábito de leitura de livros não didáticos e uso de computador/internet	92

## RESUMO

O objetivo principal deste trabalho foi o de confrontar o papel do professor preconizado pelas teorias pedagógicas mais atuais em consonância com um paradigma de conhecimento rotulado como moderno, pós-moderno ou emergente, dependendo do autor da formulação, com as representações construídas por um grupo de estudantes universitários acerca das características, saberes e atitudes consideradas como atributos de um “bom professor”. Um grupo de alunos do curso de odontologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais foram os sujeitos deste estudo, que constou de questionário, discussão em grupo e entrevistas onde se procurou apurar sua percepção sobre os diversos componentes do processo ensino-aprendizagem, com especial ênfase na figura do “bom professor”. Os conteúdos foram analisados à luz da teoria das representações sociais, proposta por Serge Moscovici dentro da abordagem estrutural, proposta por Jean Claude Abric. Os resultados revelaram que a representação de ‘bom professor’ está fortemente alicerçada nos saberes ligados à capacidade de transmissão de conteúdos e habilidades afetivas, ainda que os alunos se assumam, em alguma medida, como sujeitos do processo educativo.

Palavras chave: Educação superior – paradigmas de conhecimento – bom professor – representações sociais – odontologia

## **ABSTRACT**

The main purpose of this investigation was to collate the teacher's role determined by current pedagogical theories according with a paradigm of knowledge known as modern, emergent or post-modern, depending on the author of the formulation with the representations built by a group of university students concerning the characteristics, skills and attitudes considered as attributes of a "good teacher". A group of undergraduate students of the Pontifical Catholic University of Minas Gerais Dental School were the subjects of this study, which consisted of questionnaires, group quarrel and interviews when we tried to find out their perception concerning the components of the educational process, with special emphasis on their image of the "good teacher". The findings were analyzed under the social representations theory, stated by Serge Moscovici, using the structural approach, proposed by Jean Claude Abric. The results pointed out that the representation of the "good teacher" is strongly based in skills related to the capacity to transfer information and affective abilities, despite the students, in some way, recognise themselves as active subjects of the educational process.

Key words: Higher education – social representations – knowledge paradigms – good teacher – dentistry

## 1. INTRODUZINDO O PROBLEMA

Este trabalho originou-se de uma grande inquietação pelo tema da prática docente no ensino superior, que motivou um professor com formação superior em odontologia a fazer o mestrado em educação. Ao longo de mais de vinte anos exercendo funções docentes e administrativas, chamava nossa atenção o fato de os docentes do curso de odontologia, independente da titulação, terem tido pouca ou nenhuma formação para o magistério. Preocupava-nos a formulação do saber docente, construída no dia a dia da sala de aula, do laboratório e da clínica de atendimento, por um profissional cujo único requisito para o ingresso na carreira docente era o domínio de um ou mais conteúdos curriculares.

A convivência com professores de outras áreas e as leituras que passamos a fazer sobre o tema revelaram que essa situação de exercício da docência em nível superior sem uma formação inicial na área pedagógica não era exclusiva do curso de odontologia, ou dos demais cursos da área médica, ou da área tecnológica.

Masetto (1998) faz uma descrição histórica do processo de formação dos docentes das instituições brasileiras de ensino superior e revela que apenas após a década de 1970 é que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* passaram a ser um caminho para essa formação. Esses cursos, contudo, têm, via de regra, uma forte ênfase nos conteúdos curriculares e na pesquisa. A esse respeito Pordeus (1999) analisa a produção científica dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em odontologia e constata que os mesmos, em sua

maioria, privilegiam as áreas técnicas. Segundo a referida autora, apenas 5% das publicações brasileiras com impacto internacional referem-se ao ensino odontológico e ela constata ainda uma ausência de preocupação com a formação do professor, afirmando não haver consenso sobre processo específico para a formação docente, bem como escassez de literatura referente ao assunto.

Tardif (2000) faz uma importante observação em tom de alerta, referindo-se aos professores universitários da área de ciências da educação, ou seja, professores que formam professores:

... acreditamos que já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisa e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. Na universidade temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas não constituem objetos legítimos para pesquisa. (...)... elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores. Então, se elas são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa. (p.21)

Afirmações como a que acabamos de nos referir fizeram-nos entender que a problemática da formação de docentes para o ensino superior reveste-se de uma complexidade muito maior do que poderíamos inicialmente imaginar. Se a formação e a prática pedagógica do professor universitário que tem a incumbência de formar professores é objeto de questionamento, o que não dizer daqueles profissionais cuja formação foi predominantemente técnico-científica, voltada para o exercício específico de uma profissão e que, em um dado momento, se viram diante da situação de ser professor?

Essa preocupação referente à formação docente para o ensino superior foi compartilhada por professores/pesquisadores e resultou em trabalhos que trouxeram à tona essa discussão, particularmente no campo do ensino da odontologia, especialmente na instituição onde exercemos nossa função de educadores (FERNANDES, 2000; FELIPPE, 2001).

Nosso foco de atenção voltou-se, então, para a compreensão do processo educativo na universidade, sua intencionalidade, os sujeitos nele envolvidos (professor e aluno) e a relação entre eles. No entanto, é importante não perder de vista que o que ocorre dentro da sala de aula é influenciado por outros contextos que, de certa forma, se constituem marcos determinantes do processo ensino-aprendizagem. São determinantes desse processo desde o contexto sócio-histórico mais amplo, a legislação que rege esse nível de ensino, a própria instituição universitária com seu projeto político-pedagógico, suas condições materiais, entre outros, até as relações que incidem diretamente no trabalho de ensino, como as trajetórias dos sujeitos envolvidos, as concepções e representações por eles construídas sobre o papel do professor, do aluno, da universidade, do conhecimento.

Os resultados de um amplo processo de avaliação dos cursos de graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, ocorrido em 1999, mostraram que a visão do professor-transmissor ainda é esmagadoramente hegemônica. Segundo análise da Pró-reitoria de Graduação, a visão que o estudante tem a respeito do “bom professor” e do “bom aluno” revela sua concepção acerca do processo de ensino e aprendizagem, como se pode observar em alguns trechos do relatório de avaliação:

Os dados revelam que, para a maioria dos alunos, o interesse e a dedicação do aluno é fator que depende, decorre de fatores como a eficiência didática do professor, o que, obviamente, coloca o aluno como uma espécie de espectador da aula, só nela "entrando" se for levado a ter interesse, se for instigado a se dedicar. A ação de interessar-se, portanto, poderia ser traduzida como algo que vem de fora para dentro. Igualmente, a aprendizagem parece ser vivenciada como processo exterior ao aluno (que nele pouco se implica), dependente de fatores humanos e infra-estruturais e por eles determinados. Daí a leitura de um aluno não agente, sem percepção do que seja seu real papel acadêmico.

A análise dos dados obtidos pelo referido programa evidenciam, de forma inequívoca, que, para a maior parte dos alunos, o conhecimento se transmite por um professor que deve tornar menos doloroso, menos tedioso esse momento. Quanto ao aluno, para se mostrar interessado e dedicado – fator que, segundo a maioria dos alunos, define o que vem a ser um “bom aluno” –, precisa ser “seduzido” por novas técnicas, muito dinamismo em sala e por um bom relacionamento com o professor. No tocante à relação professor/aluno, vale ressaltar o elevado índice de menções que destacam o papel de aspectos ligados ao envolvimento, à interação no processo pedagógico. Desse modo, o professor que se deseja é, dentre outras coisas, amigo, próximo, simpático, paciente, bem-humorado.

Na conceituação do 'bom professor', os atributos relacionais recebem consideração destacada. Para e as atitudes perante o trabalho são suficientes, visão que desconsidera os requisitos próprios e a natureza da função, descaracterizando-a. Nessa abordagem, ser professor não exigiria qualquer habilitação específica.  
(...)

A concepção de ensino/aprendizagem se reduz às relações professor/aluno na sala de aula, sem envolver um processo de implicação do próprio aluno como sujeito de sua formação. Tudo parece depender

do professor. E neste particular, não tanto do que o professor sabe ou não, mas daquilo que ele transmite com clareza ou não. Titulação dos professores parece não ser importante. O que importa mesmo é a transmissão de informações, mais do que o aprendizado de como construir um saber próprio. (...)alguns grupos, todavia, apenas as atitudes pessoais

Na descrição do bom aluno são muito frequentes as expressões "dedicado" e "interessado", referindo-se ao investimento na aprendizagem. Outras expressões descrevem habilidades sociais como pontualidade, assiduidade, seriedade, participação, apoiador dos colegas nas dificuldades... Com menor frequência, são apontadas características como: crítico, questionador, sem especificação das situações em que devam ser exercidas. Aparece, ainda com baixa frequência, a menção à iniciativa de não se restringir aos conteúdos "passados" em sala de aula e participar de atividades extraclasse como características do bom aluno. Algumas observações, contudo, denotam uma visão infantilizada e submissa do aluno, enfatizando uma consciência heterônoma e ingênua do próprio papel [....].

Estas representações reveladas pelos estudantes da PUC-Minas sobre o ensinar e o aprender são, de certa forma, surpreendentes, uma vez que não se coadunam com as contribuições mais recentes da teoria pedagógica sobre o processo ensino-aprendizagem, principalmente em se tratando de estudantes universitários. Cunha (1998) aponta para um momento de transição de paradigmas e afirma:

A teoria pedagógica, nestes últimos anos, tem enfatizado, seja lá em que corrente for filiada, que o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem e que nele é que as estruturas cognitivas precisam se formar. Numa aprendizagem significativa, é ele o principal ator, interagindo com a cultura sistematizada de forma ativa, como partícipe do próprio processo que se constrói. (p.9-10)

A mesma autora, contudo, em 1989, ao procurar estudar a prática docente no ensino superior, faz algumas considerações acerca das



representações que os estudantes formulam sobre a figura do professor (CUNHA, 1997):

As justificativas dadas pelos alunos para escolha do bom professor estão bastante dirigidas para as questões atinentes à relação professor-aluno. (p.69)

...dificilmente um aluno apontaria um professor como BOM ou MELHOR de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas. Contudo, quando os alunos verbalizam o porquê da escolha do professor, enfatizam aspectos afetivos. (p.69)

... a relação professor-aluno passa pelo trato do conteúdo de ensino. A forma como o professor se relaciona com a sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção de conhecimento. (p.71)

... entre as características dos melhores professores estão: "torna as aulas atraentes", "estimula a participação do aluno", sabe se expressar de forma que todos entendam, induz à crítica, à curiosidade e à pesquisa", "procura formas inovadoras de desenvolver a aula", "faz o aluno participar do ensino", etc. (p.71)

... os alunos não apontam como melhores professores os chamados "bonzinhos". Ao contrário, o aluno valoriza o professor que é exigente, que cobra participação e tarefas. (p.71)

Essa visão de professor, consoante com a concepção tradicional do professor-transmissor, é confirmada por Abreu e Masetto (1990) e reitera os achados da PUC-Minas de 1999.

É interessante ainda considerar a colocação de Cortesão (2000), que explica que na escola tradicional considera-se habitualmente que o bom professor é aquele que domina conteúdos científicos que são considerados como curricularmente imprescindíveis. É aquele que explica bem, com clareza, os conteúdos disciplinares, numa ordenação e com um ritmo adequado ao nível

etário médio dos alunos; que traduz com clareza, simplificando, as grandes teorias, o conhecimento científico produzido por outrem, de forma a torná-lo acessível aos alunos. Essa concepção de educação gera alunos receptores, captadores da mensagem (ainda que atualizada, clara, pertinente, profunda) configurando o que Paulo Freire (1999) chama de “educação bancária”. As metodologias são preferencialmente expositivas, há uma busca de neutralidade no ato educativo e a idéia da igualdade de oportunidades aos alunos. Uma das funções do professor é garantir que a seleção dos melhores alunos aconteça de uma forma “justa”, eliminando os “menos trabalhadores”, “menos persistentes”, “menos esforçados” ou “menos dotados”.

Tais constatações fazem emergir uma série de indagações: por que os estudantes universitários ainda parecem manter uma visão conservadora do processo ensino-aprendizagem em pleno século XXI, quando as profundas transformações que vêm ocorrendo na sociedade demandam novas exigências profissionais (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) apontando para a necessidade urgente de rever o processo educativo em todos os seus níveis? Que fatores interferem na construção das concepções dos estudantes sobre o papel do professor, do aluno, do conhecimento e da própria universidade? Seriam essas concepções resultado de uma vivência acrítica do processo ensino-aprendizagem ao longo de sua trajetória escolar na educação básica?

Trabalhar com estudantes de odontologia parece ser uma escolha adequada para realização deste estudo, uma vez que a larga experiência deste pesquisador como docente no referido curso, pode ajudar a entender aspectos pouco explícitos das representações dos alunos. Além disso, o curso apresenta

características – tais como uma maior aproximação entre teoria e prática, a vivência de situações reais frente a pacientes e a proximidade física entre o professor e o aluno – que poderiam, numa primeira aproximação, possibilitar uma certa ruptura na relação professor-aluno atualmente hegemônica.

Essas características, contudo, não impedem que o aluno ainda mantenha, aparentemente, uma postura mais próxima da visão tradicional de processo educativo, centrado na figura do professor transmissor. Na já citada avaliação de 1999 é interessante notar algumas falas de diferentes grupos de estudantes, agora apenas de Odontologia, ao conceituar o “bom professor”. Alunos do início do curso, que ainda não prestam atendimento diretamente a pacientes, valorizam quase que exclusivamente o conhecimento e a didática:

...aquele que consegue passar para o aluno a matéria de uma maneira mais fácil, compreensível e interessante.

Um bom professor deve ter: boa formação teórica; boas técnicas didáticas.

Conhecimento da matéria, saber transmitir o conhecimento...

...é aquele que dispõe de técnicas didáticas para melhor compreensão do conteúdo pelos alunos.

O bom professor é aquele que detém o conhecimento, os meios didáticos, pontual, consegue prender a atenção dos alunos...

À medida que vão avançando no curso, com o aumento das disciplinas que envolvem o atendimento de pacientes, o componente “relacionamento” aparece de forma mais explícita, agregando um novo valor às características anteriormente citadas:

...que tenha conhecimento e método didático e que seja disponível para atender as necessidades dos alunos.

...aquele que possui bom conhecimento teórico, boa didática, bom relacionamento com os alunos...

...tranquilo, paciente, bom embasamento teórico, boa didática, respeito com o aluno.

...é aquele que consegue nos transmitir o conteúdo a ser feito...que seja paciente conosco...

...além de mostrar conhecimento, tem uma relação de igual para igual com o aluno, sem perder sua autoridade e respeito.

### A conceituação de “bom aluno” não foge à mesma lógica:

Aquele interessado pelo curso, que quer aprender e busca novidades.

O aluno participante que não atrapalha seus colegas.

Uma pessoa aplicada e interessada nas aulas.

Aquele que se dedica às disciplinas com interesse.

...interessado, esforçado em aprender e executar adequadamente as atividades práticas.

Da mesma forma, a visão de curso universitário de qualidade parece estar fortemente relacionada a aspectos da formação profissional para o mercado de trabalho:

Aquele que forma profissionais aptos a exercerem a profissão da melhor forma e com senso crítico e estímulo para continuarem aprendendo.

Aquele que motiva o aluno a estudar os conteúdos dados além do apresentado em classe e oferece-lhes infra-estrutura para tal.

...possuir bons professores que consigam transmitir o embasamento teórico e prático...ter carga horária suficiente, principalmente prática.

...atende todas as exigências curriculares e que prepare o aluno para enfrentar o mercado de trabalho com competitividade.

Tendo como pano de fundo o anteriormente exposto, parece que o processo ensino-aprendizagem na formação do cirurgião dentista é entendido

como uma relação de mão única, onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é um ser passivo, cujo papel é o de procurar absorver a maior quantidade possível de conhecimento. Assim não é de se estranhar que a maior parte das atividades teóricas restrinja-se a aulas expositivas, com farta utilização de recursos didáticos.

Os cursos de Odontologia têm, como já mencionado, um grande percentual de sua carga horária destinado a atividades práticas, de atendimento clínico a pacientes, desenvolvidas no ambiente da faculdade de odontologia, sob a supervisão constante dos professores; é deles inclusive a responsabilidade técnica, ética e legal pelos atos realizados pelos alunos frente aos pacientes.

A relação professor-aluno passa a ser muito próxima, mas a lógica do processo de ensino e aprendizagem continua sendo a da transmissão do conhecimento: o professor demonstra, o aluno observa; o aluno faz e erra, o professor corrige; o aluno erra novamente, o professor pega na mão do aluno; o aluno executa de forma minimamente aceitável e o professor fica satisfeito; agora ele (o professor) já pode, gradativamente, ir “soltando a corrente” e deixando o aluno trabalhar de forma autônoma.

Ocorre que essa dita “autonomia” do aluno não se dá de uma forma completa já que, se por um lado o aluno é capaz de ir executando as tarefas cada vez melhor, a cabeça pensante é sempre a do professor que decide, avalia, aprova ou reprova.

Parece natural, então, supor que o bom professor é aquele que, acima de tudo, possui um ótimo conhecimento teórico e prático da sua matéria e sua maior qualidade seria a capacidade de transmitir os ditos conhecimentos. Por

outro lado, o bom aluno é aquele que consegue captar bem os conhecimentos selecionados, escolhidos e transmitidos pelo professor.

Uma vez que os conhecimentos são *transmitidos* pelo professor, a qualidade deste é medida pelos recursos técnicos dominados nas aulas teóricas, traduzidos por projeção simultânea de slides, apresentações em telão, uma postura de “show man”, no melhor estilo de professor de curso pré-universitário, e na exibição de habilidades técnicas e domínio da tecnologia nas aulas práticas.

A despeito desse tipo de postura, aparentemente hegemônica entre os estudantes e professores, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, ao oficializar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia estabelece uma linha bem diferenciada daquela da formação profissional exclusivamente para o mercado, da ênfase no conteúdo e do processo centrado no professor:

Art. 9º O Curso de Graduação em Odontologia deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência.

Art. 13. A estrutura do Curso de Graduação em Odontologia deverá:

I - estabelecer com clareza aquilo que se deseja obter como um perfil do profissional integral; na sua elaboração, substituir a decisão pessoal pela coletiva. Deverá explicitar como objetivos gerais a definição do perfil do sujeito a ser formado, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras, nas seguintes áreas:

- a) formação geral: conhecimentos e atitudes relevantes para a formação científico-cultural do aluno;
- b) formação profissional: capacidades relativas às ocupações correspondentes; e

c) cidadania: atitudes e valores correspondentes à ética profissional e ao compromisso com a sociedade.  
II - aproximar o conhecimento básico da sua utilização clínica; viabilização pela integração curricular; e  
III - utilizar metodologias de ensino/aprendizagem, que permitam a participação ativa dos alunos neste processo e a integração dos conhecimentos das ciências básicas com os das ciências clínicas e, instituir programas de iniciação científica como método de aprendizagem.  
Parágrafo único. É importante e conveniente que a estrutura curricular do curso, preservada a sua articulação, contemple mecanismos capazes de lhe conferir um grau de flexibilidade que permita ao estudante desenvolver/trabalhar vocações, interesses e potenciais específicos (individuais).

Diante deste quadro, procurar compreender o ensino superior sob a perspectiva do estudante, através de sua percepção relativa aos diversos elementos do processo educativo parece ser extremamente pertinente. A nova realidade imposta pela legislação, aliada à escassez de trabalhos sobre o estudante no processo ensino-aprendizagem, especialmente no ensino superior, justifica um estudo nesse sentido.

O componente do processo educativo que está mais fortemente ligado ao aluno e, portanto, mais passível de se constituir verdadeiramente em uma representação é, seguramente o professor. Além disso, claro está que a relação pedagógica (professor-aluno) perpassa todos os elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem, qualquer que seja a concepção dessa relação, desde a mais tradicional e autoritária até a mais crítica e democrática. A esse respeito, Cunha (1994) afirma:

A escolha do professor como ator especial na definição da prática pedagógica do ensino superior parece fácil de entender. Ainda que ele não seja o único elemento significativo no processo, não há como desconhecer que é o agente principal das decisões no campo. Mesmo desconhecendo o arbitrário que envolve suas escolhas, o professor é que

concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força. (p.99)

Assim, definimos como fenômeno a ser investigado as representações de um grupo de estudantes de odontologia sobre o “bom professor”, procurando levantar informações que possam apontar para suas concepções sobre os demais elementos do processo educativo e sobre o processo como um todo. Decidimos abordar esse fenômeno através da perspectiva da teoria das representações sociais, tendo como pano de fundo os novos paradigmas de conhecimento e de educação.

Para tal, esta dissertação se organiza da seguinte forma:

Após introduzirmos o problema passamos à construção teórica do objeto de estudo, no capítulo 2. Inicialmente fazemos uma breve revisão sobre os paradigmas de conhecimento que têm orientado a investigação e a produção científica a partir do século XVII até os dias de hoje, considerado como um momento de transição. Ao paradigma tradicional (ou moderno, dependendo dos autores) opõe-se um novo paradigma de ciência e conhecimento chamado de moderno (ou pós-moderno) que passa a ser determinante na educação, especialmente no ensino superior, pressupondo novos papéis para os seus componentes, inclusive o professor.

A segunda parte do segundo capítulo procura abordar os pressupostos da teoria das representações sociais, resgatando a sua primeira formulação por Sérgio Moscovici, como resposta às limitações da abordagem da teoria das representações coletivas de Émile Durkheim e da psicologia social norte-americana. Nessa seção procuramos ainda abordar as correntes teóricas que se desdobraram a partir daquela que é chamada de “grande teoria”, especialmente



a abordagem estrutural de Jean Claude Abric, que optamos por utilizar neste trabalho. Ainda nessa seção, procuramos justificar a opção pela utilização da teoria das representações sociais numa pesquisa no campo da educação.

Na terceira parte do segundo capítulo procuramos delimitar as questões a partir dessa formulação teórica e definir os objetivos desta investigação.

O terceiro capítulo é dedicado à abordagem metodológica, onde damos uma especial atenção à escolha da metodologia qualitativa, discorrendo também sobre as implicações de uma possível interferência do pesquisador na investigação. Em seguida justificamos a utilização dos instrumentos – questionário, grupo focal e entrevistas em profundidade – e apresentamos o instrumento utilizado para analisar as informações: a análise de conteúdo.

No capítulo quatro fazemos uma breve contextualização dos cursos de odontologia no Brasil e apresentamos, em especial, a estrutura do curso de odontologia da PUC-Minas, muito mais com a finalidade de familiarizar o leitor com as peculiaridades do cotidiano do processo de formação, freqüentemente presentes nas falas dos sujeitos pesquisados, do que com aspectos históricos ou de mérito acadêmico ou pedagógico.

O capítulo 5, destinado à identificação e análise da representação social de “bom professor” construída pelos sujeitos pesquisados, é dividido em três partes. A primeira procura identificar as representações através, inicialmente, do levantamento dos dados preliminares provenientes do questionário e, posteriormente, do conteúdo da representação, apurado na discussão do grupo focal. Na segunda parte procuramos entender a estrutura dessa representação, através da identificação do seu núcleo central e do seu sistema periférico, de

acordo com a abordagem proposta por Abric. O capítulo é finalizado com uma análise do processo de construção dessas representações, através da análise de entrevistas em profundidade que procuraram reconstruir a trajetória escolar dos entrevistados.

Finalmente, procuramos concluir o trabalho através do levantamento de indagações e da procura por possibilidades, mediante um breve diálogo entre a representação de “bom professor” que os estudantes trazem consigo e os novos papéis exigidos pela teoria pedagógica atual, neste momento de “entrecruzamento de sombras”.

## 2. A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE ESTUDO

### 2.1 Os paradigmas de conhecimento: suas implicações no processo educativo e na ação docente

Qualquer estudo acerca dos condicionantes que definem o processo ensino-aprendizagem deve considerar a existência de paradigmas que determinam as relações do homem com o conhecimento e, conseqüentemente, a maneira de produzi-lo e reproduzi-lo. Um professor, ao adotar uma determinada postura frente ao aluno, está fazendo-o de acordo com suas convicções sobre o ato de ensinar, que traduzem sua concepção de conhecimento e de ciência. Tal concepção, independente da consciência do professor, é fruto de um paradigma sob o qual se deu sua formação e se produziu o conhecimento que é o objeto do processo educativo.

Kuhn (2000)<sup>1</sup> define paradigma como

realizações científicas, universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares aos praticantes de uma ciência. (p.18)

Já Morin (2000) afirma:

O paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles. (p.25)

O autor alerta para o fato de que os paradigmas desempenham papel soberano e subterrâneo em qualquer teoria, doutrina ou ideologia; mesmo sendo

---

<sup>1</sup> Publicado originalmente em 1962.

inconsciente, controla o pensamento consciente, podendo, portanto, elucidar ou cegar.

Kuhn (2000), em sua teoria sobre a produção do conhecimento, diz que o progresso na ciência se dá por meio de revoluções científicas. Isto significa que um paradigma (teoria que é aceita em uma época) é aprofundado até que o surgimento de questões as quais ele não consegue responder faz com que entre em crise e surja uma teoria nova (as “revoluções científicas”) que acaba predominando sobre a antiga. Assim, o conhecimento científico não cresce de modo cumulativo e contínuo, operando através de saltos qualitativos, que ocorrem justamente nos períodos que são questionados os princípios que até então orientavam a prática científica.

Boaventura Santos (1999)<sup>2</sup> afirma que estamos vivendo num tempo atônito, comparando-o a um cruzamento de sombras, no qual, ao mesmo tempo em que se reconhece o progresso científico dos últimos trinta anos como incontestado e sem precedentes na história da humanidade, somos forçados a reconhecer que os cientistas que estabeleceram e mapearam o campo teórico em que ainda hoje nos movemos viveram ou trabalharam entre o século XVII e os primeiros vinte anos do século XX, chegando a afirmar que:

E de tal modo é assim que é possível dizer que em termos científicos vivemos ainda no século XIX e que o século XX ainda não começou, nem talvez comece antes de terminar. (p. 5-6)

O referido autor aponta, então, para um paradigma dominante, definindo-o como o *paradigma da ciência moderna* que se constituiu após a revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente

---

<sup>2</sup> Publicado originalmente em 1987

no domínio das ciências naturais e só no século XIX (ainda que com alguns prenúncios no século XVIII) se estende às ciências sociais emergentes. É um modelo totalitário, na medida que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

O mesmo autor descreve a crise desse paradigma, desse modelo de racionalidade científica, classificando-a como profunda e irreversível; afirma que estamos vivendo um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe quando acabará e que há sinais que nos permitem apenas especular acerca do paradigma que emergirá, mas, desde já, pode-se afirmar com segurança que colapsarão as distinções básicas em que se assenta o paradigma dominante.

Acusa, assim, o surgimento de um *paradigma emergente* e, apesar de reconhecer que sua configuração só pode ser obtida por via especulativa, apresenta um conjunto de teses relativas ao novo conhecimento:

- a) *Todo o conhecimento científico-natural é científico-social.* A dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade, uma vez que assenta numa concepção mecanicista da matéria e da natureza e que contrapõe, com suposta evidência, os conceitos de ser humano, cultura e sociedade. Busca-se a superação dessa dicotomia e a revalorização dos estudos humanistas da cultura:

O conhecimento do paradigma emergente tende a ser não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até a pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa. (p.39-40)

b) *Todo o conhecimento é local e total.* Partindo-se da constatação de que hoje se reconhece que o saber científico é excessivamente parcelizado e disciplinarizado, fazendo do cientista um “ignorante especializado”, no paradigma emergente, o conhecimento é total, mas é também local; constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais.

A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces. (p.47-48)

c) *Todo conhecimento é autoconhecimento.*

A ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico. Um conhecimento objetivo, factual e rigoroso não toleraria a interferência dos valores humanos ou religiosos. Foi nesta base que se construiu a distinção dicotômica sujeito/objeto. (p.50)

A tese do autoconhecimento justifica-se na medida em que se busca devolver ao homem sua integridade, respeitando a integridade do conhecimento.

Nas ciências sociais essa distinção nunca foi tão pacífica, uma vez que o objeto estudado era sempre homens e mulheres como aqueles que os estudavam. Os achados da mecânica quântica mostraram a impossibilidade da dissociação do sujeito (observador/observado).

Parafraseando Clausewitz, podemos afirmar hoje que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é autoconhecimento. (p.52)

d) *Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Se a ciência moderna faz do cientista um ignorante especializado, faz do cidadão comum um ignorante generalizado. A ciência pós-moderna, ao contrário, “sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional...”* (p. 55) A ciência pós-moderna, ao contrário da ciência moderna, procura reabilitar o senso comum, por ter uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico.

A crise do paradigma científico dominante significa que a forma tradicional de pensar e produzir o conhecimento já não mais consegue responder a todos os problemas e aponta para uma ruptura que poderá resultar na construção de um novo paradigma. Mesmo diante das incertezas dos tempos atuais, podemos afirmar que os pilares que alicerçam a ciência moderna provavelmente desabarão. É óbvio que esse momento de revolução, de derrubada de conceitos antigos e da emergência de novos pressupostos tem sua implicação na área da educação e vários são os autores que acenam na direção da necessidade da formulação de um novo paradigma educacional como consequência direta desse momento.

Vários autores (CHAKUR, 1994; MARINI, 1994; CAUMO, 1997; CUNHA, 1998), ao enfocarem o processo educativo, reconhecem que vivemos um momento de transição de paradigmas do conhecimento, com evidentes implicações no ensino/aprendizagem.

É importante esclarecer que as idéias de Boaventura Santos são sobre a ciência no mundo e não foram formuladas tendo como pano de fundo o ensino, porém sua utilização foi respaldada pelo mesmo nos estudos de Cunha (1998):

A utilização das idéias de Boaventura Santos (1987) sobre os paradigmas da ciência contemporânea para analisar as questões de ensino representa uma ousadia deste estudo, com o respaldo do próprio autor. Após a leitura das primeiras análises desta investigação, ele achou importante que suas idéias sobre as ciências no mundo pudessem estar servindo para análise do ensino. (p.31)

Nesse sentido, pode-se afirmar que a crise paradigmática da ciência atinge a sociedade como um todo e, particularmente, a educação. Não se pode mais conceber o ensino, o conhecimento e a aprendizagem da mesma forma que o concebemos até agora. Instituições de ensino, professores e estudantes devem rever suas concepções.

Cunha (1998) identifica no panorama usual dos cursos de graduação a presença da concepção positivista de ciência, configurando uma proposta que poderia ser denominada como *ensino tradicional*, onde a informação é repassada ao estudante partindo dos pressupostos do conhecimento historicamente descontextualizado; do entendimento das disciplinas como reprodução das palavras, textos e experiências do professor, privilegiando o imobilismo e o enquadramento nas regras; do privilégio da memória, onde o critério de avaliação da aprendizagem é o pensamento e/ou a palavra do professor e do livro; do destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira; de cada disciplina concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter “toda a matéria dada”; do professor como a principal fonte de informação e sua



competência medida através de suas habilidades de transferir informações com precisão e segurança de forma que o aluno nunca perceba qualquer indecisão ou dúvida; e da pesquisa vista como atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.

E é justamente para se contrapor ao chamado ensino tradicional que a autora enumera como características de uma *nova proposta* a percepção do conhecimento como provisório e relativo, focado a partir da localização histórica de sua produção; o estímulo à análise, à capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e idéias, compreendendo a síntese como resultado da análise, que sempre deve ser feita pelo aluno; a valorização da curiosidade, do questionamento e da incerteza; a percepção do conhecimento de forma interdisciplinar; o entendimento da pesquisa como um instrumento do ensino; a valorização das habilidades sócio-intelectuais tanto quanto os conteúdos. Nesse sentido, a referida autora afirma:

... o ensino só será indissociado da pesquisa quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender na sociedade e, por conseguinte, na universidade. Não se trata apenas de uma nova didática mas de uma ruptura com as formas de entender o conhecimento e o mundo. O ensino para ser realizado com pesquisa necessita incorporar os princípios da tarefa investigativa, isto é, assumir os processos metodológicos desta atividade, tendo a dúvida como ponto de partida da aprendizagem. Neste caso, o aluno será o ator principal da ação e é nele que acontecerá o processo de indissociabilidade do ensino e da pesquisa. (1998, p.13)

A mesma autora (1996) fala da necessidade de desfazer a visão pedagogicista que isola o fenômeno educacional dos demais fenômenos sociais e de construir uma nova concepção epistemológica que entenda a ciência como

processo e aceite a provisoriedade do conhecimento, estabelecendo a dúvida como princípio pedagógico.

Ainda é Cunha (1998) quem chama a atenção para o fato de que, apesar de haver diferenças na maneira de cada autor denominar seus paradigmas, há significativas coincidências no conteúdo das suas propostas - concepção bancária X concepção libertadora de Paulo Freire (1984); modernidade X ensino tradicional de Pedro Demo (1999); a práxis repetitiva X práxis inventiva de Eliza Lucarelli (1994). Pimentel (2000), a partir de Boaventura Santos (1987), agrupa essas diferentes denominações em paradigmas *dominante* e *emergente* que são assim definidos por ela:

O primeiro é definido pelos autores como características de um saber pronto, fechado em si mesmo, um produto organizado e estruturado seqüencialmente, que deve ser transmitido em tópicos menores. Para caracterizar o emergente, os autores dizem que se trata de conceber o conhecimento como espaço conceitual, no qual os alunos e professores constroem um saber novo, produto sempre contraditório de processos sociais, históricos, culturais e psicológicos. (p.24)

Tavares e Alarcão (2001) consideram coexistir hoje, no ensino superior, diferentes paradigmas de formação e investigação:

- i. O paradigma tradicional
- ii. O paradigma pós-moderno
- iii. O paradigma emergente

O quadro 1 esquematiza as principais características de cada um deles:

**Quadro 1 – Os paradigmas de formação e investigação coexistentes no ensino superior**

<b>Paradigma Tradicional</b>	<p>Pressuposto: <i>Pode-se determinar, a priori, os conhecimentos que o futuro cidadão precisa dominar para ser um profissional autônomo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Epistemologia da transmissão de conhecimentos em uma perspectiva de racionalidade técnica.</li> <li>- Aluno como ignorante; “contentor a encher”.</li> <li>- Professor como único detentor do saber.</li> <li>- Relação de superioridade professor-aluno.</li> <li>- Aprender = adquirir os conhecimentos transmitidos.</li> <li>- Avaliar = reproduzir o conhecimento aprendido.</li> <li>- A investigação é fundamentalmente livresca, com vista ao ensino aprofundado.</li> </ul>
<b>Paradigma pós-moderno</b>	<p>Pressuposto: <i>A complexidade das situações profissionais sociais é incompatível com a mera racionalidade técnica.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A epistemologia do aprendente e do investigador como sujeitos construtores do conhecimento.</li> <li>- Menos certeza, mais questionamento.</li> <li>- Menos ensino formalizado, mais aprendizagem.</li> <li>- Ênfase na capacidade de aprender a aprender em uma perspectiva autonomizante.</li> <li>- Ligação formação e investigação.</li> <li>- Reconhecimento do valor das relações interpessoais.</li> </ul>
<b>Paradigma emergente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intensificação do questionamento das verdades científicas.</li> <li>- Conhecimento produzido na multi e transdisciplinaridade.</li> </ul>

Elaborado a partir de TAVARES e ALARCÃO (2001)

A formulação de novos paradigmas educacionais implica, invariavelmente, na reflexão acerca do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. A concepção do professor como simples transmissor do conhecimento no paradigma positivista é incompatível com uma nova concepção de ciência, onde as fronteiras entre o ensino, a aprendizagem, a produção e a reprodução do conhecimento são muito pouco explícitas.

Caumo (1997) discorre sobre o novo papel exigido do professor universitário frente às mudanças da modernidade<sup>3</sup>, focalizando, ao lado da competência científica do pesquisador, a competência pedagógica do educador;

<sup>3</sup> O termo “modernidade” não tem aqui o sentido que lhe dá Boaventura Santos, que o utiliza para se referir ao positivismo que se seguiu à revolução científica do século XVI, contra o qual emerge o paradigma da pós-modernidade.

o treinamento e a relação autoritária do professor sobre o aluno perdem terreno na modernidade; “ensinar” será “aprender a aprender”, surgindo a pesquisa como princípio educativo e científico; a dicotomia entre teoria e prática desaparece em favor da concepção unificada interdisciplinar; o confronto entre humanismo e tecnologia tem fim.

É inegável, portanto, que a mudança, nas relações pedagógicas, passa por uma mudança de papel do professor superando a “didática exclusiva do ensino/aprendizagem” (DEMO, 1999).

Cunha (1995) organizou um quadro (quadro 2) onde aborda didaticamente os paradigmas, abalizando os aspectos epistemológicos que determinam processos metodológicos e caracterizam diferentes formas de pensamento que definem os distintos papéis do professor:

**Quadro 2** - Estudo comparativo de paradigmas de ensino: um ensaio preliminar

<b>Ensino como reprodução do conhecimento</b>	<b>Ensino como produção do conhecimento</b>
- Enfoca o conhecimento “sem raízes” e o dá como pronto, acabado, inquestionável.	- Enfoca o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o entende como provisório e relativo.
- Valoriza o imobilismo e a disciplina intelectual tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor e do livro.	- Valoriza a ação reflexiva e a disciplina tomada como a capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento.
- Privilegia a memória e a repetição do conhecimento socialmente acumulado.	- Privilegia a intervenção no conhecimento socialmente acumulado.
- Usa a síntese já elaborada para melhor passar informações aos estudantes, muitas vezes reproduzidas em outras fontes.	- Estimula a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e idéias.
- Valoriza a precisão, a “segurança”, a certeza e o não questionamento.	- Valoriza a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza, características básicas do sujeito cognoscente.
- Premia o pensamento convergente, a resposta única e “verdadeira” e o sentimento de certeza.	- Valoriza o pensamento divergente, parte da inquietação e/ou provoca incerteza.
- Concebe cada disciplina como um espaço próprio de domínio do conteúdo e, em geral, dá a cada uma o status de mais significativa do currículo acadêmico.	- Percebe o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relação entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos acadêmicos.
- Valoriza a quantidade de espaços de aula que ocupa para poder “ter a matéria dada” em toda a sua extensão.	- Valoriza a qualidade dos encontros com os alunos e deixa a estes tempo disponível para o estudo sistemático e a investigação orientada.
- Concebe a pesquisa como atividade exclusiva de iniciados, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.	- Concebe a pesquisa como atividade inerente ao ser humano, um modo de apreender o mundo, acessível a todos e a qualquer nível de ensino, guardadas as devidas proporções.
- Incompatibiliza o ensino com a pesquisa e com a extensão, dicotomizando o processo de aprender.	- Entende a pesquisa como instrumento de ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade.
- Requer um professor “erudito” que pensa deter com segurança os conteúdos de sua matéria de ensino.	- Requer um professor inteligente e responsável, capaz de estimular a dúvida e orientar o estudo para a emancipação.
- Coloca o professor como a principal fonte da informação que, pela palavra, repassa ao estudante o enfoque que acumulou.	- Entende o professor como mediador entre o conhecimento, a cultura sistematizada e a condição de aprendiz do estudante.

Fonte: CUNHA (1995)

A mudança nessas práticas não se dá, contudo, de forma automática e sem resistências. Se reconhecemos a existência de um paradigma em crise, temos que reconhecer que o salto qualitativo ainda não foi dado; ainda não estamos vivenciando aquele período que Kuhn chama de “ciência normal” e, também nas práticas educacionais, poderíamos dizer que estamos vivendo um período de entrecruzamento de sombras (parafraseando Boaventura Santos). É de se esperar que haja a convivência entre práticas pedagógicas que vão de um extremo tradicional a práticas inovadoras, passando por vários tipos de concepções e práticas intermediárias.

Em relação a esse último aspecto, Pimentel (2000) relata pesquisa realizada com docentes da Unicamp onde os sujeitos pesquisados foram agrupados de acordo com suas práticas:

“Consideradas as tendências, teríamos, então, numa extremidade os professores que consideram o conhecimento e o ensino como construção e, na outra, os que o consideram como transmissão de um saber pronto. Entre ambas, todas as combinações possíveis de paradigmas emergentes e dominantes, gerados pela imprecisão epistemológica que os impede de mudar de perspectiva para se lançarem, com segurança, na insegurança assumida. Ao lado de propostas de trabalho criativas, apresentam outras, residuais talvez, apoiadas historicamente em modelos do passado. (p.35)

A autora também parte da formulação do paradigma com as características da pós-modernidade, proposto por Boaventura Santos, no qual se propõe um conhecimento “prudente para uma vida decente”, querendo, com isso, dizer que um paradigma científico surgido numa sociedade revolucionada pela ciência não pode ser só científico (paradigma de um conhecimento prudente), mas tem que ser, também, um paradigma social (o paradigma de

uma vida decente) que emerge tanto da crítica teórica ao positivismo, quanto de questões sociais.

As investigações relativas à prática docente no ensino superior são poucas se compararmos àquelas relativas a outros níveis do sistema escolar. Às particularidades e contradições do momento de transição somam-se, no caso do ensino superior, todas as dificuldades decorrentes da pouca valorização dos saberes pedagógicos propriamente ditos. Nesse sentido são interessantes as considerações de Ariza e Toscano (2000) sobre a relação do professor universitário com o saber docente:

Habitualmente, o conhecimento profissional costuma organizar-se em torno dos conteúdos das diversas disciplinas, ficando relegados a um segundo plano os saberes e habilidades mais relacionados com a atividade docente. (p.35) (tradução nossa)

Essa desvalorização dos saberes pedagógicos no ensino superior talvez esteja relacionada com o fato de que as propostas que ultimamente têm sido pensadas para a formação de professores do ensino básico se distinguem das situações de iniciação que têm sido oferecidas à docência no ensino superior. No caso dos docentes do ensino básico tem havido uma pressão da globalização para que o ensino escolar propicie a aquisição de saberes instrumentais para o funcionamento da economia. No que tange ao ensino superior, pouco se tem feito, o que nos leva a indagar se existe

algo de especial, de único, no docente universitário, que lhe permita escapar às necessidades de formação que se afirma existir relativamente aos formadores e professores de todos os outros níveis de ensino. Ou será que sua atuação, que tem lugar sem qualquer preparação pedagógica prévia, será aquela que, afinal, se revela mais adequada ao que se espera do papel de regulação a ser desempenhado pelas instituições educativas do ensino superior, expectativas essas que, como se

viu, se vão reforçando no contexto socioeconômico atual? (CORTESÃO, 2000, p. 41)

Autores como Cunha (1998) e Pimentel (2000) refletem acerca das mudanças do paradigma educacional a partir das idéias de pensadores como Boaventura Santos, numa clara perspectiva de educação para a cidadania, para que o processo educativo assuma um caráter emancipador, estimulando os estudantes, no caso do ensino superior, a olharem o mundo criticamente e serem capazes de alterar algumas “regras do jogo” que orientam esse mundo (NUYEN, 1992, citado por CORTESÃO, 2000, p. 67) No entanto, não serão estes os objetivos a serem perseguidos por uma instituição escolar que as atuais exigências neoliberais da economia, numa visão funcional desse papel, vêm preconizando. Segundo Cortesão (2000)

Estas são exigências formuladas face ao empenho em rentabilizar, em tornar prioritário o desenvolvimento da competitividade e da eficácia. (...) A consciência desta conflitualidade de modelos de desenvolvimento exige que se opte. (p. 79)

Além disso, os organismos internacionais oficiais que assumem a tarefa de pensar a ordem e a democracia no mundo preocupam-se em evitar que o processo de globalização gere mais pobreza e exclusão, comprometendo a estabilidade social e a paz mundial (MIRANDA, 1997). A referida autora salienta que a formulação de um chamado novo paradigma educacional é, acima de tudo, uma necessidade dos países centrais, interessados na consolidação e na manutenção da chamada “nova ordem mundial”.

Dessa forma, os princípios que orientam a formulação das políticas educacionais propostas (ou impostas) por órgãos como o Banco Mundial definem os conhecimentos pela vinculação com a ação (*saber fazer*), ou seja, o conhecimento orientado pela sua operacionalidade, o “aprender a aprender”;



pela utilização (*saber usar*), onde se espera que o processo ensino-aprendizagem seja transformado pela necessidade de aplicação imediata; e pela interação (*saber comunicar*), sugerindo que o conhecimento (que se confunde com informação) é dimensionado pelas possibilidades constantemente recriadas pelas novas tecnologias de comunicação (MIRANDA, 1997; CHAUI, 2001).

No entanto, os novos paradigmas educacionais, independentemente de sua inspiração ideológica, são, como já foi dito, unânimes em colocar como questão central a mudança de foco no processo. Inúmeros são os autores que, ao refletirem sobre a necessidade de mudanças na ação pedagógica (ainda que através de abordagens bem distintas), concluem direta ou indiretamente pela necessidade da mudança de papel do professor-transmissor para o de professor-mediador (PÉREZ GOMES, 1992; MARINI, 1994; CHAKUR, 1994; EDWARDS, 1997; POURTOIS & DESMET, 1999; PEREIRA, 2000; CUNHA, 2000; LAMPERT, 1999; ALARCÃO, 2001; TAVARES, 2001; SÁ-CHAVES, 2001). Situam o aluno como o centro do mesmo, fazendo acreditar que essas novas concepções irão representar uma espécie de libertação do estudante, que estaria aprisionado dentro de uma relação pedagógica centrada no professor e se veria, finalmente, livre para ser o verdadeiro sujeito de sua formação, seja ela para a cidadania ou simplesmente para uma preparação mais adequada para o mercado de trabalho.

Essa centralidade do papel do estudante no novo paradigma remete-nos, então, a uma reflexão acerca da percepção do mesmo sobre o processo ensino-aprendizagem: estaria ele consciente da intencionalidade implícita no modelo de ensino-aprendizagem vivenciado por ele? Do esgotamento do modelo

transmissão/recepção? Suas representações acerca do papel do professor no processo educativo certamente refletirão sua concepção do que seja ensinar e aprender.

Cortesão (2000), ao definir o que, na escola tradicional, é considerado como atributos de um bom professor, ou seja, aquele que domina conteúdos científicos, que explica bem, com clareza, os conteúdos e que traduz o conhecimento científico para os alunos, salienta que este conceito se altera ao longo dos diferentes níveis do sistema escolar, assumindo características diferentes. Nas séries iniciais do ensino fundamental, a classe média admite que o professor se assuma como facilitador da aprendizagem e tente estimular os alunos a descobrir, a recriar, a imaginar, no sentido de contribuir para o seu crescimento social, moral e cognitivo. Assim se explica a ênfase ao desenvolvimento da solidariedade, do espírito de equipe, do espírito crítico, da criatividade, etc.

No entanto, a tolerância para com este tipo de prática pedagógica não se mantém em outros níveis do sistema. À medida que os alunos avançam no sistema educativo, as preocupações de garantir sua posição na estrutura de classe fazem com que a classe média passe a apoiar a importância de saberes disciplinares organizados, hierarquizados e especializados.

É, portanto, de extrema pertinência, procurar abordar o ensino superior sob a perspectiva do estudante, através de sua percepção relativa aos diversos elementos do processo educativo. A própria escassez de trabalhos sobre o estudante no processo ensino-aprendizagem, especialmente no ensino superior, justifica um estudo nesse sentido. A exemplo do que acontece com os

professores (PIMENTEL, 2000) e a despeito da visão hegemônica acerca do papel do professor – o que aponta para a maneira como o aluno percebe o processo educativo – pode ser possível detectar alunos que tenham conseguido romper com as concepções tradicionais de ciência, conhecimento e, conseqüentemente, com as representações tradicionais do que seja um bom professor, assumindo uma representação diferenciada do processo educativo.

## 2.2. As representações sociais como categoria de análise

A teoria das representações sociais, proposta por Moscovici em 1961, a partir do conceito de representação coletiva de Durkheim (1989), estabelece um modelo que se afasta da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da psicologia social norte-americana (ALVES-MAZZOTTI, 2000).

Essa última, hegemônica à época, baseada nos conceitos de opinião, atitude e imagem, pressupunha a existência de um estímulo externo, dado, ao qual o indivíduo responde (ALVES-MAZZOTTI, 1994). Desde o início, Moscovici se posicionou, através da teoria das representações sociais, como um crítico da maior parte da pesquisa em psicologia social na América do Norte, devido à sua natureza individualizante. A aceitação, por parte dos psicólogos sociais americanos, da teoria das representações sociais, seria uma das maneiras de re-socializar a Psicologia Social (FARR, 2002).

Para Durkheim, o termo representações coletivas, sinônimo de representações sociais, refere-se a categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade. Para ele, essas categorias surgem ligadas aos fatos sociais, transformando-se, elas próprias, em fatos sociais passíveis de observação e interpretação, mesmo não sendo dadas a priori e não sendo universais na consciência. Assim, como é a sociedade que pensa, as representações não são conscientes do ponto de vista individual (MINAYO, 2002). É nesse sentido que Durkheim (1995) afirma:

*As Representações Coletivas* traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia,

precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos. (p.79)

Moscovici parte da premissa de que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito. Segundo Moscovici (1978):

...as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma *produção* de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma *reprodução* desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior.  
(...) Não as consideramos como "opiniões sobre" ou "imagens de" mas como "teorias", ciências coletivas' *sui generis*, destinadas à interpretação e elaboração do real.  
(...) Elas determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos, e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas. (p.50-51)

Ainda segundo Moscovici, a noção de representação coletiva de Durkheim descreve, ou identifica, uma categoria coletiva que deve ser explicada a um nível inferior, isto é, em nível da psicologia social. Ele também julga mais adequado estudar representações sociais do que representações coletivas, já que as sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem; há, nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas (FARR, 2000).

A falta de uma definição precisa sobre o que vêm a ser as representações sociais muitas vezes dificulta o entendimento sobre o real significado do termo e revela que ele está revestido de um certo grau de complexidade. Sá (1996) reconhece a dificuldade de sua conceituação formal sintética, preferindo, a

exemplo de diversos autores, usar de artifícios como uma “preparação indutiva do leitor”. Segundo o autor:

Isso se deve à própria complexidade da noção de representações sociais, que teria levado Moscovici, na obra mesmo em que a propõe, a comentar que “se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é”, para após cerca de vinte páginas de exploração da idéia, tornar a admitir que “a noção de representações ainda nos escapa”.

Além disso Moscovici sempre resistiu a apresentar uma definição precisa das representações sociais, por julgar que uma tentativa nesse sentido poderia acabar resultando na redução do seu alcance conceitual. (p.30)

Sá (1996) ainda reconhece que as representações sociais, por recolherem e integrarem uma série de conceitos que apresentam, cada um deles, um alcance mais restrito que o próprio conceito de representações sociais, podem ser objeto não de uma definição, mas uma coleta de noções do campo cognitivo e cultural para compor o seu conceito, citando novamente Moscovici (1984):

Por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (apud SÁ, 1996 p.31)

Nesse sentido, a representação social, segundo Moscovici (1978), dá sentido ao comportamento, integra-o numa rede de significações, o que pressupõe duas ações: relacionar-se com ele, torná-lo familiar e integrá-lo ao seu ambiente cognitivo, se articular com outros objetos. Nesse processo o objeto é transformado pela estrutura e, ao mesmo tempo, a transforma. É dessa forma que esse autor pensa uma relação dialética entre sujeito e objeto.

Nessa perspectiva, as representações sociais se organizam de forma diversa em diferentes grupos ou classes sociais, constituindo diferentes universos de opinião. Cada universo apresenta três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem (MOSCOVICI, 1978 p. 67).

A *atitude* corresponde à orientação global favorável/desfavorável ao objeto da representação social. Entre esses dois extremos há atitudes intermediárias. A *informação* corresponde à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito de um objeto social e o *campo de representação* diz respeito ao conteúdo concreto e limitado das proposições referentes a esse aspecto preciso do objeto da representação. (p. 69) Existe um campo de representação onde houver uma unidade hierarquizada de elementos.

Moscovici (1978) chama de *Núcleo Figurativo* a estrutura básica que pode ser construída a partir dessas três dimensões, que possibilita uma visão global do *conteúdo* e do *sentido* da representação social. Para apreender uma representação social é necessário perguntar: “por que” se produzem representações? (p.76) A que funções elas respondem? (p.80)

O que explica a importância das representações sociais na dinâmica das relações sociais e nas práticas, é, segundo Abric (2000), a sua capacidade de responder a quatro funções essenciais:

A primeira, a função de *saber*, já que permitem compreender e explicar a realidade, através da criação de um quadro de referência comum. Permitem que os conhecimentos adquiridos pelos atores sociais sejam integrados em um quadro assimilável, coerente com seu sistema cognitivo, tornando-se assim compreensível para eles próprios.

A segunda é a função *identitária*, uma vez que um grupo ou indivíduo, ao representar um objeto, insere-o no seu campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social compatível com o sistema de normas e valores determinados social e historicamente. Assim elas definem a identidade dos grupos, permitindo a proteção da sua especificidade.

A terceira função, a de *orientação*, decorre do sistema de pré-decodificação da realidade, constituído pelas representações. Esse sistema permite que as representações guiem os comportamentos e as práticas através da determinação a priori do tipo de relações pertinentes para o sujeito, intervindo, eventualmente, na definição do tipo de estratégia cognitiva a ser adotada. Com a finalidade de adequar uma realidade à representação, esta produz um sistema de antecipações e expectativas, constituindo-se numa ação sobre a realidade, prescrevendo comportamentos através da definição do que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.

A quarta função, chamada de *justificadora*, permite, desta vez a posteriori, justificar as tomadas de posição e os comportamentos, intervindo na avaliação da ação.

Segundo Moscovici (1981), há que se considerar a sociedade como um sistema de pensamento, da mesma forma que se a considera como um sistema econômico ou sistema político.

Nessa direção, o referido autor reconhece coexistirem nas sociedades contemporâneas duas classes distintas de universos de pensamento: os universos consensuais e os universos reificados. Nos últimos, bastante circunscritos, é que se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito



em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica. Aos universos consensuais correspondem as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as representações sociais. Moscovici (1981, p.186-7), citado por Sá (1996), faz considerações a respeito da imagem que a sociedade faz de si mesma em um e outro desses universos:

Nos universos reificados, a sociedade se vê como um sistema com diferentes papéis e categorias, cujos ocupantes não são igualmente autorizados para representá-la e falar em seu nome. O grau de participação é determinado exclusivamente pelo nível de qualificação. (...) Há um comportamento próprio para cada circunstância, um estilo adequado para fazer afirmações em cada ocasião e, claro, informações adequadas para determinados contextos. Nos universos consensuais, a sociedade se vê como um grupo de indivíduos que são de igual valor e irreduzíveis. Nessa perspectiva, cada indivíduo é livre para se comportar como um 'amador' e um 'observador curioso', (...) que manifesta suas opiniões, apresenta suas teorias e tem uma resposta para todos os problemas. [A arte da conversação] cria gradualmente núcleos de estabilidade e maneiras habituais de fazer coisas, uma comunidade de significados entre aqueles que participam dela. (p.29)

Moscovici, em uma de suas formulações teóricas, propõe ainda o princípio da *transformação do não familiar em familiar*, como propósito de todas as representações, de forma que nos universos consensuais tudo o que é dito e feito venha confirmar crenças e interpretações corroborando a tradição muito mais do que contradizendo-a. Assim, a dinâmica dos relacionamentos é uma dinâmica de familiarização onde objetos e indivíduos são percebidos em relação a encontros ou paradigmas prévios. Essa proposição constitui o princípio básico dos processos de formação das representações sociais (SÁ, 1996).

Na análise da gênese das representações Moscovici define, segundo Alves-Mazzotti (2000), dois processos cognitivos, dialeticamente relacionados, que dão origem às representações: a *objetivação* e a *ancoragem*.

A objetivação consiste na transformação de um conceito ou idéia em algo concreto, uma operação pela qual se dá uma forma específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando quase tangível o conceito abstrato, como que “materializando a palavra” (JODELET, 1984, apud SÁ, 1996). Segundo MOSCOVICI (1984)

“objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem” porque “desde que nós pressupomos que as palavras não falam de nada, somos compelidos a ligá-las a alguma coisa, a encontrar equivalentes não verbais” (apud SÁ, 1996 p. 47).

Nesse processo o sujeito realiza dois movimentos: a naturalização e a classificação. Na naturalização, o objeto, através de um salto no imaginário, é retirado de um universo desconhecido e trazido para um ambiente familiar e na classificação, o indivíduo organiza os elementos numa ordem, visando dar sentido ao novo sistema de referência.

Já a ancoragem é o enraizamento social da representação, ou seja, a integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social preexistente, ou na “incorporação de novos elementos de saber em uma rede de categorias mais familiares” (DOISE, 1990, apud SÁ, 1996). Segundo Moscovici (1984), ancorar é classificar e denominar, uma vez que coisas que não são classificadas são ameaçadoras, por serem estranhas e não existentes (apud SÁ, 1996).

Não se trata mais da construção formal de um conhecimento, mas de sua inserção orgânica em um repertório de crenças já construído.

Sá (1998) refere-se à teoria das representações sociais formulada por Moscovici como a “grande teoria” que desdobra-se em três correntes teóricas complementares:

“...uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-en-Provence” (p.65)

Sá (1998) admite que possa se estar configurando uma quarta alternativa complementar, decorrente de críticas pós-modernistas às representações, que têm gerado releituras por parte de alguns autores. Como exemplo de um desses autores pode-se citar Wagner (2000), que aponta o estudo das conseqüências da sócio-gênese das representações como um caminho viável para responder às críticas à pouca explicitação da teoria em relação aos seus critérios e definições.

Jodelet, definida por Alves-Mazzotti (2000) como “a colaboradora e principal divulgadora do trabalho de Moscovici” (p.61), define representação social como uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado que ajuda a apreender os acontecimentos da vida cotidiana, a dominar o ambiente, a facilitar a comunicação de fatos e idéias e a nos situar frente a pessoas e grupos, orientando e justificando nosso comportamento. É socialmente elaborado porque, embora se constitua a partir de nossa experiência pessoal, se serve de informações, crenças, modelos de pensamento que recebemos e transmitimos através da tradição, da educação e da comunicação social.

Ainda segundo Alves-Mazzotti (2000), Doise procura articular a teoria numa perspectiva mais sociológica ao centrar na questão: “quem sabe e de onde sabe?” Para ele, os elementos e relações cognitivas que fazem o conteúdo de uma representação trazem a marca de sua inserção social.

A abordagem estrutural das representações, proposta por Abric (2000), decorre de estudos que avançam na ideia de núcleo figurativo proposta por Moscovici (1984).

“ Aquelas [palavras] que, devido à sua capacidade para serem representadas, tiverem sido selecionadas, (...) são integradas ao que eu chamei de um padrão de *núcleo figurativo*, um complexo de imagens que reproduz visivelmente um complexo de ideias. (...) Uma vez que a sociedade tenha adotado tal paradigma ou núcleo figurativo, fica mais fácil falar sobre qualquer coisa que possa ser associada ao paradigma e, por causa desta facilidade, as palavras referentes a ele são usadas mais frequentemente.” (p.38-9 apud SÁ, 1993 p.40-1).

A ideia essencial da teoria proposta por Abric é que toda representação está organizada em torno de um *núcleo central*<sup>4</sup> que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. A parte operatória da representação é constituída pelos elementos periféricos que, por serem mais sensíveis às características do contexto imediato, constituem a interface entre a realidade concreta e o núcleo central.

O núcleo central é determinado pela natureza do objeto representado, pelo tipo de relações que o grupo mantém com o objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo.

Uma vez que ele é o núcleo estruturante da representação, assume duas funções fundamentais:

---

<sup>4</sup> É importante salientar que a teoria do núcleo central não pretende substituir a abordagem teórica da “grande teoria”, mas proporcionar um corpo de proposições que contribua para o refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais.

- *Uma função geradora*: ele é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor.

- *Uma função organizadora*: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação (Abric, 2000 p.31).

Além disso, o núcleo central tem a propriedade de ser o elemento mais estável da representação, assegurando a continuidade em contextos móveis e evolutivos, constituindo-se no elemento mais resistente à mudança. Assim, a modificação no núcleo central vai implicar em uma completa transformação da representação e sua identificação, portanto, permite comparar duas representações. Em outras palavras, duas representações podem ter um mesmo conteúdo e serem radicalmente diferentes, caso estejam organizadas em torno de núcleos distintos.

Uma vez que as representações são manifestações do pensamento social, o núcleo central é diretamente determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e, portanto, fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere. Ele constitui a base comum indispensável para avaliar a homogeneidade de um grupo.

Já os elementos periféricos possuem 5 funções:

- a) *Concretização* do núcleo central em termos compreensíveis e transmissíveis, constituindo-se na interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é elaborada ou colocada em funcionamento.

- b) *Regulação*, ou adaptação integrando novos elementos ou modificando outros em função do contexto, de forma que novas transformações ou as transformações do meio ambiente possam ser integradas na periferia da representação.
- c) *Prescrição* de comportamentos, orientando tomadas de posição, indicando o que é normal se fazer ou se dizer em uma determinada situação, sem a necessidade de recurso aos significados centrais.
- d) *Proteção* do núcleo central, através da absorção das informações novas suscetíveis de por em questão o núcleo central, já que sua transformação provocaria uma alteração completa de toda a representação.
- e) *Modulação* personalizada da representação, que permite a elaboração de representações individualizadas relacionadas à história e experiências pessoais do sujeito. Assim uma representação organizada em torno de um único núcleo central pode dar lugar a diferenças aparentes.

Assim, a organização, tanto do núcleo central quanto dos elementos periféricos, bem como seu funcionamento, são regidos por um duplo sistema, que faz com que esses dois componentes das representações sociais funcionem como uma entidade, onde as partes têm, cada uma, seu papel específico e, ao mesmo tempo, complementar à outra parte: um *sistema central* (o núcleo central) cuja determinação é essencialmente social, que define os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações; e um *sistema periférico*, cuja determinação é mais individualizada e contextualizada, permitindo modulações individualizadas em referência ao núcleo comum.

As características desse duplo sistema podem ser esquematizadas segundo o quadro 3:

**Quadro 3** – Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação:

<b>Sistema Central</b>	<b>Sistema Periférico</b>
- Ligado à memória coletiva e à história do grupo	- Permite a integração de experiências e histórias individuais
- Consensual - Define a homogeneidade do grupo	- Tolerância a heterogeneidade do grupo
- Estável - Coerente - Rígido	- Flexível - Tolerância às contradições
- Resiste às mudanças	- Evolutivo
- Pouco sensível ao contexto imediato	- Sensível ao contexto imediato
<i>Funções:</i> - Gera o significado da representação - Determina sua organização	<i>Funções:</i> - Permite a adaptação à realidade concreta - Permite a diferença de conteúdo

Fonte: ABRIC, 2000 (p.34)

Ainda segundo Abric, as representações devem ser vistas como uma *condição das práticas* e as práticas como um *agente de transformação das representações*. Daí pode-se fazer a seguinte indagação: O que se passa quando os atores sociais são levados a desenvolver práticas sociais que estão em contradição com seu sistema de representações?

Abric recorre a Flament (1987), que afirma que se o ator considerar que a situação atual é reversível, temporária, os elementos discordantes vão ser integrados através de uma transformação no sistema periférico. Se, ao contrário, julgar que ela é irreversível, as práticas novas terão consequências importantes sobre as representações, gerando transformações que podem ser de três tipos:

- *resistente*, quando as novas práticas podem ser gerenciadas pelo sistema periférico usando mecanismos clássicos de defesa;
- *progressiva*, quando elas não são totalmente contraditórias ao núcleo central, permitindo a transformação sem ruptura;

- *brutal*, quando as novas práticas põem em questão a significação do núcleo central sem a possibilidade de recurso a mecanismos defensivos.

Destacando a importância da abordagem estrutural nos estudos de representações sociais Mazzoti (1997) afirma:

Pode-se dizer, então, que a investigação das representações sociais tem por tarefa fundamental a explicitação do núcleo central. Uma vez definido o núcleo, torna-se possível, caso se deseje, agir no sentido de alterar a representação. Daí sua relevância para a pedagogia e outras práticas sociais que tenham por objetivo a modificação de condutas de grupos sociais (p.91).

Com respeito à pertinência do uso da teoria das representações sociais como referencial para pesquisas no campo da educação, recorreremos, mais uma vez, a Alves-Mazzotti (1994):

...para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa ela precisa adotar "um olhar psicossocial", de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social (Moscovici, 1990)

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (p. 60-61).

Na mesma direção, as palavras de Rocha (1995), no trabalho em que estudou o fracasso escolar através das representações sociais de professoras sobre a relação professor-aluno, reforçam a pertinência dessa teoria como suporte teórico-metodológico para a "compreensão do fenômeno educacional":



A respeito da relevância da teoria das representações sociais como um caminho para a compreensão do fenômeno educacional, concluo com duas considerações: a primeira é a constatação de que essa teoria oferece um instrumental teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo das relações entre o pensamento e as condutas das pessoas. A segunda consideração refere-se ao fato de que os resultados desse trabalho demonstram que os sistemas simbólicos, atuando nos níveis individual e macrossocial, estão presentes nas interações cotidianas da escola, devendo portanto, ser considerados como fatores que vêm contribuindo para a produção do fracasso escolar. (p. 137)

Se Durkheim, com o conceito de representações coletiva, dá pouco espaço para a elaboração individual, Moscovici, ao contrário, reconhece que as proposições, reações e avaliações, que compõem as representações sociais em geral, organizam-se de forma diferente em diferentes grupos. Portanto, o conceito de representação social como referencial teórico-metodológico para compreender o significado de processo educativo em um grupo de estudantes possibilita a captação simultânea das dimensões individual, histórica e social. Torna possível analisar a natureza, a organização e a estrutura que o grupo tem a respeito do objeto representado: o bom professor.

### 2.3 Delimitando as questões

Como modalidade de pensamento prático, as representações sociais são alguma coisa que emerge das práticas em vigor na sociedade e na cultura e que as alimenta, perpetuando-as ou contribuindo para sua própria transformação (SÁ, 1999).

Assim, pode-se considerar que as representações sociais de “bom professor” e dos demais elementos constituintes do processo educativo emergem das práticas desenvolvidas pelos estudantes ao longo de seu processo de escolarização e são determinadas por concepções hegemônicas de ciência e educação alicerçadas em um determinado paradigma de conhecimento. As representações sociais construídas pelos estudantes podem alimentar as práticas reproduzindo-as ou contribuindo para sua transformação. Nesse sentido, pretendeu-se investigar que representações são essas construídas por estudantes universitários.

Alves-Mazzotti (2000), no entanto, alerta para os cuidados que devem ser tomados nas pesquisas sobre representações sociais, para que o conceito não seja utilizado de forma equivocada:

Infelizmente, porém, muitas das pesquisas que se apresentam como sendo sobre representações sociais não utilizam na análise nem mesmo os conceitos básicos da teoria, limitando-se a arrolar falas dos entrevistados, com pouca ou nenhuma tentativa de interpretação, o que faz com que seus resultados não passem de “opiniões sobre” (p. 68).

Quanto a esse último aspecto, também Dauster (2000) chama a atenção para a banalização do uso da noção de representação, confundindo-se e tornando-se sinônimo de “entrevistas e de depoimentos”. Afirma que se tornou corriqueira a apresentação de “pesquisas de inspiração etnográfica” nas quais

são recolhidas as “representações dos sujeitos” e sugere como referência o uso do termo “relatos” ou “concepções”.

Assim, após o entendimento de que, através das representações que os alunos fazem do “bom professor”, poder-se-ia realizar uma aproximação sobre a sua percepção mais ampla do processo educativo, a construção do objeto de estudo levou à formulação das seguintes questões que traduzem o problema a ser investigado:

- *Que elementos estão presentes na representação sobre o “bom professor” construídas pelo estudante universitário?*
- *Como esses elementos estão organizados na representação construída?*
- *Que fatores contribuíram para a construção dessa representação?*
- *Que concepções de conhecimento, de universidade, de ensinar, de aprender podem estar implícitas na representação de “bom professor”?*
- *As concepções acerca do papel do professor presentes nos novos paradigmas de conhecimento e de educação estão presentes nessa representação? Com que intensidade?*

Fica claro que a construção do objeto de pesquisa acena para a representação social do “bom professor”, construída pelo estudante universitário,

tendo como referência o cenário atual de transição de paradigmas de conhecimento e de educação.

Assim, esta pesquisa foi estruturada para alcançar os seguintes objetivos:

1. Identificar os elementos da representação de “bom professor” em um grupo de estudantes do curso de odontologia da PUC-Minas.
2. Entender como essa representação está estruturada, através da organização de seus elementos, identificando os elementos centrais e periféricos dessa representação.
3. Entender as concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem que podem estar na base dessas representações.
4. Descrever e analisar o processo de formação dessa representação.
5. Entender as possíveis implicações das representações construídas pelos estudantes nas mudanças conceituais e práticas no processo ensino-aprendizagem, baseados nos novos paradigmas de conhecimento e educação.

### 3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Segundo Sá (1998), a construção do objeto de pesquisa em representações sociais somente se completa depois de definida a metodologia que será utilizada para acessar o fenômeno social a ser estudado. Segundo Farr (1993), citado pelo referido autor, a teoria das representações sociais não privilegia qualquer método de pesquisa em especial. Para discutir a questão metodológica, Sá retoma as correntes ou perspectivas teóricas complementares à teoria de Moscovici.

A primeira seria a perspectiva de Jodelet, mais fiel à teoria original, que comportaria a utilização de métodos qualitativos. À segunda, a de Abric, que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, corresponderia o método experimental, ainda que o mesmo considere indispensável a entrevista em profundidade em qualquer estudo sobre representações sociais. O autor cita ainda uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, que considera que a posição ou inserção social dos indivíduos e grupos é um determinante principal de suas representações. A essa última perspectiva corresponderiam, então, os métodos estatísticos correlacionais.

Ainda é Sá quem afirma:

A prática articulada mais comum de pesquisa - quase o "romeu e julieta" das representações sociais - combina a coleta de dados através de entrevistas individuais com a técnica para o seu tratamento conhecida como "análise de conteúdo" (p.86).

Para atender aos objetivos propostos é necessário delimitar um grupo de estudantes universitários que permita tanto a obtenção de dados quantitativos -

tanto quanto possível – quanto a análise qualitativa em profundidade. Optou-se pela escolha de um grupo de alunos do curso de Odontologia da PUC-Minas, por várias razões.

Em primeiro lugar, por ser um curso de formação profissional onde a relação professor-aluno ocorre de forma especialmente estreita, pelos motivos que serão expostos no próximo capítulo.

Segundo, pela larga experiência deste pesquisador como docente e coordenador do referido curso, que, em tese, poderia possibilitar uma maior facilidade na coleta de dados, gerando, em consequência, uma maior riqueza de elementos para análise.

A esse respeito, é interessante considerar que a ligação do pesquisador com os sujeitos pesquisados, como é o caso, apresenta o risco de gerar uma indesejável contaminação das informações. Segundo Carvalho (2003):

As questões da não-neutralidade dos instrumentos de pesquisa (em particular da pesquisa qualitativa) e da influência das relações estabelecidas entre pesquisadores e sujeitos no processo de investigação têm merecido constante atenção no campo da Sociologia e em nosso caso específico, da Sociologia da Educação. São reflexões que partem do pressuposto de que o próprio processo de pesquisa é uma prática social e está situado num contexto histórico-cultural, permeado por relações de poder, assim como qualquer outro aspecto da sociedade (p.207).

A autora parte do pressuposto da não-neutralidade do pesquisador, claramente explicitado nas concepções pós-modernas de ciência e pesquisa, e vai mais além, ao afirmar que o pesquisador deveria ser, ele próprio, também objeto de análise nas práticas investigativas:

“...não se leva às últimas consequências o propósito de atentar para a não neutralidade dos procedimentos de pesquisa e, além disso, deixa-se de aproveitar um conjunto de informações que podem ser de grande

relevância na compreensão dos sujeitos em foco.”  
(p.208).

Assim, consideramos que a facilidade em transitar entre os alunos do curso de odontologia e nosso entendimento das especificidades do referido curso, poderia gerar uma grande riqueza de dados e possibilitar uma análise mais rica, o que suplantaria qualquer possível distorção advinda de nossa interferência na pesquisa.

Assim, a opção pelo uso da pesquisa qualitativa se deu por uma razão conceitual, já que é a que proporciona uma maior profundidade de resposta e também maior compreensão do que se conseguiria com técnicas quantitativas, sendo, portanto mais indicada para o trabalho com elementos subjetivos ou intuitivos (PORTER NOVELLI, 1995).

Bogdan & Biklen (1994) fazem interessantes considerações a respeito da pesquisa qualitativa em educação, iniciando com uma abordagem histórica desde o século dezanove, até a investigação qualitativa pós-moderna. Em um dado momento de sua obra colocam questões freqüentemente associadas ao conceito, utilização, vantagens e desvantagens da pesquisa qualitativa, das quais destacamos uma em particular: *“Será que a abordagem qualitativa é verdadeiramente científica?”*. Assim respondem os autores:

No passado, os investigadores educativos baseavam o seu trabalho nas investigações feitas pelos “colegas das ciências exatas”. Alguns autores entendiam medida como sinônimo de ciência, e tudo que saísse desse registro era considerado suspeito. A ironia reside no fato dos cientistas das ciências exatas (por exemplo, a física e a química) não definirem ciência de uma forma tão estreita como aqueles que tentam imitar o seu trabalho. O físico Nobel P. W. Bridgeman afirma o seguinte sobre o método científico: “o método científico não existe como tal. A característica mais importante dos procedimentos do cientista tem sido meramente o utilizar a sua mente da melhor forma possível, sem

quaisquer restrições” (Dalton, 1967, p. 60) Dalton (1967) afirma que ‘muitos físicos, químicos e matemáticos eminentes questionam a existência de um método suscetível de replicação, que todos investigadores possam ou devam adotar. As suas investigações têm mostrado que utilizam formas muito diversas e, por vezes, de difícil explicitação, de descoberta e de resolução de problemas’ (p. 60).

Alguns autores podem utilizar definições muito estritas de ciência, apenas considerando científica a investigação dedutiva e de teste de hipóteses. Contudo, parte significativa da atitude científica, como a entendemos, passa por uma mente aberta no respeitante ao método e às provas. A investigação científica implica em um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados. A investigação qualitativa preenche estes requisitos (...) (p.64).

Dessa forma realizamos uma abordagem qualitativa, pesquisando os alunos da turma que ingressou no curso através do vestibular do 1º semestre de 1998. A escolha deste grupo deve-se ao fato de serem alunos que já completaram a maior parte de seu percurso na graduação, tendo, portanto, uma maior vivência do processo educativo no curso superior.

Inicialmente foram levantados, através da Pró-reitoria de Graduação da Universidade, os dados quantitativos da pesquisa realizada no primeiro semestre de 1999, relativos à totalidade dos alunos do curso de Odontologia e, em especial, àqueles que cursavam, à época, as disciplinas do 3º período do curso, dados esses já citados na introdução deste trabalho.

Foram aplicados questionários em 51 desses alunos onde, numa primeira aproximação, procurou-se saber o que poderia se constituir em objetos de representação dentre os elementos do processo ensino-aprendizagem. Assim, procurou-se, na primeira parte do questionário, indagar sobre as concepções acerca do papel da universidade, da ciência, do professor, do aluno e da avaliação. Ferreira (1986) afirma que na elaboração de um inquérito por questionário é essencial se fazer três indagações: *perguntar o quê? perguntar a quem? e perguntar como?* Uma vez respondidas as duas primeiras questões



optou-se, nessa primeira parte, pela utilização de questões fechadas, o que reduz o tempo de análise e facilita a leitura estatística dos dados, ainda que diminua a possibilidade de capturar subjetivismos e impeça a possibilidade de outras leituras, como no caso dos métodos abertos, como as entrevistas.

Na tentativa de obter um certo grau de subjetivismo e, ao mesmo tempo, trabalhar com dados mais facilmente quantificáveis, optamos pelo uso, em algumas questões de uma técnica respaldada na lógica “fuzzy”, ou nebulosa. Essa técnica foi criada por Lofti Zadeh, em 1965, com o objetivo de lidar com conceitos vagos e imprecisos e se baseia na elaboração de questões que expressem caráter subjetivo e não puramente objetivo, que suas alternativas possam ser relacionadas a níveis ou graus e que os níveis ou graus estejam ordenados e sejam estritamente crescentes ou decrescentes (CHWIF, 2002). Esse mesmo autor destaca que a utilização desse tipo de lógica tem sido, cada vez mais, intensificada, inclusive nas ciências humanas, tendo sido utilizada como referência para a elaboração de questionários de avaliação institucional. A lógica “fuzzy” lida, portanto, com “graus de verdade”, no lugar da lógica clássica que trabalha com valores binários (verdadeiro/falso, sim/não). Dessa forma, as questões 2, 3, 4 e 7<sup>5</sup>, foram elaboradas de modo a que o respondente pudesse expressar sua opinião através de uma gradação de 1 a 5, onde o maior valor significa “muito importante”, continuando em uma seqüência decrescente até o valor menor, que significaria “nenhuma importância”. A opção por essa técnica foi justificada por se tratarem de questões com alto grau de subjetividade, o que não descartou, todavia, a utilização de questões objetivas.

---

<sup>5</sup> Ver anexo 1, p. 159.

A segunda parte do questionário foi também composta de questões objetivas que visaram a uma caracterização do grupo de alunos pesquisado, através do levantamento de seus dados pessoais, de formação escolar e culturais.

Como estratégia metodológica para a segunda fase, optou-se pela utilização da técnica do “grupo focal” que, segundo Sá (1998), revela-se adequada para o campo das representações sociais uma vez que “... *de certo modo simula as conversações espontâneas pelas quais as representações são veiculadas na vida cotidiana.*” (p.93)

A técnica consiste na reunião de seis a oito pessoas para discutir um determinado assunto – no caso o objeto de representação – sob a orientação de um moderador e podem permitir o surgimento de uma boa quantidade dos mesmos temas e argumentos que fariam parte de uma conversação sobre o assunto no ambiente natural (SÁ, 1998).

Os grupos focais surgiram inicialmente como ferramenta de pesquisa de mercado e são amplamente utilizados no mundo ocidental. São considerados a tecnologia mais simples de pesquisa de mercado existentes na atualidade e a forma mais rápida, fácil e prática de entrar em contato com a população que se deseja investigar (PORTER NOVELLI, 1995).

A metodologia dos grupos focais foi desenvolvida originalmente pela indústria privada com o intuito de melhorar a compreensão dos fatores psicológicos e socioeconômicos subjacentes ao comportamento do consumidor e para identificar os métodos que influenciam tal comportamento. São discussões geralmente informais, mas estruturadas, nas quais os participantes,

guiados por um moderador ou facilitador, falam sobre temas de especial importância para um tópico específico de investigação (HOGLE e STALKER, 1994). Segundo esses autores

A principal vantagem dos grupos focais é que eles oferecem ao investigador a oportunidade de observar um grande nível de interação sobre um tópico em um período de tempo limitado (geralmente de uma a duas horas). (...) A discussão de grupo focal é boa especialmente para descobrir porque as pessoas pensam como pensam, sem perguntar de forma específica o porquê, já que comumente as pessoas não sabem dizer porque fazem o que fazem. O porquê deve ser inferido dos detalhes verbais e não verbais da discussão. (p.4) (tradução nossa)

Os referidos autores afirmam ainda que os cientistas sociais e os profissionais e educadores em saúde têm utilizado cada vez mais as discussões de grupo focal no contexto da avaliação das necessidades e da avaliação formativa para:

- .Adquirir respostas de grupo para questões que podem então ser comparadas com as respostas (usando mostras da mesma população) de entrevistas individuais (de questionários ou entrevistas em profundidade);
- .Desenvolver hipóteses (ou perguntas amplas de investigação) para grandes estudos;
- (...)
- .Explorar e estimular o pensamento ou os sentimentos dos membros do grupo alvo em questões chaves; (p.5) (tradução nossa)

Para selecionar os participantes do grupo foram sorteados oito alunos entre os 51 respondentes dos questionários. Elaborou-se um roteiro para a discussão de grupo que foi inicialmente testado com um grupo de alunos de outras turmas do curso. A discussão com esse grupo piloto foi moderada por este pesquisador e contou com a participação também de duas outras professoras do curso, largamente experientes na utilização da técnica, que

atuaram como anotadoras e, eventualmente interviram na discussão. A discussão durou aproximadamente duas horas e trinta minutos, foi gravada e serviu, por um lado, para familiarizar o pesquisador com a técnica e, por outro, para testar o roteiro.<sup>6</sup>

A discussão com o grupo definitivo realizou-se alguns dias depois e o roteiro utilizado sofreu modificações quase insignificantes, tendo em vista ter se demonstrado adequado para os propósitos. A discussão durou exatas duas horas e também foi gravada. Na transcrição dos dados foram utilizados, tanto o material gravado quanto as anotações escritas.

As informações obtidas mediante as falas dos estudantes foram então agrupadas, procurando encontrar categorias que pudessem levar à identificação dos conteúdos que constituiriam a representação social de “bom professor” do grupo estudado.

Em um segundo momento da análise, procurou-se estudar e identificar a estrutura dessas representações segundo a abordagem estrutural de Abric já anteriormente descrita.

No entanto, não deixamos de considerar alguns limites que o uso da técnica de discussões de grupo focal podem acarretar, como nos alertam Hogle e Stalker (1994):

O risco inerente ao uso indevido das discussões de grupo focal são grandes, considerando-se as prováveis complicações lingüísticas e logísticas que a realização de atividades de pesquisa e avaliação apresentam (...) As discussões de grupo focal chegaram a ser tão populares nos últimos anos que seu uso passou a ser uma resposta quase automática para a necessidade de “dados qualitativos”. (p. 6-7) (tradução nossa)

---

<sup>6</sup> Ver anexo 2, p. 165

Assim, apesar de nos utilizarmos da referida técnica, optamos por conjugá-la a uma metodologia mais tradicional e, então, desse grupo de estudantes, foram selecionados três sujeitos para entrevista em profundidade semiestruturadas que procuraram reconstruir a trajetória escolar dos entrevistados, de modo a recuperar a forma pela qual foram formadas as representações identificadas.<sup>7</sup>

Para buscar a coerência entre a metodologia qualitativa e a melhor forma de analisar as informações obtidas foi adotada, tanto no que se refere à discussão em grupo quanto às entrevistas, a técnica de análise de conteúdo que é, segundo Bardin (1995),

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

Assim, as categorias foram mais uma vez levantadas a partir das falas dos entrevistados e a análise foi feita através de um diálogo entre os elementos identificados como constituintes do núcleo central e do sistema periférico da representação, na busca de sua gênese e desenvolvimento, de acordo com a trajetória escolar dos estudantes, sujeitos deste estudo.

---

<sup>7</sup> Ver anexo 3, p. 170

#### 4. O CURSO DE ODONTOLOGIA: CARACTERÍSTICAS E PECULIARIDADES

Desde o surgimento, em 1840, da primeira escola de Odontologia do mundo, o *Baltimore College of Dental Surgery* (RING, 1993), os cursos de odontologia sofreram um processo evolutivo que refletiu, por um lado, a consolidação e o reconhecimento da atividade como profissão e, por outro, o pensamento educacional dos séculos XIX e XX.

No Brasil, a regulamentação do exercício profissional da Odontologia data de 1856, quando o engajamento dos profissionais era feito através da concessão do título àqueles indivíduos que recebiam um aprendizado informal, dentro de uma prática artesanal. O ensino formal só teve início em 1879, com o estabelecimento do curso de "Cirurgia-dentária", anexo a faculdades de medicina sendo que o primeiro curso de odontologia foi criado, segundo Fernandes Neto (2003), na Bahia, em 1882 e tinha a duração de dois anos. A oficialização dos cursos de odontologia, contudo, só se deu dois anos após, em 1884, por decreto do Imperador D. Pedro II (MENESES, 1993; MENESES, 2001).

Sucessivas alterações na legislação (1911, 1919, 1931, 1962, 1971, 1982) foram alterando o perfil do profissional que se desejava formar e, conseqüentemente, a estrutura dos cursos, que se baseavam em um elenco de matérias obrigatórias, sendo facultado às instituições a introdução de disciplinas facultativas.

Pinto (1978) identifica três fases que podem caracterizar o ensino odontológico no Brasil e América Latina: a artesanal, a acadêmica e a humanística. Na fase artesanal, a grande preocupação era a estética e era o que

se desenvolvia nas primeiras instituições formadoras. Com a implantação formal das primeiras faculdades de odontologia, o reconhecimento da necessidade de um maior embasamento biológico dá início à fase acadêmica. A fase humanística surge, posteriormente, com a introdução de disciplinas da área de ciências humanas no currículo.

O tempo de duração dos cursos foi sendo paulatinamente aumentado para três, depois quatro anos, sendo que hoje a duração dos cursos varia entre quatro e seis anos. A esse propósito, Carvalho (2001) cita Lima (1958) que já em meados do século XX criticava as propostas de aumento da duração dos cursos:

...sempre que se cogita de reformar o ensino odontológico, trata-se com razão de aperfeiçoar a organização didática, aumentando o tempo de duração do curso, desdobrando cadeiras(...) esse objetivo nem sempre é alcançado. Forma-se um círculo vicioso, porque, de fato, se atualmente é escasso o tempo de que o acadêmico dispõe para estudar, com proveito, as diversas cadeiras da 3ª série, o mesmo inconveniente persistirá, desde que ao acréscimo de mais um ano de estudos corresponda sensível aumento de cadeiras.

O aumento da carga horária resultou de um amadurecimento da profissão, com a introdução de conteúdos que procuravam aprofundar os conhecimentos, sofrendo, ao exemplo de outros países latino-americanos, uma forte influência da odontologia norte-americana. Com o grande progresso da profissão nos Estados Unidos, muitos profissionais para lá se dirigiram em busca de formação e aperfeiçoamento profissional e voltaram trazendo na bagagem a determinação de implantar aqui aquilo que foi aprendido, tanto em termos de prática odontológica, quanto em termos de ensino (VIEIRA, 1978).

As grandes alterações verificadas ao longo das fases de desenvolvimento da profissão mantiveram, contudo, uma característica que sempre esteve presente na estrutura dos cursos: a lógica das aulas teóricas e práticas, com um grande percentual dessas significando prestação de serviços de atenção odontológica a pacientes no próprio ambiente escolar.

Não obstante a diversidade hoje constatada, fruto, inclusive do caráter descentralizador e desregulamentador (CURY et al, 1997) da lei 9.394 (1996), que fixa as diretrizes e bases da educação no Brasil e corroborada pelas diretrizes curriculares dos cursos de graduação e do próprio curso de Odontologia, os cursos de Odontologia no Brasil apresentam algumas características comuns que, de certa forma, introduzem dois importantes componentes que os diferem, estruturalmente, da maioria dos cursos superiores:

- a) Relação teoria/prática: As disciplinas do curso apresentam uma carga horária prática proporcionalmente elevada em relação à carga horária total do curso, o que faz com que em grande parte do curso o professor trabalhe com um grupo reduzido de alunos.
- b) Ainda decorrente da relação citada, o aluno se vê, em grande medida, frente a situações em que ele é obrigatoriamente o sujeito da ação educativa, sendo obrigado a assumir uma atitude menos passiva.

O atendimento a pacientes introduz um fator ainda mais significativo, que é a constante problematização fundada em situações reais e imediatas, onde o aluno é o sujeito, enquanto profissional de saúde, para responder a uma necessidade imediata e real de um indivíduo ou grupo de indivíduos.



A atual estrutura curricular do curso de Odontologia da PUC-Minas é fruto de um projeto pedagógico implantado a partir de 1998 e suas características no que se refere à relação professor-aluno pouco diferem dos demais cursos do país.

A carga horária total é de 4185 horas-aula, divididas em 9 semestres letivos, com uma carga horária semanal média de 31 horas-aula, o que significa que cada aluno tem, em média, mais de 6 horas-aula diárias. Essa carga horária, mais alta que na maioria dos cursos superiores, é usual na maioria dos cursos de Odontologia no país, sendo inferior a muitos deles. A Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO) se posiciona favoravelmente ao estabelecimento de uma carga horária maior do que a praticada no referido curso:

Na definição do Conselho Nacional de Educação ("Princípios das Diretrizes Curriculares") a carga horária mínima do Curso de Odontologia, como de todos os Cursos de Graduação na Área de Saúde, passa a ser competência da Instituição que os oferece, mas 'com base no Parecer/Resolução específico da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação'.

Todavia, durante a elaboração do projeto de 'Diretrizes Curriculares' da Comissão da SESu/MEC ocorreu importante discussão em função da tendência de se ampliar a carga horária dos cursos de odontologia. Havia proposta de aumento da carga horária mínima para 4500 horas, o que na prática, também eleva a duração do curso para 10 semestres letivos. Esta já é, aproximadamente, a carga horária média dos cursos de odontologia do país, conforme dados fornecidos pela ABENO. Deve-se ressaltar que nos últimos 20 anos a odontologia ultrapassou os laços artesanais e artísticos, consolidando-se na sua base científica e na atuação social e na área da saúde.

Em todas etapas das discussões preliminares à elaboração da citada "Diretrizes", em nível de Reuniões da ABENO e de ações da Comissão de Especialistas de Ensino de Odontologia da SESu/MEC, sempre houve consenso que a carga horária mínima não pode ser reduzida e deve ser mantida, pelo menos, na atual média nacional, e deveria ser uma carga

horária viável para as condições sócio-econômicas de nosso País. (ABENO, 2003).

Nos dois primeiros semestres letivos são ofertadas disciplinas de conteúdo básico e de formação geral, sendo que aproximadamente 12 (39%) das 31 aulas semanais são ministradas em grupos com 30 alunos e 1 professor, enquanto nas aulas teóricas a relação é de 1 professor para 60 alunos.

No terceiro semestre letivo o aluno já se depara com o atendimento de pacientes e o percentual relativo às aulas práticas (clínicas e laboratoriais) sobe para pouco mais de 40%. Nessas aulas a relação numérica professor-aluno varia de acordo com a disciplina, mas pode ser assim resumida: das 9 aulas práticas semanais 4 são ministradas em grupos de 30 alunos, 2 em grupos de 15 alunos e 3 em grupos de 6 alunos.

A partir do quarto semestre as disciplinas com atividades clínicas (atendimento de pacientes) vão assumindo um percentual mais significativo na carga horária semanal e a relação professor-aluno nessas aulas é de 1 professor para 7 ou 8 alunos. Do quarto ao nono semestres, exatos 50% das aulas são ministradas para grupos reduzidos de alunos, sendo que em determinados semestres essas atividades chegam a representar mais de 60% da carga horária.

Nos primeiros semestres do curso as aulas práticas de disciplinas básicas, normalmente comuns a todos os cursos da área de ciências biológicas e da saúde, são ministradas por um único professor que, via de regra, é o mesmo que ministra as aulas teóricas. Assim todos os alunos,

independentemente do grupo no qual estão matriculados, são orientados nas aulas práticas (laboratório) pelo mesmo professor.

A partir da introdução das disciplinas que envolvem o atendimento de pacientes, as aulas são ministradas em grandes clínicas nas quais até 32 alunos executam atendimento simultâneo em um igual número de pacientes, orientados por 4 ou 5 professores. Nas chamadas “disciplinas base”, onde os alunos são introduzidos nos conteúdos das diversas áreas de conhecimento odontológico, cada professor orienta seu grupo específico de alunos. Essa condição acarreta na possibilidade do surgimento de comparações entre o estilo, a competência e a habilidade dos diversos professores.

Nos quatro últimos semestres do curso, a disciplina “Clínica Integrada” é o local onde se pretende que o estudante desenvolva as habilidades que o tornem capaz de responder às demandas dos pacientes em termos globais, ou seja, o estudante deve ser capaz de resolver todos os problemas do paciente, dentro dos limites da área de atuação de um clínico geral. Assim, a clínica se caracteriza por uma diversidade de procedimentos executados ao mesmo tempo; enquanto nas clínicas de “disciplinas base” todos os alunos estão executando um mesmo procedimento, por exemplo, um tratamento de canal, na clínica integrada normalmente se executam procedimentos diferentes, de acordo com a necessidade de cada paciente. Essa diversidade de situações clínicas, aliada a uma maior imprevisibilidade dessas situações, pode fazer que um professor tenha que, num determinado momento, dedicar mais atenção a um determinado aluno em detrimento dos outros. Assim, uma nova variável se coloca na relação professor-aluno: o aluno passa a ter a opção de escolher entre

os quatro professores presentes, ou, no mínimo, é forçado a buscar orientação com diferentes professores.

Uma outra característica relevante é que nas disciplinas que envolvem atendimento clínico, as aulas teóricas – quase 1/3 de todas as teóricas do curso – são ministradas por diversos professores, que se revezam a cada aula. Na maioria dos casos, as aulas são ministradas pelos mesmos professores das aulas práticas, mas, freqüentemente são convidados professores de outras disciplinas e aqueles lotados nos cursos de pós-graduação.

Em algumas disciplinas os alunos têm a oportunidade de fazer a simulação do atendimento, em modelos e manequins, antes de prestarem o atendimento ao paciente, procurando antever situações reais. Esta, no entanto, não é a regra geral; o que ocorre em grande parte das vezes é que o aluno se vê colocado frente a situações que ainda não foram tratadas em aulas teóricas. Nesses casos a participação do professor é especialmente importante, colaborando ainda mais para que a aula prática seja considerada um momento especial no processo ensino-aprendizagem, onde a relação do professor com o aluno se processa com uma proximidade maior que na maioria dos cursos superiores. A aula teórica, normalmente expositiva, ainda é a atividade mais freqüente no dia-a-dia do estudante de Odontologia, mas há que se questionar o seu real papel no processo de formação desse aluno.

A tabela 1 resume a distribuição, em horas-aula, das atividades em todo o curso:

**TABELA 1-** Distribuição das atividades semanais no curso de odontologia da PUC-Minas

<b>Tipo de atividade</b>	<b>Número de aulas semanais</b>	<b>Percentual de aulas semanais</b>
Aulas teóricas	154	55,2
Aulas práticas em grupos de 7/8 alunos *	83	29,8
Aulas práticas em grupos de 30 alunos	28	10,0
Aulas práticas em grupos de 6 alunos*	6	2,2
Aulas práticas em grupos de 15 alunos*	4	1,4
Aulas práticas em grupos de 10 alunos*	4	1,4

\* Atividades que envolvem atendimento de pacientes

Fonte: PUC-Minas (2002)

É interessante uma alusão, ainda que rápida, ao corpo docente do curso de odontologia da PUC. Segundo Felipe (2001), trata-se de um grupo de professores que, em sua esmagadora maioria, transita pelos campos da prática odontológica em consultório privado e do magistério e considera importante, para ambas as funções, esse trânsito:

De acordo com os dados do questionário, todos os professores, sem exceção, exercem a profissão de cirurgião-dentista fora da universidade, a maioria absoluta em consultório particular (79,5%) e uma parcela menor em outras instituições, públicas e privadas (20,5%). Este professor considera que o exercício da profissão de cirurgião-dentista traz grande contribuição para a profissão docente (85,7%), tanto para as questões teóricas quanto para as práticas (57,1%). (...)Na direção inversa, pensa também que o ingresso na profissão docente trouxe contribuições e outros ganhos para o exercício da profissão de cirurgião-dentista, incluindo a

possibilidade de ministrar cursos de extensão e aperfeiçoamento fora da universidade. (p.78)

**É importante, ainda, retomar uma importante colocação feita pelo mesmo autor acerca do preparo para o exercício do magistério:**

Os dados coletados junto aos professores de Odontologia da PUC Minas ressaltam que se trata de um professor que ingressou no magistério pouco tempo depois de formado, com um nível de preparação ainda pequeno para a função e que, somente depois de alguns anos de exercício da profissão docente, começou a preocupar-se com essa questão, vindo a fazer num primeiro momento um curso de pós-graduação *lato sensu*. Só mais recentemente este professor interessou-se em fazer um curso de mestrado, o qual tem concluído com cerca de 40 anos de idade.

Uma parte dos professores pensa que os cursos pós-graduação *lato sensu* (Especialização) trouxeram contribuição para aprofundamento de questões teóricas e/ou práticas (42,9%), ou seja, estavam mais voltados para o exercício da profissão de dentista, do que para a profissão docente. Outra parte considera que houve Cursos de Especialização que também se preocuparam com as questões pedagógicas (40,0%). Já os professores que fizeram pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado) pensam, na sua maioria, que os cursos contribuíram tanto para a preparação teórica e prática quanto para o conhecimento de novos recursos didático-pedagógicos (40,0%), estes aprendidos seja através de disciplinas específicas, seja na atividade de preparar e ministrar seminários. Deste modo, a formação dos professores se deu na prática docente, no enfrentamento das situações do dia-a-dia da sala de aula, sendo complementada nos cursos de pós-graduação feitos após o ingresso na carreira docente. (p.76-77)

**Fernandes (2000), em seu estudo sobre o curso, já havia se referido a esse trânsito, esse duplo exercício profissional, tido como desejável senão pela totalidade, pelo menos pela maioria do corpo docente da instituição:**

Observa-se que o desenvolvimento de uma profissão vai ajudando a consolidação da outra, numa interação que permite que a carreira de professor se consolide como uma segunda profissão, para alguns muito mais rica e interessante que a de cirurgião-dentista.

Em todos os depoimentos há um forte envolvimento emocional com a profissão de odontólogo e, ao mesmo tempo um forte vínculo com a Instituição onde lecionam, a ponto de muitas vezes esta ser tratada por meio de um pronome pessoal, como uma mulher ou musa inspiradora da carreira profissional.

A construção dos saberes necessários a um professor de curso de Odontologia vai ocorrendo à medida da necessidade, ou seja, os saberes vão sendo construídos de acordo com o aparecimento dos problemas em sala de aula o que, em um curso de Odontologia, significa salas de aulas teóricas e clínicas, onde são ministradas aulas práticas que incluem a presença de pacientes.

Ao mesmo tempo em que se constrói a carreira de professor, este profissional se firma como odontólogo de clínica privada e institucional e leva para esta clínica os conhecimentos adquiridos como professor o que, segundo os entrevistados, aumenta a qualidade da prática odontológica prestada por eles. (p.120-121)

Por fim, é importante ressaltar a relação de trabalho entre a instituição e a maioria do corpo docente; trata-se de uma relação ancorada na sala de aula, na clínica, no laboratório. Os docentes são, em sua maioria, aulistas, isto é, têm sua remuneração vinculada exclusivamente ao número de aulas dadas. Qualquer atividade que extrapole essas atividades – pesquisas, extensão, atividades administrativas ou outras atividades acadêmicas – são remuneradas através de contrato aditivo por prazo determinado.

## 5. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE “BOM PROFESSOR”

### 5.1. Identificando as representações

#### 5.1.1. Achados preliminares

As respostas do questionário aplicado ao grupo de 51 alunos revelaram uma primeira idéia dos conteúdos que poderiam compor a representação de bom professor. As informações, apuradas nas respostas ao questionário aplicado, foram divididas em duas partes; a primeira, continha questões relativas à percepção do processo educativo e a segunda, informações gerais, relativas a dados pessoais, à formação escolar e hábitos culturais. Os resultados médios apurados segundo a metodologia anteriormente descrita, onde o grau de importância atribuído é maior quanto mais o resultado médio se aproxima de 5, são apresentados a seguir.

**Tabela 2** - Papel principal do curso superior na formação do estudante, na percepção do grupo de alunos do curso de odontologia da PUC-Minas, 2002

<b>Papel</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Formação profissional, visando ao mercado de trabalho.	1	1,9
Formação profissional e, secundariamente, formação pessoal e humanística.	14	27,5
Formação profissional, pessoal e humanística com a mesma intensidade.	36	70,6
Formação pessoal e humanística e, secundariamente a formação profissional.	0	0
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Esta tabela revela que a maioria dos respondentes (70,6%) tem uma percepção do papel do curso superior que considera igualmente a formação



profissional, a formação pessoal e a humanística, fato que é reforçado pela Tabela 3, a seguir, que revela que a importância atribuída ao curso superior nesse tipo de formação esta próxima à do ensino fundamental e médio. Nessa tabela, pode-se observar que a maioria dos alunos considerou a escola com importância elevada (próxima de 5)<sup>8</sup> para sua formação pessoal e humanística em todos os níveis, exceto o ensino superior de pós graduação, que ainda assim, foi considerado “muito importante” sob esse aspecto por 39,2% dos alunos. Outro fato que nos chama a atenção é que apenas o nível “ensino superior de graduação” não foi considerado como de “nenhuma importância” para a formação pessoal do estudante por qualquer dos alunos.

**Tabela 3** - Importância atribuída pelo grupo de alunos do curso de odontologia da PUC-Minas (2002) aos diferentes níveis do sistema escolar para a formação pessoal (humanística) do estudante

Nível	1	2	3	4	5	Total	Média
Educação infantil	3	3	5	6	34	51	4,27
Ensino fundamental	2	0	6	11	32	51	4,39
Ensino médio	1	1	5	18	26	51	4,31
Ensino superior de graduação(*)	0	4	5	14	27	50	4,28
Ensino superior de pós-graduação	6	7	8	10	20	51	3,60

(\*) Um dos alunos não respondeu

No entanto, uma aparente contradição começa a se desenhar quando os alunos são indagados a respeito da importância atribuída a determinados conteúdos de um curso de Odontologia. O grau de importância diminui à medida

<sup>8</sup> Conforme explicado no capítulo que trata da abordagem metodológica, o grau médio de importância conferido a cada um dos itens é maior, quanto maior for sua proximidade do valor 5. Em termos absolutos os únicos valores que permitem uma quantificação exata são 1 (“nenhuma importância”) e 5 (“muito importante”).

que esses conteúdos são passíveis de ser considerados menos úteis para o exercício da profissão, ou para aquisição de conhecimentos específicos, como pode ser visto na tabela 4.

**Tabela 4** - Importância da inclusão de disciplinas/conteúdos na estrutura curricular de um curso de odontologia, segundo o grupo de alunos de odontologia da PUC-Minas, 2002:

<b>Disciplinas/Conteúdos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Média</b>
Filosofia	26	11	9	3	2	1,90
Educação Religiosa	30	15	4	2	0	1,56
Sociologia	13	8	11	14	5	2,80
Antropologia	16	16	12	4	2	2,20
Psicologia	2	7	9	13	20	3,82
Metodologia Científica	2	3	9	14	23	3,98
Metodologia de Pesquisa	1	4	10	12	24	4,05
Economia	11	9	13	11	7	2,33
Educação Ambiental	13	8	16	9	5	2,70
Administração	6	4	17	11	13	3,41

A representação de “bom professor” começa a se desenhar e, como mostra a tabela 5, a “capacidade de transmitir os conhecimentos” aparece como “muito importante” em 100% das respostas, demonstrando a importância dada à capacidade de transferência de um conteúdo previamente elaborado como a principal característica do “bom professor”. Essa característica é seguida de perto pela capacidade de se relacionar com os estudantes (86,3% dos alunos consideraram essa característica como “muito importante”). A “capacidade de levar o aluno a se tornar autônomo” e o “conhecimento profundo da matéria” aparecem em seguida. A característica à qual os estudantes atribuem menos importância é a titulação docente.

**Tabela 5** - Importância atribuídas às características de um “bom professor”, segundo o grupo de alunos de odontologia da PUC-Minas, 2002:

<b>Características</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Total</b>	<b>Média</b>
Titulação	3	3	19	19	7	51	3,47
Conhecimento profundo da matéria	0	0	4	8	38	50	4,68
Capacidade de transmitir os conhecimentos	0	0	0	0	51	51	5,00
Capacidade de levar o aluno a se tornar autônomo	0	0	4	8	39	51	4,68
Capacidade de relacionar-se com os alunos	0	0	2	5	44	51	4,82
Uso de recursos e procedimentos didáticos adequados	0	1	5	17	27	50	4,40
Exigência de desempenho dos alunos	1	2	9	21	18	51	4,03

(\*) Um dos alunos não respondeu

A habilidade do professor em transmitir os conhecimentos é a característica mais mencionada pelos estudantes quando se trata de aulas teóricas (62,7%), mas continua a ter importância mesmo numa atividade de atendimento a pacientes, com 39,2% das respostas. No entanto, quando se trata desse último tipo de aulas a principal característica do professor passa a ser a capacidade de levar o aluno à autonomia, com mais da metade das respostas (51%) conforme se pode observar nas Tabelas 6 e 7.

**Tabela 6** - Característica mais importante no professor durante uma aula teórica, segundo o grupo de alunos de odontologia da PUC-Minas, 2002:

<b>Característica</b>	<b>Número de respostas</b>	<b>%</b>
Capacidade de transmitir o que sabe	32	62,7
Conhecimento sobre a matéria	0	0
Capacidade de levar o aluno a querer saber mais sobre o assunto	14	27,5
Capacidade de perceber as dificuldades e ansiedades dos alunos	5	9,8
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

**Tabela 7** - Característica mais importante no professor durante uma aula prática, segundo o grupo de alunos de odontologia da PUC-Minas, 2002:

<b>Característica</b>	<b>Número de respostas</b>	<b>%</b>
Capacidade de explicar e demonstrar o procedimento a ser realizado estando sempre pronto a tirar qualquer dúvida que o aluno venha a ter	20	39,2
Capacidade de entender que o aluno é apenas um aprendiz e que os erros eventualmente cometidos são normais e devem ser relevados	5	9,8
Capacidade de levar o aluno a raciocinar, tomar decisões, tornando-se, cada vez mais, autônomo	26	51
Rigor na exigência de qualidade dos procedimentos executados, para que o aluno queira sempre melhorar	0	0
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Já as características atribuídas ao “bom aluno” (Tabela 8) reafirmam, por um lado, a importância da lógica da transmissão do conhecimento, através das altas notas atribuídas à “disciplina”, à “capacidade de apreender os conhecimentos transmitidos pelo professor” e à “responsabilidade nas tarefas determinadas pelo professor”. Por outro lado, surgem com igual intensidade, em

termos de valores médios, características que colocam o aluno com um papel mais ativo no processo educativo, tais como a “capacidade de questionar o professor”, a “capacidade de se tornar autônomo” e, principalmente, o “interesse em aprofundar seus conhecimentos”, essa última considerada como “muito importante” por 41 alunos (80,4%).

**Tabela 8** - Importância atribuída às características de um “bom aluno”, segundo o grupo de alunos de odontologia da PUC-Minas, 2002:

<b>Características</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Total</b>	<b>Média</b>
Disciplina	0	0	10	22	19	51	4,17
Capacidade de apreender os conhecimentos transmitidos pelo professor	0	0	5	21	25	51	4,39
Responsabilidade nas tarefas determinadas pelo professor (*)	0	1	5	12	32	50	4,50
Capacidade de questionar o professor (*)	0	1	6	21	22	50	4,28
Capacidade de se tornar autônomo	0	1	4	12	34	51	4,54
Capacidade de relacionar-se com o professor	0	4	8	18	21	51	4,18
Interesse em aprofundar seus conhecimentos	0	0	1	9	41	51	4,78

(\*) Um dos alunos não respondeu

Quanto ao papel da avaliação no processo ensino/aprendizagem, as respostas apontam para algumas posturas diferenciadas, conforme mostra a Tabela 9, a seguir. A maioria dos alunos ainda parece acreditar no caráter punitivo da avaliação, no seu papel de verificar os conhecimentos apreendidos (apenas 11,8% discordam), o que é confirmado pelo percentual significativo de alunos que acreditam que ela deva se limitar ao conteúdo transmitido na sala de aula (apenas 25,5% discordam). A maioria (58,8% e 60,8%), no entanto,

acredita na importância da participação do aluno como sujeito no processo de avaliação e, por mais paradoxal que pareça, assumindo um caráter também processual (60%).

Outra interessante constatação, que também pode ser verificada na Tabela 9 é que ao lado da concepção de avaliação como verificação do conhecimento apreendido, 92,2% dos estudantes consideram que ela deve extrapolar os aspectos técnico-científicos, envolvendo também as atitudes do aluno nas situações escolares.

**Tabela 9** – Concepção do grupo de alunos de odontologia da PUC-Minas (2002) sobre avaliação:

Dimensões	Concordam		Concordam parcialmente		Discordam	
	Número de respostas	%	Número de respostas	%	Número de respostas	%

A principal função da avaliação é verificar se o aluno atingiu o nível de conhecimento e habilidade desejado e se pode ser aprovado.	21	41,2	24	47	6	11,8
Ao avaliar o aprendizado, o professor só pode cobrar do aluno aquilo que foi efetivamente lecionado dentro da sala de aula.	21	41,2	17	33,3	13	25,5
A avaliação deve ser feita apenas pelo professor, uma vez que o aluno não tem o conhecimento necessário para fazer uma auto-avaliação.	5	9,8	16	31,4	30	58,8
A auto-avaliação realizada pelo aluno é muito importante e deve ser levada em consideração pelo professor.	31	60,8	15	29,4	5	9,8
A avaliação é fundamental no processo educativo, devendo ser encarada também como um momento de aprendizagem. (*)	30	60	17	34	2	4
A avaliação deve ser um instrumento que permita ao professor verificar se os métodos e técnicas de ensino utilizadas são os mais adequados ou se há necessidade de mudanças.	38	74,5	10	19,6	3	5,9
O processo de avaliação deve levar em consideração não só os aspectos técnico-científicos, mas também as atitudes do aluno nas situações escolares.	47	92,2	3	5,9	1	1,9

(\*) Dois dos alunos não responderam

Em relação à concepção de ciência e conhecimento científico (Tabela 10), o grupo se dividiu, mas mais da metade dos estudantes (58,8%) respondeu que a ciência exige uma atitude neutra por parte do pesquisador, ainda que um

percentual significativo de alunos (41,2%) acredite na intencionalidade do ato científico e na não neutralidade do pesquisador.

**Tabela 10** – Concepção do grupo de alunos de odontologia da PUC-Minas (2002) sobre a ciência e o conhecimento científico

<b>Opinião</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
A produção científica exige que o pesquisador assuma uma posição de neutralidade; caso contrário, os resultados encontrados poderão ser distorcidos ou tendenciosos. Não cabe, portanto ao pesquisador, questionar sobre a possível utilização do conhecimento e sim buscar a verdade científica.	30	58,8
Existe sempre um certo grau de intencionalidade na pesquisa científica; por mais que o pesquisador procure se manter à distância, ele sempre exercerá alguma influência no objeto pesquisado. Não existe neutralidade na produção científica.	21	41,2
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Segundo a maior parte dos estudantes (84%) todos os profissionais universitários devem estar comprometidos com a melhoria das condições de vida de toda a sociedade e não apenas aqueles formados por instituições públicas, como mostra a Tabela 11.



**Tabela 11** - Opinião do grupo de alunos de odontologia da PUC-Minas (2002) sobre o compromisso social da universidade e do estudante universitário

Natureza do compromisso	Concordam		Concordam parcialmente		Discordam	
	N	%	N	%	N	%
O profissional de nível superior, por ter mais acesso ao conhecimento, torna-se comprometido com a melhoria da vida de toda a sociedade e não apenas com seu progresso pessoal.	43	84	8	15,6	0	0
O compromisso com a melhoria da vida das pessoas só deve ser assumido por profissionais formados por universidades públicas, já que sua educação superior foi financiada pela própria sociedade. (*)	2	4	0	0	48	96

(\*) Um dos alunos não respondeu

A segunda parte do questionário permite uma visualização do perfil do grupo de estudantes através das Tabelas 12 e 13, apresentadas a seguir:

**Tabela 12** – Caracterização do grupo de alunos do curso de odontologia da PUC-Minas (2002) segundo sexo, idade e estado civil

Sexo	N	%	Idade	Idade		Estado civil	N	%
				N	%			
Masculino	13	25,5	18-22	39	76,4	Solteiro	49	96,1
				23-25	6			
Feminino	38	74,5	+ de 25	6	11,8	Casado	2	3,9
				6	11,8			
Total	51	100		51	100		51	100

**Tabela 13** – Caracterização do grupo de alunos do curso de odontologia da PUC-Minas (2002) segundo o local de nascimento e a renda familiar

Local de nascimento	N	%	Renda familiar (SM)	Renda familiar (SM)	
				N	%
Belo Horizonte	38	74,5	Até 15	15	30,6
				16 a 30	20
Outras cidades	13	25,5	+ de 30	14	28,6
				49 (*)	100
Total	51	100			

(\*) Dois dos alunos não responderam

Segundo as Tabelas 12 e 13 os alunos do grupo pesquisado são na sua maioria mulheres (74,5%), com idade entre 18 e 22 anos (76,4%) e na sua grande maioria solteiros (96,1%). Aproximadamente três quartos do grupo nasceu em Belo Horizonte (74,5%) e a distribuição da renda familiar é levemente mais alta na faixa de 16 a 30 salários mínimos.

A Tabela 14 mostra que mais da metade dos pais (62%) tem escolaridade superior (graduação, especialização, mestrado), enquanto que as mães, sob esse aspecto, têm um índice ligeiramente inferior (49%).

**Tabela 14** – Escolaridade do pai e da mãe do grupo de alunos do curso de odontologia da PUC-Minas (2002)

Escolaridade	Pai		Mãe	
	N	%	N	%
Analfabeto/a	0	0	1	2
Fundamental incompleto	4	8	1	2
Fundamental completo	2	4	3	5,9
Médio incompleto	0	0	2	3,9
Médio completo	11	22	17	33,3
Superior incompleto	2	4	2	3,9
Superior completo	21	42	19	37,2
Especialização	8	16	5	9,8
Mestrado	2	4	0	0
Doutorado	0	0	1	2
<b>Total</b>	<b>50(*)</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

(\*) Um dos alunos não respondeu

Na Tabela 15, a seguir, apresentamos a distribuição dos estudantes segundo a dependência administrativa e natureza da instituição em que cursou o ensino fundamental e o ensino médio.

**Tabela 15** – Caracterização do grupo de alunos do curso de odontologia da PUC-Minas (2002) segundo a dependência administrativa e natureza da instituição onde cursou o ensino fundamental e o ensino médio

Dependência administrativa/natureza da instituição	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	N	%	N	%
<b>Pública</b>	10	19,6	2	3,9
<b>Privada</b>	11	21,6	19	37,3
<b>Privada profissional</b>	30	58,8	30	58,8
<b>Total</b>	51	100	51	100

Podemos observar que mais da metade dos alunos (58,8%) cursou o ensino fundamental e médio em escolas privadas de natureza profissional. O índice de alunos que estudou em escolas públicas é baixo no ensino fundamental (19,6%) e diminuiu de modo significativo (3,9%), no ensino médio. É interessante notar que a migração de estudantes entre o ensino fundamental e o ensino médio ocorreu de escolas públicas para escolas privadas não profissionais, onde a preparação para o concurso vestibular é declaradamente o principal objetivo.

A experiência como monitor durante o curso de graduação e a intenção de seguir a carreira docente e de cursar pós-graduação estão expressas na Tabela 16. Há uma clara relação entre o número de alunos que exerceram atividades de iniciação à docência, através de monitoria (37,3%) e os que pretendem exercer atividades docentes no futuro (33,3%). A maioria dos alunos, contudo, não parece estabelecer uma relação direta entre pós-graduação e preparo para o exercício da função docente, já que 90,2% pretendem fazer cursos desse nível. Sob esse aspecto é importante esclarecer que os cursos de especialização *lato sensu* em odontologia assumiram, nos últimos anos, importância fundamental como instrumento de agregação de valor profissional

na disputa pelo mercado de trabalho sendo, inclusive, considerados indispensáveis para a obtenção de convênios e credenciamentos na clínica privada e mesmo para empregos em instituições públicas e privadas.

**Tabela 16** – Caracterização do grupo de alunos do curso de odontologia da PUC-Minas (2002) segundo sua experiência como monitor, sua intenção de seguir a carreira docente e de cursar pós-graduação.

<b>Experiência como monitor</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Pretendem seguir a carreira docente</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Pretendem fazer pós-graduação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Sim</b>	19	37,3	<b>Sim</b>	17	33,3	<b>Sim</b>	46	90,2
<b>Não</b>	32	62,7	<b>Não</b>	11	21,6	<b>Não</b>	0	0
			<b>Não sabem</b>	23	45,1	<b>Não sabem</b>	2	9,8
<b>Total</b>	51	100		51	100		48(*)	100

(\*) Três dos alunos não responderam

A seguir apresentamos as informações prestadas pelo grupo de alunos relativas aos seus hábitos culturais:

**Tabela 17** – Caracterização do grupo de alunos do curso de odontologia da PUC-Minas (2002) segundo o hábito de leitura de jornais e revistas.

<b>Leitura de jornais</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Leitura de revistas semanais</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Diariamente</b>	5	9,8	<b>Semanalmente</b>	22	43,2
<b>Freqüentemente</b>	29	56,9	<b>Freqüentemente</b>	17	33,3
<b>Raramente</b>	15	29,4	<b>Raramente</b>	11	21,6
<b>Não lêem</b>	2	3,9	<b>Não lêem</b>	1	1,9
<b>Total</b>	51	100		51	100

**Tabela 18** – Caracterização do grupo de alunos do curso de odontologia da PUC-Minas (2002) segundo o hábito de leitura de livros não didáticos e uso de computador/internet.

<b>Leitura de livros não didáticos por ano</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Uso do computador - Internet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Nenhum</b>	6	11,8	<b>Diariamente</b>	11	22
<b>De um a três</b>	35	68,7	<b>Freqüentemente</b>	27	54
<b>De quatro a seis</b>	5	9,8	<b>Raramente</b>	9	18
<b>Mais de seis</b>	4	4,8	<b>Não usam</b>	3	6
<b>Não sabem dizer</b>	1	1,9			
<b>Total</b>	51	100		50(*)	100

(\*) Um dos alunos não respondeu

A Tabela 17 revela que a maioria (56,9%) lê jornais freqüentemente e 9,8% o fazem diariamente. As revistas são lidas semanalmente por 43,2% e freqüentemente por 33,3% dos alunos.

A Tabela 18 mostra que a maioria dos alunos (68,7%) tem o hábito de ler de um a três livros não didáticos por ano. Com relação ao uso do computador, a maior parte do grupo (54%) o faz com freqüência e outros 22% declaram fazê-lo diariamente.

### **5.1.2. Levantamento do conteúdo da representação**

Conforme descrito na abordagem metodológica, foram sorteados, dentre os 51 estudantes que responderam o questionário, oito alunos que participaram da discussão no grupo focal onde se procurou abordar aspectos relativos a possíveis conteúdos da representação de “bom professor”, através de um debate sobre vários aspectos do processo ensino/aprendizagem.

Seguindo o roteiro que norteou a condução do grupo focal, o moderador muitas vezes solicitou diretamente a cada estudante que ele explicitasse suas representações acerca do “bom professor”. Não obstante, foram colocadas questões, ainda em consonância com o roteiro preestabelecido, que procuravam identificar as referidas representações de forma indireta, através do debate sobre outros elementos inerentes ou relacionados ao processo educativo, tais como o aluno, o conhecimento e a universidade. A discussão se iniciou com o moderador explicando qual era o objetivo daquela reunião e pedindo a cada participante que dissesse seu nome e endereço, apenas para registro da voz de cada um, uma vez que todos os envolvidos na discussão já se conheciam previamente. Em seguida, foi colocada uma questão, conforme preconiza a técnica desse tipo de discussão, apenas com o intuito de descontrair os participantes e fazê-los entrar em contato com o tema. Foi solicitado a cada um que falasse inicialmente de um professor, que os tivesse marcado positiva ou negativamente durante sua trajetória escolar. Essa questão, inicialmente despretensiosa para os propósitos deste trabalho, acabou se revelando extremamente útil na busca dos conteúdos da representação de “bom professor” de cada um dos estudantes. Na análise do conteúdo das falas dos estudantes,

utilizamos a técnica da criação de categorias *a posteriori* (Bardin, 1995), ou seja, buscamos identificar nas falas dos alunos a incidência de respostas com determinados conteúdos que foram, posteriormente, tomados como categorias. Com o intuito de levantar esses conteúdos foi feita, então, a transcrição de todos os depoimentos que haviam sido gravados na discussão do grupo focal. A partir das falas e da categorização dos conteúdos, foi elaborado o quadro 4, onde procurou-se sintetizar as opiniões, imagens, crenças e atitudes contidas na fala de cada estudante referentes à sua representação de bom professor.

**Quadro 4** – Conteúdos das falas dos estudantes sobre o “bom professor” no grupo focal.

Questões/categorias → Alunos ↓	Características de um professor que tenha sido marcante	Características de um bom professor
Rita	-Tratava os alunos como pessoa -Era atenciosa -Incentivava os alunos	-Tem que ter o dom de ser professor -Sabe passar a matéria -Sabe escutar o aluno -Faz o aluno buscar o conhecimento
Helena	-Carismática -Tratava os alunos como pessoas -Sensata	-Ensina a aprender -Mostra o caminho -Tem conhecimento -Sabe passar a matéria
Ana	-Aula super interativa -Tinha conhecimento -Tinha ótima didática - <i>Falta de liberdade de expressão(*)</i> - <i>Confusa, complicada(*)</i>	-Tem conhecimento -Tem didática para passar a - matéria -Sabe lidar com as pessoas -Tem respeito, diálogo
Carla	-Era carismática -Passava o conhecimento -Era humana -Tratava os alunos com carinho	-Tem conhecimento -Sabe transmitir (passar) -Não faz diferença entre professor e aluno -Faz com que o aluno aprenda
Lucas	-Respeitava os alunos -Era uma pessoa admirável -Conversava com os alunos -Era disponível -Era interessada em passar a matéria	-Passa (transmite) bem a matéria -Influencia (desperta) o aluno a procurar o conhecimento
Mauro	-Apoiou muito -Chamava para conversar -Ajudou muito	-Passa uma base -Desperta o interesse -Passa o conhecimento -Incentiva o aluno a procurar
Davi	-Tinha um conhecimento amplo -Era aberto a perguntas -Tinha idéias sensatas -Sabia responder -Aconselhava -Estava sempre disposto a falar -Era sério	-Tem conhecimento -Sabe passar -Faz o aluno gostar de aprender -Instiga o aluno a estudar -Trata o aluno como colega -Elogia, respeita
Alex	-Era preocupado não só em fazer o trabalho dele -Era preocupado em ensinar -Além de passar a matéria ensinava a estudar -Fazia o aluno aprender -Tratava o aluno como pessoa -Era humano	-Ensina a aprender -Tem vocação, tem o dom de ensinar -Passa bem a matéria -Faz o aluno procurar -Tem conhecimento científico -É um exemplo para o aluno -Reconhece as limitações

(\*)Professora marcante pelos aspectos negativos (\*\*)Os nomes dos alunos são fictícios para garantir o anonimato



A análise do conteúdo das falas dos estudantes sobre as características de um “bom professor” veio confirmar os achados iniciais, obtidos através do questionário, apontando para uma organização do conteúdo de suas representações sobre o professor em cinco categorias:

- i. Habilidade de transmitir o conteúdo, seja em aulas teóricas, seja em atividades práticas, inclusive no atendimento de pacientes.
- ii. Domínio do conteúdo ministrado.
- iii. Habilidades afetivas, ligadas à relação interpessoal professor-aluno.
- iv. Habilidades pedagógicas que extrapolam a lógica da transmissão.
- v. Habilidade de tornar mais agradável o aprendizado.

As falas dos sujeitos pesquisados revelam, inicialmente, uma importância muito grande conferida ao domínio do conhecimento e à capacidade do professor transmiti-lo, sendo consideradas características indissociáveis e que são evocadas pelos alunos em primeiro lugar:

O professor que eu acho bom, assim, é o que *tem conhecimento*,<sup>9</sup> com certeza, mas sabe transmitir, sabe passar isso para os alunos, fazendo com que os alunos aprendam e se mostrem interessados (Carla)

...eu acho que o professor tem que ter o conhecimento. Mas eu acho que só o conhecimento não basta, eu acho que tem que ter uma didática pra passar. (Ana)

É importante ter o conhecimento e saber, né, passar, de uma forma assim, que vá aumentar nossa vontade de aprender. (Helena)

Então eu acho assim: o bom professor ele passa bem a matéria. Passa bem a matéria porque isso é o que faz interessar na matéria. (...)Ele tem um bom

---

<sup>9</sup> As palavras e expressões grifadas nas falas dos sujeitos referem-se à ênfase dada pelos mesmos no momento dos depoimentos.

conhecimento? Tem, porque se ele tem um bom conhecimento científico você acaba se espelhando nele e sabendo que aquilo é possível de ser alcançado. (Alex)

A indissociabilidade entre o “saber” e o “saber transmitir” fica clara na fala das alunas que fazem a distinção entre o “bom dentista” (aquele que sabe) e o “bom professor” (aquele que, além de saber, sabe transmitir):

Porque tem muitos professores que tem um grande...você vê que tem um grande conhecimento, são bons profissionais, mas que, na sala de aula, os alunos não gostam, os alunos não aprendem. (Ana)

... tem muito bons dentistas, sabem muito bem, mas *professores*, sinceramente não são. (...) Você tem que saber passar (...) Eu acho que só porque eu sou dentista, só porque eu tenho mestrado, só porque eu sou isso eu vou dar aula. Não acho que é bem assim, não. (Rita)

As habilidades afetivas e a relação interpessoal se mostraram particularmente evidentes quando foi solicitado aos alunos que falassem sobre um professor, qualquer um, que tivesse sido marcante em suas vidas, ou do qual eles se recordassem de uma forma especial. Foi a primeira pergunta dirigida aos componentes do grupo focal e tinha a finalidade inicial apenas de descontrair e deixar os participantes à vontade. O conteúdo dessas falas, contudo, mostrou-se especialmente significativo ao revelar que, para a maioria dos alunos, o que faz o professor se tornar, de certa forma, especial são as relações interpessoais e valores que extrapolam o “saber o conteúdo” e o “saber transmitir”. É interessante notar, ainda, que esse “professor inesquecível”, em vários depoimentos, teve contato com o aluno no ensino fundamental e na educação infantil, onde as relações afetivas entre, no caso, professora e aluno estão mais explicitadas do que em outros níveis do processo educativo:

Não era bem professora não. Ela chegou a me dar aula, só que na época que ela mais me marcou ele era

diretora da escola. Isso foi quando eu tava na quarta série, teve alguns problemas lá em casa, meu pai e minha mãe vieram a se separar e ela deu um apoio muito grande pra mim e pro meu irmão, que a gente estudava no mesmo colégio, sabe? Às vezes ela... Tinha algum problema, essas coisas, ela chamava a gente pra conversar. Já chamou uma vez meu pai, depois minha mãe, pra gente conversar, pra ver o que é que era. Ela ajudou, de certa forma a gente a superar essa fase. (Mauro)

Ah, eu lembro de um professor meu de segundo grau (...)de Geografia. (...) E também ele dava muito conselho pra gente, falava o que ele achava; a gente perguntava pra ele, ele sempre estava disposto a falar. (Davi)

Tem uma professora que ela marca até hoje pra mim (...) Ela foi, se não me engano, acho que desde a oitava série até o terceiro ano ela foi minha professora de Português e Literatura... O que mais marca...o que mais marca é o respeito que ele tem não por mim mas por todos os alunos. Isso fazia com que eu a admirasse como pessoa, que ela tratava com o maior respeito no sentido de...de palavras. Ela observava, ela tava dando aula, observava um mais triste dentro de sala, chegava e interrompia a aula e perguntava: "o que aconteceu?"... com a maior educação, perguntava e "se precisar de conversar depois da aula a gente conversa..." Então, ela era muito assim, além de ótima professora, assim... sempre ela acabava a aula ela..., acabava a aula ela falava "ó gente, qualquer dúvida, mais uma vez a gente fica por mais uns vinte minutos se for possível, quem quiser, vamos montar grupos..." Ela era assim...grupos de estudo...ela era assim...interessada em passar realmente a matéria. E, além disso tinha essa parte do respeito e..... ela tratava as pessoas com a maior dignidade assim, sabe, ela não considerava que....assim...eu estou aqui em cima e vocês aí..., não. Na hora do recreio no colégio ela ia lá e conversava com a gente, sabe... (Lucas)

Foi na terceira série primária e... ela era ótima, assim, muito carismática, sabe... e passava o conhecimento que fazia com que a gente aprendesse porque, assim, todo mundo gostava muito dela e... muito humana e... era muito bom assistir aula, sabe, todo mundo queria ficar na sala, ela tratava as pessoas com muito carinho... (Carla)

Essa professora que me marcou foi do primeiro ao terceiro período. Ela era uma pessoa muito carismática também, ela tratava a gente assim, todo mundo igual...Só que, tipo assim, ela marcou por isso, porque ela, sabe, tratava a gente assim...não como professora. Lógico que como professora mas também como pessoa. Eu acho que ela era uma pessoa

muito sensata. Acho que isso ficou bem marcante...  
(Helena)

É... Minha professora também assim, ela me deu aula no primeiro período né, no jardim, e na primeira série. (...) ela me marcou pela pessoa dela, o jeito que ela ensinava. Eu acho que, assim, nessas primeiras fase, quando a criança tá começando a aprender, é muito importante que a professora te dê atenção. Então, assim, eu sempre lembro dela por isso. Ela era muito atenciosa, sempre incentivava muito a gente, ela era ótima... (Rita)

As características ligadas às habilidades afetivas estão fortemente presentes também quando os alunos são solicitados a descrever o bom professor. Agora, ao contrário do “professor inesquecível”, a referência passa a ser o professor do ensino superior, compreensivelmente do curso de odontologia. As habilidades e saberes evocados revelam um perfil de certa forma coerente com as características do curso de odontologia descritas no capítulo 4. Ainda assim, as características ligadas à capacidade de relacionamento, tais como “saber lidar com as pessoas”, “respeitar o aluno”, “ser atencioso”, “tratar os alunos como pessoas”, “ter diálogo” e “reconhecer as limitações dos alunos”, aparecem como aparentemente indispensáveis e inegociáveis.

Esse professor que eu pensei, o que eu mais fiquei bobo com ele é o respeito que ele tratava eu e meus colegas. (...) Quem já foi aluno dele na clínica...Ele me tratava como se ele fosse meu colega...Ele tava ali me explicando, ele não se achava melhor que eu. E sempre que ele podia ele elogiava, falava não, não sei o que...num respeito que eu fiquei impressionado... (Davi)

...é importante que não tenha essa diferença, sabe, professor e aluno. É o professor assim que, quer mostrar, quer orientar o aluno e não quer mostrar pro aluno que ele sabe muito mais, sabe mais que o aluno, não. Ele quer é fazer com que o aluno aprenda, entendeu? Assim...e que o aluno tenha

liberdade de perguntar suas dúvidas, de perguntar...Não fique oprimido, se sentindo inferior ao professor. (Carla)

E também acho que não é só em didática e conhecimento, acho que...a pessoa, em si, também, a pessoa saber lidar com as outras pessoas, saber conversar. Porque tem professores que você sabe que são bons profissionais, mas que também...não sabem lidar com as pessoas, que extrapolam...(...) Falta de respeito, falta de diálogo. O aluno não pode ter uma grande, assim, uma liberdade de expressão... (Ana)

A gente nunca pensa num professor que a gente não goste dele. Eu gosto muito deles porque eu admiro esses professores e se eu puder ter o conhecimento científico que eles têm, ser um profissional como eles são, eu gostaria. Então pra isso também vale a pessoa dele. Eu (...) com um excelente conhecimento científico mas eu acho que ele não é uma boa pessoa. Então eu não consigo, ninguém consegue... Pro seu trabalho, quando você faz um trabalho, ele sabe reconhecer que aquilo ali é um de seus primeiros trabalhos. Então ele sabe falar assim com você que aquilo ali está bom. "Nó, tá bom!" Então aquilo não te acomoda "Ah, eu já estou bom". Não, aquilo ter faz *buscar* ainda mais, melhorar ainda mais. (Alex)

É evidente que a representação de "bom professor" está alicerçada no binômio "saber o conteúdo/saber transmitir o conteúdo". Os depoimentos, contudo, revelam o que poderia, a princípio, ser considerado uma contradição: na representação que os alunos tem de si mesmos a busca pela autonomia é um valor fundamental ao "bom aluno". Essa aparente incoerência entre a lógica da transmissão e o reconhecimento da necessidade da autonomia talvez explique, por um lado, a força do componente afetivo na relação professor-aluno e, por outro, a exigência de certas habilidades pedagógicas que auxiliem o aluno nessa busca, sem ser um valor necessariamente "outorgado" pelo professor. Na representação que os alunos fazem do "bom aluno" a busca pelo aprofundamento do conhecimento é um atributo bem evidente – 67% dos alunos

que responderam ao questionário consideraram como característica “muito importante” a capacidade do aluno se tornar autônomo – mas aparece, no entanto, muito mais como resultado de iniciativa do próprio aluno. Assim, essa autonomia é considerada, muitas vezes, como decorrência natural do processo ensino-aprendizagem, que continua, para o aluno, ancorado na lógica da transmissão do conhecimento.

*Eu, procuro correr atrás. Eu estudo muito matérias, às vezes que não têm nada a ver com o que a gente está aprendendo na sala de aula. Quando eu tenho tempo. Eu estou agora no oitavo período, ontem eu estava lendo patologia geral, diabetes, então quer dizer: eu vou atrás. Eu acho que isso é importante, quando dá tempo. (Alex)*

*Quem faz a faculdade não é o professor que está lá. É o aluno. Eu acho que se o aluno for bom, por exemplo, na PUC, ele vai ser bom numa faculdade do interior, quer dizer, ele vai correr atrás. Não existe isso da faculdade ter todos professores com mestrado, mas se for um malandrão que entrou lá, um aluno que não está nem aí, não adianta os professores serem bons. Ele não vai correr atrás de nada, vai ficar lá...(...) O professor é um instrumento...O aluno vai usar o professor pra isso e as informações que ele obtiver ele vai filtrar ali, vai ver se aquilo vai ser bom, se ele vai procurar outro meio de informação...o aluno tem que se virar. (Davi)*

*É tipo um ponto de vista, porque tem muitos professores que pensam sobre um assunto de forma diferente. Cada professor tem um ponto de vista, então se você se...centrar totalmente no professor você vai ser...você vai pensar como ele. Não, eu acho que você tem que tirar algumas coisa dele, algumas coisas de outros professores e...ter uma idéia...sobre tudo isso que aconteceu. (Ana)*

*Você tem que pegar um pouco do conhecimento dele, saber aplicar, mas você tem que correr atrás. Porque tem professor que defende um material ali, defende aquele material até a morte. Tem outro que já é contra aquele material. Então você tem que saber, pô, eu vou usar, ou não? Se você for daqueles “ah, eu sigo aquele professor eu uso, eu sigo aquele eu não uso”.Eu acho que você tem que saber a situação que você vai poder usar ou não. Então, você tem que aproveitar de professor, mas você tem que correr atrás.*

Não, mas é...seria...no caso...No caso é isso: "ah, eu só uso amálgama", "eu só uso resina". Pô, você não vai usar amálgama no seu consultório porque você segue esse cara? Eu acho que não, você tem que saber avaliar: "o amálgama é bom pra isso? Então eu vou usar nisso". (Mauro)

Eu queria falar um negócio. Quando a gente fala do aluno que é passivo e o outro que corre atrás, às vezes tem uma forma de... às vezes a gente toma decisões, às vezes sem fazer a pergunta para o professor. A gente escuta de um professor determinada coisa, de outro outra e a gente, normalmente, a gente não... Não chegar para um professor e fazer determinadas perguntas não quer dizer ser passivo. Às vezes um está falando uma coisa e outro outra, a gente toma as nossas decisões, e eu não considero isso uma forma passiva, no sentido de você chegar pra ele e não discutir. Eu acho que a gente tem que sempre tentar... (Lucas)

Eu acho que o aluno deve buscar sua autonomia, deve estudar, procurar outras opiniões. Mas eu acho também que isso vai acontecer de uma forma natural, com a experiência, com a maturidade. À medida que o tempo for passando ele vai adquirindo, vai ficando mais seguro, entendeu? (Rita)

Eu acho que é gradativo. O primeiro contato que a gente tem com a faculdade, com a carreira, né, é através do professor. Ele vai te dar esse primeiro empurrão, mas que, com o partir do tempo você tem que buscar essa autonomia mesmo. (Helena)

Assim, algumas habilidades pedagógicas que extrapolam a lógica da transmissão, tais como "incentivar o aluno a aprender", "despertar a vontade de saber mais", "ensinar a aprender" e que estão presentes em várias falas dos alunos sobre o bom professor, podem ser interpretadas como atitudes que poderão atuar como facilitadores dessa busca pela autonomia, ainda que esse atributo não seja considerado inerente ao papel do professor.

[o bom professor] É o que ensina ele[o aluno] a aprender. Porque ele não vai estar do seu lado a vida inteira. Depois que ele te largar você não vai andar por suas próprias pernas? (Alex)

Eu acho que ele tem que te passar uma base, para te despertar o interesse naquilo, para você seguir com

suas próprias pernas, pegar e estudar aquilo.  
(Mauro)

Eu também acho que ele deve ensinar a gente a aprender, mostrar o caminho pra a gente aprender, porque depois a gente vai estar sozinho, pra gente saber buscar o conhecimento. (Helena)

Eu tenho certeza que todos os alunos aqui sempre gostaram muito dele e a gente teve interesse depois que, até hoje, depois que eu já tive a matéria com ele faz tempo, eu sempre lembro dele, vou procurar algum artigo, algum livro, eu lembro das dicas que ele me deu, eu lembro do que ele falava, então ele me instigou, de certa forma, a estudar do jeito dele. (Davi)

Há uma forma também, além dele passar, transmitir essa matéria bem, te influenciar pra você procurar mais coisas pra que ele passe melhor ainda pra você. Então quer dizer: passou bem, falou sobre o material, quais as vantagens, as desvantagens, a aplicação clínica e tal. Despertou no aluno a busca daquilo ali. (Lucas)

Tem que saber também, fazer com que o aluno vá buscar conhecimento... Eu acho que isso faz parte de um bom professor. (Rita)

Um último conjunto de características e atitude evocadas pelos estudantes pode ser definido como a habilidade que deve ter o bom professor de tornar o momento da aula mais agradável, menos penoso e tedioso. Alguns alunos parecem encarar o momento da aula, especialmente a teórica expositiva, extremamente sacrificante e desagradável, o que parece levá-los a exigir do professor um novo tipo de habilidade:

E ele conseguia fazer da aula, uma coisa pra atrair os alunos. Porque ele ficava fazendo musiquinha, falando coisas engraçadas... Todo mundo, a sala ficava cheia, lotada, todo mundo ia, aprendia de uma forma mais engraçada, assim...acabava dando certo, sabe...Facilitava o aprendizado... (Rita)

Uma ilustração interessante a respeito da importância dada pelos alunos ao papel do professor no sentido de facilitar o difícil e estressante



momento do aprendizado pode ser obtida através das falas decorrentes de uma situação hipotética colocada na discussão do grupo focal. Foi pedido que os alunos se manifestassem sobre que tipo de professor gostariam de ter como orientador numa situação clínica, envolvendo o atendimento de um paciente: o primeiro deles, chamado de Joaquim, foi definido como “do tipo que explica tudo, que vai dar as respostas para todas as dúvidas”; o outro, chamado de Manuel “é daqueles que ‘devolvem’ todas as perguntas que o aluno faz, alegando que ele, o aluno, tem que aprender a raciocinar”.

Apenas dois alunos se posicionaram de uma forma tal que revelou que o parâmetro para a escolha do melhor professor se baseava efetivamente no valor que poderia ser agregado à sua formação técnico-profissional:

O mais fácil seria o Joaquim, mas eu iria atrás do Manuel. Porque ele está me ensinando o caminho. Está me ensinando a pescar e não está me dando o peixe. E eu vou precisar disso, eu tenho consciência. (Alex)

No final, você vai chegar na mesma coisa, só que o Manuel vai te *forçar* a chegar naquilo. O Joaquim vai te *dar* aquilo. (...) Então, eu escolheria o Manuel, mas aluno gosta é do Joaquim, isto eu acho que todo mundo sabe, que te dá o negócio pronto... Mas, como a gente está na escola, a gente tem que aprender, eu acho que se você chamasse o Manuel você iria ganhar mais com isso. Ele ia te *levar* àquilo, ele ia fazer você chegar àquilo. Ele sabe que ele está ali para ensinar os dois, só que, numa corrente de conhecimento, ele ia te levando passo a passo, até você optar por aquilo. Pra depois fora daqui você saber, pô, isso aqui, vamos pensar, o que é que eu faço? Ah, eu faço este caminho e chego nisto.” (Mauro)

As demais falas revelaram que os alunos muitas vezes abrem mão do que acreditam ser o mais adequado para sua formação em favor de posturas e atitudes que os poupem de situações desagradáveis e constrangedoras:

Sinceramente eu prefiro o Joaquim, porque eu detesto que me perguntem, assim...eu fico nervosa, me atrapalho, então eu prefiro o Joaquim, sinceramente. Tenho a visão crítica de que seria melhor, sim, o

outro que está me fazendo pensar. Mas eu prefiro o Joaquim. (Rita)

Eu também. Concordo com a Rita. O certo seria o Manuel, né, que vai te fazer raciocinar. Mas a gente sempre procura mais o Joaquim, já com a resposta pronta, lá... mais prático... (Helena)

Eu também. Ainda mais que você está na Clínica Integrada, com paciente, você não vai ficar...esperando...o paciente esperando, raciocinando, debatendo... Eu acho que ...é...o Joaquim... eu acho que eu procuraria o Joaquim. Sabendo também que raciocinar...é uma discussão...pra você chegar num certo diagnóstico... (Ana)

Eu prefiro o Joaquim. Mas eu acho que o Joaquim não deveria só chegar lá e falar: "faz isso, isso e isso" [risos e tumulto] Não, porque a outra opção também é "o que é que é, por que é que é?" [em tom ríspido]. É muita cobrança...Eu acho assim: você está à vontade na Clínica Integrada e o professor chega: "mas o que você acha, tchan!" Eu acho que é mais assim: "Vamos ver se você estudou". (Carla)

Sinceramente, a gente tá ali na clínica, paciente de boca aberta, olhando pro relógio... Eu vou chamar é o Joaquim, não é o Manuel, não...Depois eu posso em casa ver qual foi a minha dificuldade e procurar saber mais, estudar mais, perguntar até pro Manuel, ver o que ele achava. (Davi)

Nota-se claramente nas falas que a consciência da atitude do professor que seria mais adequada para a formação de cada um está perfeitamente clara, o que não impede, contudo, que a maioria dos alunos assuma que em situações de difícil manejo, ou de um maior nível de tensão, prefiram que o professor assuma uma postura que, antes de qualquer coisa, poupe, proteja o aluno. Nesse sentido, a fala de um dos alunos parece sintetizar o que foi aqui colocado, ao fazer uma longa análise baseada em valores, digamos, mais racionais para no final acabar concluindo por uma decisão mais baseada na emoção :

O Joaquim é aquele professor que passa a matéria e o Manuel é aquele professor que faz você correr atrás. Mas aí há uma diferença, e eu tenho exemplos desses dois. (...)Mas aí eu acho, será que é interessante você sempre precisar do Joaquim? (...) Quer dizer

que você não está aprendendo. Se ele te explicou tão legal, se ele te explicou tudo certinho, quer dizer...Você acha que ele te estimulou? Se você estiver precisando toda vez, num diagnóstico de cárie, você precisar do Joaquim, quer dizer que ele não está conseguindo aquilo ali. Você não está aprendendo...É. Então é aquilo que a gente respondeu do professor, ele tem que te passar bem e também te provocar pra você... Então, se você ficar sempre precisando do Joaquim, Joaquim, Joaquim você fica acomodado. (...) Então, tem que ter um pouco de Manuel.

Eu, sinceramente, eu, numa clínica integrada, neste exemplo aqui, eu procuraria o Joaquim. [risos gerais] (...) Mas eu acho que para o paciente, você tomar uma decisão que para o paciente pode ser um complicador lá na frente, eu acho que eu iria preferir o Joaquim. (Lucas)

Assim, pode-se constatar que a capacidade do professor livrar o aluno de certas situações desagradáveis supera, como já foi dito, a importância de fazer com que o aluno agregue mais valores no seu processo de formação se isso significar sofrimento, constrangimento ou mesmo um trabalho mais árduo. Os alunos reconhecem, contudo, que essa visão pode ser o reconhecimento de uma limitação deles próprios, uma vez que, ao serem solicitados a analisar a questão pelo ponto de vista do professor, todos disseram que se algum dia se tornarem professores assumiriam um comportamento semelhante ao do professor Manuel. Essa aparente contradição poderá contribuir para a análise que passaremos a fazer na pesquisa da estrutura dessas representações sociais.

## 5.2. A estrutura da representação social do “bom professor”

Uma vez levantado conteúdo das representação social de “bom professor” pelo grupo de alunos em questão e dentro da abordagem estrutural proposta por Abric, a identificação do núcleo central e dos elementos periféricos da representação é o próximo passo para um melhor entendimento da sua estruturação. A identificação desses elementos permitirá que façamos a distinção entre aquilo que é efetivamente o conteúdo da representação social, evitando cair no equívoco da banalização do termo, como tão bem alertaram Alves-Mazzotti (2000) e Dauster (2000).

Ainda sob esse aspecto, Sá (1998) chama a atenção para o fato de que, na definição do par sujeito-objeto de uma pesquisa, não se pode basear em suposições quanto à existência do fenômeno envolvendo objetos de representação apenas possíveis:

O fato de que se associe um objeto a um sujeito de forma algo arbitrária, apenas supondo que o primeiro seja representado pelo segundo, é o que leva ao risco de se ter como resultado apenas uma pseudo-representação, emergente da prática de pesquisa, mas não da prática do grupo pesquisado (p.51)

O método escolhido foi uma adaptação do “teste do núcleo central”, utilizado por Pernambuco (1998) e do teste utilizado por Sá (1996). Este último autor cita Moliner (1994) que alerta para o fato de que a saliência de determinados elementos, traduzida pela frequência de suas evocações e pela ordem de evocação desses elementos, não assegura que eles realmente pertençam ao núcleo central de uma representação social. Assim para que nos certifiquemos se um determinado elemento é realmente central, é preciso

verificar se a ausência desse determinado elemento não desestruturaria a própria representação, já que os elementos do núcleo central de uma representação são inegociáveis, pressuposto colocado por Abric (1994), citado por Pernambuco (1998). Assim a refutação de qualquer fato que contradiz o núcleo central de uma representação é efetivamente uma um forte indicador de sua centralidade.

Em termos metodológicos, a forma escolhida para se colocar em evidência o valor simbólico e, portanto, a centralidade de um elemento, consistiu em um teste de refutação onde se perguntou aos sujeitos se, na ausência de determinada cognição, representada pela objetivação das opiniões e conceitos evocados pelos sujeitos pesquisados, o objeto de representação ainda manteria sua identidade. Para tanto, as evocações relatadas na sessão anterior foram organizadas conforme descrito anteriormente e apresentadas oralmente aos oito sujeitos que fizeram parte da discussão de grupo focal, perguntando se na ausência de determinada cognição, o objeto representado, no caso o “bom professor” ainda se manteria estruturado.

A pergunta feita a cada um foi: *“Pode um professor ser considerado ‘bom’ se ele não apresenta esta característica?”* A pergunta foi repetida para cada um dos elementos levantados. A organização desses elementos e as respostas dos alunos estão reproduzidas no quadro 5.

**Quadro 5** – Teste de refutação aplicado aos participantes da discussão de grupo focal*Pode um professor ser considerado “bom” se ele...*

Categories	Perguntas	Helena	Mauro	Carla	Alex	Ana	Rita	Lucas	Davi	Total de respostas NAO
Habilidades afetivas	Não sabe lidar com as pessoas?	N	N	N	N	N	N	N	N	8
	Não respeita o aluno?	N	N	N	N	N	N	N	S	7
	Não é aberto?	N	S	S	S	S	S	N	S	2
	Não é atencioso com os alunos?	N	N	N	S	N	N	N	N	7
	Não é sensato?	N	N	N	N	N	N	N	N	8
	Não é humano?	N	N	N	S	N	S	N	S	5
	Não é carinhoso?	S	S	S	S	S	S	S	S	0
	Não trata os alunos como pessoas?	N	N	N	N	N	N	N	N	8
	Não é um exemplo a ser seguido?	N	S	N	S	S	N	S	S	3
	Não tem o dom de ser professor?	N	N	N	S	N	N	S	N	6
	Não apóia o aluno?	N	N	N	S	S	N	N	N	6
	Não dá conselhos aos alunos?	S	S	S	S	S	S	S	S	0
	Não tem diálogo com os alunos?	N	N	N	S	N	N	N	N	7
	Não reconhece as limitações dos alunos?	N	N	N	N	N	N	N	N	8
Não é sério?	S	S	S	S	S	S	S	S	0	
Habilidades que extrapolam a lógica da transmissão	Não incentiva o aluno a aprender?	N	N	N	N	N	N	S	S	6
	Não desperta no aluno a vontade de saber mais?	N	N	N	N	N	N	N	S	7
	Não ensina o aluno a aprender?	N	N	N	N	N	N	N	S	7
	Não permite ao aluno um certo nível de independência	N	N	N	S	N	S	S	N	5
	Não é interessado em ensinar?	N	N	N	N	N	N	N	N	8
	Não está sempre disponível a atender o aluno?	N	S	N	N	S	S	S	S	3
Não é rígido?	S	S	N	S	S	S	S	S	1	
Capacidade de Transmissão	Não transmite bem o conteúdo?	N	N	N	N	N	N	N	N	8
Domínio do Conteúdo	Não tem domínio do conteúdo ministrado?	N	N	N	N	N	N	N	N	8
Torna agradável o aprendizado	Não é carismático?	S	S	S	S	S	S	S	S	0
	Não facilita o aprendizado?	N	S	N	N	N	N	N	S	6
	Não consegue fazer da aula um momento agradável?	N	N	N	N	N	S	S	S	5
	Não é engraçado?	S	S	S	S	S	S	S	S	0

(N= Não, não pode.) (Sim, pode.)

A análise das frequências de refutação, baseado no critério da consensualidade (ABRIC, 1994), permite que se possam identificar elementos do núcleo central da representação de “bom professor” construída pelos

estudantes. Como já se havia observado no levantamento dos possíveis elementos do núcleo central da representação, o já citado binômio – saber o conteúdo/saber transmitir o conteúdo – aparece como elemento claramente presente no núcleo central dessa representação, o que apontaria, inicialmente, para um conceito, construído pelos estudantes de que existe, em alguma medida, um conhecimento pronto e acabado, sendo, portanto, passível de ser transmitido. Ainda que alguns sujeitos possam até conceber que a aquisição do conhecimento se dá de forma processual e situem o estudante como sujeito do seu aprendizado, reconhecem que há um saber, ainda que, talvez, limitado a um embasamento inicial, cuja forma de aquisição/produção se dá exclusivamente através da transmissão do professor para o aluno.

A análise desse segundo agrupamento de cognições revela que determinadas habilidades afetivas, especialmente aquelas relacionadas a saber lidar com os alunos e reconhecer suas limitações estão fortemente presentes na representação do bom professor. Começa a ficar claro que, apesar da lógica da transmissão pressupor uma via de mão única, ela não pode prescindir de um forte grau de interatividade, representado pelas habilidades do professor que envolvem a sensibilidade para perceber se a recepção desse conhecimento está sendo afetada por fatores não cognitivos e não quantificáveis. Assim é razoável afirmar que no núcleo central da representação social de bom professor estão habilidades afetivas, não ligadas ao estabelecimento de relações de amizade entre professores e alunos, mas entendidas como fundamentais e, conseqüentemente, inegociáveis. Assim atitudes e atributos como: ser humano, ter o dom de ser professor e apoiar o aluno – apoio entendido como proteção –

parecem ser periféricas na estrutura dessa representação. Por outro lado, ser aberto, ser carinhoso, ser um exemplo a ser seguido ou ser capaz de aconselhar os alunos não parece ser de importância sequer periférica.

No grupo das habilidades pedagógicas que extrapolam a lógica da transmissão, o único elemento que poderia ser considerado central na representação de bom professor seria o interesse do professor em ensinar. Ocorre que esse elemento poderia ser categorizado de uma forma independente, por representar muito mais uma atitude ou uma condição básica, que talvez fizesse parte da construção da representação social de qualquer “bom profissional”, seja ele de que natureza for. É lícito acreditar que na representação que qualquer grupo construa a respeito de qualquer categoria, corporação ou grupo profissional o interesse em exercer aquela atividade seja um pressuposto para que a atividade seja bem exercida. Não parece ser possível representar um bom engenheiro, um bom jogador de futebol ou um bom médico que não tenham um forte interesse e prazer em exercer suas respectivas atividades profissionais.

Dessa forma, nenhum outro elemento ou cognição dentro desse grupo parece apresentar características de centralidade dentro da estrutura da representação, ao passo que o incentivo e o despertar no aluno a vontade de estudar parecem constituir o sistema periférico da representação.

Por fim, apesar das hipóteses levantadas nas falas dos alunos quanto à importância dada ao papel do professor em fazer do aprendizado, mais especificamente da aula, um momento mais agradável e menos penoso ou tedioso, não parece apresentar elementos de consensualidade que apontem



para a centralidade. Assim não parece ser incorreto entender esse papel do professor como facilitador do aprendizado como um elemento importante, é verdade, do sistema periférico da representação.

Portanto, a partir dos resultados da análise do conteúdo levantado pelos depoimentos dos alunos e com os confrontos apresentados no Quadro 5 parece ser possível hipotetizar que o núcleo central da representação de bom professor construída por esse grupo de estudantes de Odontologia, ou seja, o que estrutura e dá sentido à representação, é assim constituído: *o bom professor é aquele que domina o conteúdo a ser ministrado, sabe transmitir esse conteúdo e possui habilidades afetivas que permitem seu bom relacionamento com os alunos.*

Seguindo a mesma análise e baseado nos critérios já descritos, pode-se hipotetizar que o sistema periférico da representação social de “bom professor”, aquele que permite a integração das histórias e experiências individuais e que faz a mediação entre o cotidiano e o núcleo central é composto pelos seguintes elementos: *habilidades afetivas que extrapolem um pouco a relação ensinar-aprender, habilidades pedagógicas que incentivem ou despertem no aluno a vontade de estudar-aprender e facilitação do aprendizado tornando-o mais agradável.*

Para os propósitos deste trabalho, a identificação dos elementos que constituem o núcleo central e o sistema periférico da representação de bom professor remete a uma indagação a respeito das formas pelas quais essas representações e esses elementos foram construídos pelos sujeitos. É o que abordaremos na próxima seção.

### **5.3. A construção da representação de “bom professor”**

Na tentativa de reconstruir a forma pela qual foram construídas as representações de “bom professor” nos sujeitos pesquisados, procuramos resgatar a trajetória escolar de três desses sujeitos, através de entrevistas em profundidade e semiestruturadas.

A escolha dos sujeitos se baseou na sua participação na discussão de grupo focal, levando em consideração a consistência de suas intervenções, a capacidade de expressão, o espírito crítico e o interesse pelo tema, apurados pelo pesquisador. Assim, Ana, Alex e Mauro foram selecionados para entrevista, procurando não se levar em conta suas posições políticas, ideológicas, sua relação com o conhecimento, ou sua postura frente ao papel dos elementos constituintes do processo ensino-aprendizagem, dentro dos limites de isenção possíveis por parte do pesquisador.

Ana tem 24 anos, é solteira, nascida em Belo Horizonte e cursou o ensino fundamental e médio em escola privada confessional. Seu pai completou curso superior e sua mãe tem escolaridade de ensino médio. Em seu questionário, relatou que pretende fazer pós-graduação sem, contudo, saber precisar a área e tem dúvidas quanto a ingressar na carreira docente. Relata ainda que raramente lê jornais, lê com frequência revistas semanais e usa o computador diariamente. Quanto à sua percepção do processo educativo acredita que o curso superior tem como papel principal a formação profissional e, secundariamente, a formação pessoal e humanística. Ainda no questionário, revela que as características “mais importantes” de um bom professor são a

“capacidade de transmitir os conhecimentos” e a “capacidade de relacionar-se com os alunos” (nota 5), vindo, logo abaixo (nota 4) o “conhecimento profundo da matéria”, a “capacidade de levar o aluno a se tornar autônomo”, o “uso de recursos e procedimentos didáticos adequados” e a “exigência de desempenho dos alunos”. A “titulação” do professor aparece como de importância média (nota 3). Considera que, numa aula teórica, a característica mais importante do professor é a sua “capacidade de transmitir o que sabe”, enquanto que numa aula prática, com atendimento de pacientes, o mais importante passa a ser sua “capacidade de levar o aluno a raciocinar, tomar decisões, tornando-se, cada vez mais, autônomo”. Não acredita na neutralidade do pesquisador na pesquisa científica, mas acredita que toda pesquisa relativamente a seres humanos deva envolver uma amostra estatisticamente significativa, para permitir generalização de seus resultados. Acredita, ainda no compromisso do profissional de nível superior com a melhoria da vida de toda a sociedade e não apenas com seu progresso pessoal.

Alex tem 22 anos, solteiro, também nascido em Belo Horizonte e também cursou a totalidade do ensino fundamental e médio em escola privada confessional. Ambos os pais concluíram o curso superior. No questionário relatou que pretende fazer pós-graduação na área de cirurgia buco-maxilo-facial e também tem dúvidas quanto a seguir a carreira docente. Lê jornais e usa o computador diariamente, enquanto que a leitura de revistas semanais é rara. A exemplo de Ana acredita que o curso superior tem como papel principal a formação profissional e, secundariamente a formação pessoal e humanística. Concorda com Ana quanto à importância da “capacidade de transmitir os

conhecimentos” como principal característica de um bom professor. Acrescenta, ainda, como características “muito importantes” (nota 5), a “titulação”, o “conhecimento profundo da matéria” e a “capacidade de levar o aluno a se tornar autônomo”. Secundariza a “capacidade de relacionar com os alunos”, o “uso de recursos e procedimentos didáticos adequados” e a “exigência de desempenho dos alunos”, ainda que atribua a tais características a nota 4. Concorda com Ana quanto à característica mais importante do professor durante uma aula prática, qual seja: a “capacidade de levar o aluno a raciocinar, tomar decisões, tornando-se, cada vez mais, autônomo”, mas discorda quanto ao seu papel principal em uma aula teórica, acreditando que o mais importante é a capacidade do professor em “levar o aluno a querer saber mais sobre o assunto”. Quanto ao papel do pesquisador científico e do profissional de nível superior diante da sociedade, suas posições são idênticas à de Ana, inclusive no que diz respeito à reprodutibilidade dos resultados das pesquisas científicas.

Mauro, o terceiro entrevistado, tem 23 anos, também solteiro e nascido em Belo Horizonte, cursou o ensino fundamental e a maior parte do ensino médio em escola privada religiosa. Seu pai tem formação superior e sua mãe possui escolaridade média. No questionário relata, a exemplo de Ana e Alex, que pretende fazer pós-graduação em Cirurgia ou Estomatologia, mas difere dos mesmos ao afirmar que pretende seguir a carreira docente. Declara ler jornais e revistas semanais freqüentemente e também faz uso do computador diariamente. Sua visão difere da dos demais entrevistados em um aspecto importante, já que acredita que o curso superior deve buscar a formação profissional e a formação pessoal e humanística com a mesma intensidade. No

que toca às características de um bom professor, concorda com Alex e Ana quanto à “capacidade de transmitir os conhecimentos” como principal atributo. A exemplo de Alex, coloca nesse mesmo patamar (nota 5), “conhecimento profundo da matéria” e a “capacidade de levar o aluno a se tornar autônomo”. Inclui, ainda, como “muito importante” a “exigência de desempenho dos alunos”. Da mesma forma que Alex, considera secundários, ainda que importantes (nota 4), “capacidade de relacionar com os alunos” e o “uso de recursos e procedimentos didáticos adequados”. A exemplo de Ana e diferentemente de Alex considera de média importância (nota 3) o item “titulação” do professor. Quanto ao papel do professor nas aulas teóricas e práticas, posiciona-se de maneira idêntica a Alex, considerando como característica mais importantes, respectivamente, a capacidade de “levar o aluno a querer saber mais sobre o assunto” e de “levar o aluno a raciocinar, tomar decisões, tornando-se, cada vez mais, autônomo”. Difere dos demais entrevistados quanto ao seu posicionamento perante a pesquisa científica, uma vez que acredita na neutralidade da ciência e do pesquisador e na existência de uma verdade científica absoluta. Quanto ao papel social do profissional de nível superior, sua posição é a mesma dos demais entrevistados, acreditando em um comprometimento do mesmo com toda a sociedade, independentemente da formação em escola pública ou privada.

As informações prestadas no questionário, bem como as posições explicitadas na discussão de grupo focal não permitem que qualquer dos sujeitos possa ser rotulado ou classificado como conservador ou como possuidor de características e posições consideradas progressistas em relação às

concepções pedagógicas. Nota-se, claramente, uma diversidade de opiniões e de posicionamento em um mesmo sujeito, o que desaconselha qualquer tentativa de classificação ou de rótulo. Essa condição é considerada favorável para os propósitos desta pesquisa, uma vez que impede, ou dificulta, qualquer tentativa de se estabelecer relações entre elementos de representação, ou seu processo de construção, e posições ideológicas dos sujeitos.

As entrevistas geraram mais de seis horas de gravação e foram semi-estruturadas e levadas até o esgotamento das informações prestadas. Procurou-se conduzi-las de tal forma que cada entrevistado reconstruísse sua trajetória escolar de uma forma cronológica, com o entrevistador procurando sempre dirigir o foco para a relação entre o entrevistado e seus professores.

A partir da transcrição das falas, várias categorias puderam ser identificadas e, a exemplo do que foi feito com os dados obtidos na discussão de grupo focal, utilizamos a técnica da criação de categorias *a posteriori* (Bardin, 1995), para análise do conteúdo das falas dos estudantes, desta vez procurando buscar sua relação com as representações anteriormente identificadas e com a sua estrutura.

As falas parecem apontar para o processo como foram sendo construídos os elementos da representação de “bom professor”, ao longo da trajetória escolar dos entrevistados e apontam para pontos que podem esclarecer sua presença na estrutura da representação. Os conteúdos integrantes do que é ser um “bom professor”, presentes na representação construída pelos estudantes, têm sua gênese em situações e histórias pessoais

vividas ao longo de um percurso que se confunde com a própria vida de cada um.

É importante salientar o entendimento de que as representações sociais devem ser entendidas como um conteúdo mental estruturado sobre um fenômeno social, ou seja, um conteúdo cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico, que é compartilhado com outros membros de um grupo social. Assim, as representações sociais são socialmente elaboradas e coletivamente compartilhadas e são muito mais que uma imagem estática de um objeto na mente das pessoas, compreendendo o comportamento e a prática interativa de um grupo. (WAGNER, 2000).

Assim, a reconstrução da trajetória escolar e pessoal de cada indivíduo não pretende explicar a gênese e desenvolvimento de sua representação a partir das experiências pessoais de cada um, mas entender o peso de cada elemento identificado como indicador de sua existência, sem, contudo cair na perspectiva sociologizante das representações coletivas. É preciso reafirmar aqui o conceito de que as formulações subjetivas são construídas socialmente, conceito este que distingue as representações sociais das representações coletivas de Durkheim.

As habilidades afetivas, presentes na representação de “bom professor” construída por esse grupo de estudantes, estão explícitas, tanto no seu núcleo central quanto em seu sistema periférico. Com efeito, os depoimentos ligados às experiências escolares relacionadas à presença ou ausência dessas habilidades por parte dos professores são inúmeros, contundentes e reveladores.

As lembranças escolares mais remotas, positivas ou negativas, estão fortemente ligadas a questões de relacionamento:

...parece que... eu acho que uma freira lá me maltratou, assim... sabe, me deixou sozinha na sala porque eu tava demorando a lanchar e ficou assim, traumatizei com o colégio, nem conseguia passar perto do colégio e aí, como minha prima já estudava lá e minha tia gostava muito e falava muito bem de lá, minha mãe me transferiu pra lá. (...) Fiquei traumatizada, nem podia passar na porta do colégio. Me marcou... É impressionante... impressionante... Aí eu fui pra lá e... minha vida inteira, formei lá ... Sempre estudei lá. (Ana, sobre episódio ocorrido no Maternal)

Gostei muito dela, minha mãe também gostava muito dela, ela tratava com carinho os alunos. Era muito bom. (...)ela me acolheu! Acho que por causa do trauma, né... Cheguei lá... foi tudo bem... Aí eu comecei a gostar muito do colégio... (Ana, no Maternal)

Eu tive, assim, amizades que começaram no maternal, desde a minha sala no maternal até formaram comigo no terceiro ano. Então lá era assim... um contato... era muito...uma coisa meio família, você conhecia todo mundo, muita gente que começou desde criança junto com você, sabe, é diferente desses outros colégios (...) que vai mudando, cada... tem muita gente, você não conhece... você conhece poucas... poucas pessoas... assim... só de vista... Lá não. Você conhece todo mundo, eram poucas... pouco... poucas salas até que formavam, eram três terceiros anos só que formaram comigo... Era sempre assim... um contato muito bom, a amizade muito grande. (Ana)

Essa professora eu lembro dela até hoje. Ela deu aula lá prá gente, e eu sei que depois quando primeira e segunda série, a gente ainda tinha um contato muito pequeno com ela. Às vezes ela passava na sala pra mexer com a gente. Ela é uma boa professora, só que, por eu já saber os negócios, eu achava um pouco chato, porque eu tava repetindo a mesma coisa. Mas eu acho ela uma boa professora. Porque ela entendeu meu problema na época, porque quando eu já sabia o negócio, eu acho que eu precisava de uma atenção diferente da do pessoal. Porque aquilo ali, pra mim, eu já sabia. Então... às vezes eu chegava, reclamava, resmungava muito, né, que eu ia fazer os negócios mais, que eu já sabia fazer aquilo... Ela parava, 'não, vamos fazer, é bom que você aprende mais', não sei o que. Ela deu uma atenção maior pra mim. (Mauro, sobre o terceiro período da pré-escola, cursado pela segunda vez)



As habilidades afetivas dos professores são freqüentemente evocadas e parecem de importância fundamental no desempenho da função atribuída ao professor pelo estudante. À medida que o processo de escolarização vai se desenrolando, vai se revelando a indissociabilidade dessas habilidades da função docente:

Então ele sentava, ele me explicava direitinho, ele tinha uma paciência, era: isso aqui é assim, assim, assim... Eu gostava do jeito dele, calmo... Então ele... Eu aprendia Matemática com ele... Eu ia com prazer... (...) Eu tenho que aprender Matemática, eu gostava de ir. Lá era tranquilo, ele era tranquilo, tinha paciência... Eu tenho vontade de voltar nele hoje, pra poder ver como ele está... (...) Então ele sentava do meu lado e me ensinava... Aí ele sentava com calma, olha, é assim, é assim... Errou? Não tem problema. Você errou porque você errou isso aqui, e isso, faz aquilo assim de novo... Perguntava, ligava e perguntava se eu fui bem na prova... Eu gostava porque ele mostrava que tinha interesse por mim... por eu estar aprendendo... Porque eu não precisava provar pra ele nada... Então eu aprendia porque ele queria que eu aprendesse, passava a matéria, porque eu tinha que aprender aquilo... E na verdade, nós dois juntos íamos... tentar ganhar o ponto naquela prova daquela professora chata. Ele: não, nós vamos fazer isso aqui nessa prova... Ele era meu cúmplice, ele era meu cúmplice...(Alex, sobre um professor particular na sexta série)

Aí já na segunda série, teve a professora, que eu lembro dela até hoje, ela... era muito... dessas professoras de incentivar, sabe? Você fazia as coisa certas, ela mandava uns bilhetinhos pra casa... Ela tinha umas folhinhas amarelas, com o nome dela em baixo, escrito em dourado, que toda vez... Aluno dez... esses negócios... Não usava esse termo, mas era um incentivo pra quem se destacava nas aulas dela. (Mauro)

Aí a quarta série, foi uma série que marcou muito, porque foi quando os meus pais se separaram... Aí, eu tive muito apoio dentro da escola, não só da professora, a diretora me chamou várias vezes pra conversar, pra saber se eu tava com, com mais problema, se esses problemas que eu estava tendo em casa tava refletindo... Não refletiram, eu tenho contato com essa professora até hoje, ela mora perto da minha casa... Ela deixou de ser professora, ela hoje é enfermeira... Mas ela assim, teve muita atenção comigo... eu acho que até muito mais do que com os meus colegas, por causa dos problemas que eu tava passando. Graças a Deus não afetou nada... na minha vida acadêmica isso... com relação às notas... sempre a mesma média... não teve aquelas oscilações por causa da separação não. (Mauro)

Teve essa professora de Geografia, que ele tentou... sanar, essas dificuldades todas que eu tinha. Aí ele tentou de alguma forma sanar. Eu acho que, pra mim, já é uma professora boa, porque ela soube identificar... Porque eu não cheguei nele e falei: eu detesto essa matéria, eu tenho problema em Geografia desde... desde quinta série, não. Ela, ela soube identificar que eu tinha uma dificuldade... Um dia ela parou pra conversar comigo pra saber o que é que era, aí eu expliquei pra ela, ela falou assim: 'olha, eu estou disposta a ajudar em qualquer coisa'. Então a gente criou até um vínculo mais forte, porque às vezes ele falava alguma coisa... Eu sempre tive interesse em aprender, mesmo a Geografia eu tendo esse obstáculo, por causa do professor, quando eu percebi que a professora tava disposta, eu procurei corresponder a ela, às vezes eu fui atrás dela porque eu não tava... Só que, acho que o bloqueio foi maior, eu aprendi alguma coisa com ela, mas muita coisa não deu pra aprender. Aprendi pra passar de ano. (Mauro, sétima série)

As habilidades afetivas são identificadas, mesmo na educação superior, onde, evidentemente, as relações entre professor e aluno assumem características diferentes das até então vigentes. Duas falas de Mauro são bastante expressivas e confirmam a importância dada à atitude do professor, não apenas dentro da sala de aula, ou no momento das atividades escolares formais:

E muitos professores me marcaram, igual àquela, aquela... paciência dela em explicar, aqueles modelinhos de gesso ela... passava de mesa em mesa, sentava... 'o gente, agora para aí, vamos prestar atenção, vamos parar de colorir e entender isso aqui' Ela te mostrava o que é que era, perdia tempo lá explicando... O pessoal, às vezes não tava nem aí, ela insistia... prá pessoa aprender. Aquela outra também foi uma pessoa assim... Então eu fui... marcado por esses professores, por causa dessa atenção que elas tinham com a gente... Explicavam, brincavam, tinha hora que elas brincavam, igual uma delas falava assim: 'ah, só sabem até isso aqui, não descobriram mais nada novo, não, se um dia descobrirem eu conto pra vocês'. Tanto é que às vezes eu passo na sala delas e; ô professora, eu tô formando, ninguém descobriu alguma coisa nova que eu tenha que saber? Então, aí criou uma amizade... e outra coisa, voltou a ser aquele negócio mais individualizado, você tem uma atenção maior, perdeu aquele negócio de pré-vestibular que você é apenas mais um. Aí, eu, por eu ser um aluno razoável, todos professores acabavam aprendendo meu nome, então, isso também conta, o professor me trata pelo nome.

Ele não fala... às vezes esquece... mas não fica assim: 'ô, você aí, ô da camisa branca, não sei que'. Quando eles precisavam se dirigir a mim me chamavam pelo nome. E não foi só dentro de sala de aula... no corredor o professor parava pra conversar comigo, me trata pelo nome. E... eu tenho uma admiração muito grande pelo ciclo básico, então eu tenho muita amizade aqui. (Mauro)

Ela sentava comigo, me ensinava... Ela, logicamente... ela primeiro ela mostrava a qualidade do que eu tinha feito, pra depois criticar. E ela não criticava da mesma maneira que ele, não. Ela criticava de uma forma, 'olha só, isso aqui tá ruim por causa disso. Vamos melhorar fazendo assim? Será que você consegue fazer assim? Se você não conseguir assim, vamos ver um jeito que você vai se adaptar melhor pra fazer. Então ela já me deu uma atenção bem maior, sempre com disponibilidade de explicar as coisas pra mim, e como eu já tinha uma experiência ruim, ela me tratando diferente, pra mim foi uma professora muito boa. (Mauro)

Um forte indicador da pertinência de qualquer elemento é a constatação de que sua ausência implica em desestruturação de uma representação. Assim, a constatação de que a ausência de habilidades afetivas, ou a falta de atenção do professor aos aspectos relacionais e interpessoais é igualmente revelador da importância conferida a esse atributo. As experiências negativas revelaram-se até mais significativamente importantes que aquelas consideradas positivas, citadas anteriormente:

...O relacionamento com os professores muda um pouco, não é aquela relação tão, tão mais de afeto, sabe. Já passa a um pouco de, uma distância maior entre aluno e professor. (Ana, quinta série)

Era uma senhora, de cabelo branco, nervosíssima, muito, muito, muito estourada... E assim, ela, o que me marcava, por que na época eu era menino. Porque o que marcou era o jeito que ela lidava dentro de sala de aula. Porque... era uma coisa incrível, ela não era brava de querer manter a ordem. Ela era... brava assim com... com coisas que você nunca imaginava ela ia te pedir. Por exemplo, se você ficava dentro da sala de aula, pegava uma caneta bic, e ficava abrindo e fechando, ela vinha e tomava sua caneta bic. E levava embora pra casa dela. Cê acredita nisso? Ela chegou a colocar um amigo meu, um gordinho, ele colocou desodorante, etc. Ela não gostava do desodorante. Ela tirou ele da primeira fila e falou que de castigo ele tinha que ficar lá na última fila por causa do desodorante. Coisas que não tinham nada a ver com a aula, entendeu. Então, às vezes você fazia uma pergunta pra ela, ela pulava lá na frente, dizendo que já explicou isso outro

dia... sabe. Ela te passava vergonha... Então, isso ficou muito marcado por causa da petulância que ela tinha dentro de sala de aula, a falta de limite... Porque você imagina, parece que é porque ela não gostava da coisa. Ela era professora de Ciências e de Matemática. Parecia que ela não gostava do que ela estava fazendo e já tinha anos que ela dava aula. Ela não tinha paciência nenhuma pra lidar com os meninos, nenhuma, nenhuma. Hoje que eu sou mais velho. Eu percebo como é que isso é absurdo. Na época, como menino, eu aceitava... Se fosse eu naquela época eu já tinha procurado confusão há muito tempo. Coisas não tinham nada a ver com a metodologia de ensino dela, por exemplo, abrir e fechar a caneta dentro da sala de aula ela vai tomar sua caneta e ir embora... Neurótica, exatamente. Ela era neurótica... E passava essa neurose pra gente. A gente ficava dentro da sala de aula naquela tensão. (Alex, quarta série)

Agora, eu tive um professor de inglês que... ah é, ele foi da... ele foi da sétima série, da sexta e da sétima série... Assim, a gente até gostava dele, ele não era muito... Ele não era chato, grosso, estúpido, mas ele era muito... ele tinha uma postura muito... muito séria, um pouco distante dos alunos. Brincava como todos brincam, mas assim, de uma forma distante, sabe, saía da sala, saía da sala, a gente encontrava todo mundo, não era uma coisa muito... sabe, mais... Não era muito parecido com a gente... Já esses outros professores eles eram mais parecidos, eles brincavam, eles cantavam, conheciam na rua, brincavam com a gente na rua, sabe... E ele era um pouco mais distante. Então eu acho que... o povo levava meio... na obrigação. (Alex, ensino médio)

E eu acho que ele, que ele sabe muito, mas que ele não sabe lidar com as pessoas. Eu acho que ele é muito grosseiro, assim, no jeito de tratar os alunos, eu acho que... Não sei o que ele pensa, se ele é superior... a mim, sabe... Porque eu ficava muito implicada porque ele pegava muito no meu pé. Mas assim, eu sempre, não que eu deixava de fazer as coisas. Eu sempre fiz tudo que ele mandou, sempre dei os trabalhos pra ele, tudo assim... na hora, mas, assim... Parecia que ele sempre tava querendo arranjar, ele sempre ficava ali, do meu lado, tentando arranjar alguma coisa que eu, que tava falho ali na minha... Eu não entendo, não entendi. Aí... tipo assim, chegava, era quinta-feira de manhã até que eu lembro. Eu sei que chegava quarta à tarde eu já, eu já começava a estressar. Eu... sonhava com a clínica no outro dia. Eu tinha medo da clínica assim, de dar alguma coisa errada, de acontecer alguma coisa... morria de medo. E assim, o que eu achava ruim, às vezes eu chamava ele, às vezes eu... lógico que eu, fazia... coisa errada, assim, né, que você erra às vezes... Então ele me inferiorizava, é

o que eu sentia, ele me, punha assim, lá em baixo, na frente de uma pessoa que eu tava assim... tentando mostrar que eu era capaz, tá entendendo?... Então eu acho o cúmulo do absurdo... (...) Ele até é um bom professor assim, bom professor... não... deixa eu melhorar aqui. Ele até sabe o conteúdo, faz você prestar atenção, porque se você não prestar também... ele te escracha na frente da sala, se você estiver fazendo outra coisa... Aí você é obrigado a prestar atenção, mesmo se você... Você tem que olhar pra ele e fingir que está prestando atenção... Porque senão você... você é xingado, né. Ele pega no seu pé. (Ana, curso superior)

... Já era de conhecimento de todo mundo da minha sala que ele não gostava de dar aula pra homem. E eu comprovei isso na minha pele, eu fui o único homem do grupo dele. Eu respirava mais alto, ele me xingava! Chegou num ponto que eu fazia os trens, nem chamava ele pra ver porque... qualquer coisa que aparecesse ele ia por defeito, ele não ia falar assim: 'ó, tá bom, mas vamos dar uma melhorada aqui', que eu acho que isso seria mais importante pra mim do que falar: 'esse serviço aí tá mal feito, não sei que'. Eu acho que, vamos primeiro achar uma qualidade, depois a gente pode achar duzentos defeitos, mas mostra que tem uma coisa boa no que você fez. Então, eu não gosto da matéria dele. Não que eu tenha rixa passada disso. Acho que o ele é uma pessoa que sabe muito, mas eu acho que se eu sentasse num boteco com ele pra tomar uma cerveja e saísse assunto de Odontologia, eu ia aprender mais com ele do que eu aprendi dentro da clínica. É uma pessoa que sabe muito, mas... não é que ele não saiba passar, ele não conseguiu me passar... Já tinha essas histórias que ele não gostava de dar aula pra homem e eu era o único homem do grupo, e eu respirava e ele já me tratava mal, eu acho que era um tratamento ruim, ele tinha um tratamento diferenciado... Ele, tipo que tratava muito bem as meninas e me tratava mal, ele não me tratava normal. Então ele me marcou negativamente. (Mauro, curso superior)

As experiências negativas chegam a gerar situações consideradas como “traumáticas” na vida escolar, com conseqüências, segundo a avaliação do estudante protagonista, até mesmo em sua vida futura. O relato de Ana revela que nem uma experiência positiva vivida posteriormente, na mesma matéria, com outro professor, foi capaz de fazê-la superar o trauma conseqüente de uma situação anteriormente experimentada:

Ele é tranqüilo, se você, tipo assim, ele vê que você é responsável, ele, ele nunca implicou com a gente, com o nosso grupo ali, nunca implicou com ninguém... né, aí pra mim era uma tranqüilidade, a clínica do sexto período. Passei até muito bem, com a nota muito, muito boa... Mas nem isso me fez gostar da matéria, tipo assim, eu faço, se tiver que fazer eu faço, foi uma matéria assim, que eu aprendi muito porque eu estudava muito. (...)Eu acho que eu tomei trauma... eu acho que eu tomei trauma. Eu, eu associo a matéria com o mau professor. (...)E tomei trauma, acho que foi por causa disso. (...) Não sei se eu tivesse sido aluna de outro professor eu gostaria da matéria, não sei. Mas eu não gosto, ... (Ana, curso superior)

As experiências negativas com determinadas disciplinas ou matérias, sejam elas de caráter afetivo, ou pela falta de outras habilidades ou saberes dos professores, são freqüentemente invocadas para explicar fracassos escolares posteriores. Em sua fala, Alex atribui o fracasso à falta de competência de ordem cognitiva da professora, enquanto que os depoimentos de Mauro atribuem seu fracasso a razões essencialmente afetivas, e que geraram danos irreparáveis na sua vida acadêmica:

... a professora de português... ela dava a impressão de ser meio fraquinha. A forma de explicar, era meio bagunçada a aula, não seguia uma linha, direito, um dia era uma coisa, outro dia era uma interpretação de texto... Parecia que era meio avacalhada a aula, sabe, meio... meio sem corpo... a aula dela. Então a gente fica lá assim... dando maior importância prá outras, prá outras, aulas, que eram mais organizadas, tinham um cronograma... Que os professores davam importância; ela parecia assim, é lógico que ela achava português importante, mas... ela não fazia a matéria dela parecer ser muito importante. (...) No vestibular da Federal, em Português eu tirei 25 em 100...Aí eu não passei acho que por três, quatro pontos. Se eu tivesse tirado a média do pessoal em qualquer curso, que é 50, eu tinha passado... de primeira... Eu não passei por causa de Português... (...)Eu não tive, nem tive Português no colégio... Porque era aquele trem mais avacalhado, fazer interpretação de texto aqui... aí hoje, então tá bom, então vamos estudar isso aqui, porque, entendeu... Não tinha um corpo, não tinha... uma orientação, um cronograma pra seguir... (Alex)

...Aí eu tive alguns problemas com Geografia e Português, que eu arrasto o resto da vida... Eu tive... problemas com... professores... sei lá, implicância. Acho que foi de implicância mesmo. Um professor desses foi professor do meu irmão também, implicou com ele, né. Não sei porque... Professor de Geografia... implicou comigo, e com meu irmão, depois quando meu irmão foi aluno dele. Aí meu irmão deu umas respostas... mal educadas depois... aí ele parou... Nunca mais implicou com meu irmão, nem nada. Tratava assim... parou a implicância, não ficava chamando meu irmão mais nada... parou... E aí eu comecei a ter problemas nessas... Geografia, por causa desse professor(...) Então teve esse problema... e a partir daí eu parei de estudar Geografia... Eu nunca mais estudei assim, igual eu estudei todas as outras matérias. Arrastei, o resto dos anos escolares com a Geografia... Mesmo com outros professores... Às vezes, eu gostava do professor, mas não gostei mais da matéria... Aí eu estudava pra passar só... E Geografia tem muita coisa de decorar e eu não gosto de decorar não...e Português, por causa de outro professor . (Mauro, sétima série)

... Então, eu tenho muita dificuldade de acentuar... Porque foi mais ou menos na época que ele tava passando essa matéria de novo que aconteceu essa rixa minha com ele. Então, parece que eu tenho um bloqueio, de acentuar, aqueles negócios de oxítone, paroxítone, proparoxítone, essa classificação... Eu tenho dificuldades gigantescas... Até hoje... É uma coisa que eu acho que eu devia ter me embasado mais lá atrás. (Mauro, sétima série)

Porque eu tinha passado aqui e não tinha passado em medicina na Federal, mas por pouca coisa, por causa de geografia e história...[risos] Todos os três vestibulares, eu não passei na Federal por causa de Geografia e História. Por isso que eu te falei que eu arrastei esse trem de Geografia muito tempo... (Mauro)

Um aspecto que chamou nossa atenção no depoimento de Alex foi a quase que total falta de memória para as situações escolares vividas até a sétima, oitava séries. Por mais que fosse provocado pelo entrevistador, por mais que se esforçasse, não conseguiu se lembrar de fatos ocorridos durante a educação infantil e a maior parte do ensino fundamental. Dessa época, parece ter ficado apenas uma vaga lembrança. É interessante notar, por um lado, que

outras lembranças da infância estão perfeitamente vivas em sua memória e as poucas lembranças escolares parecem estar relacionadas ao alívio de algum tipo de angústia ou incômodo representados pela professora que levava as crianças ao banheiro ou dos professores particulares, que tinham o papel de espantar o fantasma da reprovação:

...quando eu estudei no jardim eu não lembro não. ...lembro de eu chegando... (pausa) Só chegando e saindo mesmo, da própria coisa lá dentro eu não lembro não... A sala, os meninos, professora, eu não lembro disso não... Tem uma lembrança beeeem longezinha de uma professora morena que eu tive, mas se eu ver hoje eu não sei quem é... Eu lembro dessa professora morena que eu te falei... ela que levava a gente no banheiro, eu lembro dela me levando no banheiro, isso eu lembro. Ela me pegava, levava a gente lá no banheiro, depois saía. Eu lembro dela chegando lá...

...eu lembro da quinta série, eu lembro do, do... Eu lembro mais é da minha turma, eu lembro até pouco dos professores de lá. Na verdade eu acho que nem lembro dos professores de lá. Eu lembro da turma, eu lembro da integração que a gente tinha, de alguns trabalhos que eu fiz, isso eu lembro. Agora, da aula, em si... Do conteúdo eu lembro, mas da aula em si, do professor mesmo, eu não lembro não. Eu lembro muito dos meus amigos, do que a gente fazia lá dentro... Dos professores não.

...mistura um pouco o que minha mãe conta, com aquilo que eu lembro mesmo. Eu acho que ela criou uma lembrança pra mim... da época do jardim. Então assim... que eu... que eu... Ela conta e eu imagino... a cena, então eu posso dizer que isso é uma lembrança. Então eu tenho que ficar meio cuidadoso, se é lembrança, ou não. Agora, uma coisinha, uma coisa que eu lembro, era do... que eu lembro, que eu via alguns carros passando, na janela, eu sempre achava que era meu pai que tava chegando pra me buscar... Mas era só isso, que eu lembro... Será que é ele que tá vindo me buscar? (...) E eu lembro de uma coisa, só, mais isso aí também não...

Tinha aquela época de Jásption... aí eu lembro que eu tava construindo um bonequinho do Jásption lá... Eu não gostava de comprar o boneco pronto, eu queria fazer o boneco, construir o boneco. Aí eu lembro disso, igual eu lembro quando eu aprendi a gostar daqueles Comandos em Ação também... Essas coisinhas assim eu lembro, agora, do colégio eu não lembro não. Não consigo lembrar de nada... Nem da



merendeira, eu acho que a minha merendeira era azul... mochila eu não lembro de eu ter mochila... se eu tinha caderno, se eu tinha lápis, onde que eu ia, se eu não ia. Jardim, nem se fala, quinta série, sexta série, eu lembro pouquinho coisa... eu subindo escada, eu brincando com os meninos... Agora... jardim, nada...

Outra coisa, da escola, do colégio, dos professores lá do colégio, eu não me lembro. Eu lembro dos professores particulares que eu tive. Que eram fora do horário de aula, que eu tinha que correr, eu lembro que minha mãe corria pra me levar, minha mãe me levava, pra eu poder recuperar a nota que eu tinha perdido. Deles eu lembro... Eu lembro da cara deles, lembro como é que era a aula, lembro da dificuldade em Matemática, de eu estudando, de eu aprendendo, disso eu lembro...

A lembrança daquela professora considerada por ele “neurótica”, que “implicava” com coisa mínimas e promovia escândalos sem motivo, aparece, também, como uma das poucas lembranças dessa época:

Praticamente, não lembro quase nada. Eu lembro dela... Quando eu lembro, o mais novo eu lembro dela. Depois eu lembro é de oitava série, sétima série... pra cá. Então, essa, essa imagem dela, toda vez que eu vou lembrar quando eu era mais novo é a imagem dela que vem. Se eu tentar lembrar da sexta série, vem a imagem dela. Se eu tentar lembrar da primeira série, eu acabo vendo a imagem dela...

A suposição de que a vida escolar até a sétima série tenha sido tão sofrida, tão angustiante e tão dolorosa, a ponto de, aparentemente ter sido inconscientemente apagada da memória, é reforçada pelo depoimento de Alex, que revela que, na oitava série, tomou gosto pelo estudo, vindo a descobrir, inicialmente, o prazer de obter boas notas, em seguida, de estudar e, finalmente, o prazer de saber, de ter conhecimento:

Aí eu lembro que na sexta e sétima série... era...eram os mesmos professores, que eram da oitava, mas eu lembro muito mais da oitava... porque foi na oitava que eu melhorei... porque eu perdia média, etc. e tal. Na oitava, que eu melhorei minhas notas, gostei de melhorar minhas notas, de aprender,

etc. aí eu comecei a ser um aluno melhor... justamente na oitava... (...)Eu saí da sétima, entrei na oitava. Quando eu entrei na oitava, eu entrei, eu comecei a estudar, tinha um amigo meu que estudava também, era bom de serviço... Aí eu comecei a estudar também, um pouquinho. Aí na primeira prova eu fui bem. Aí eu voltei a estudar mais, na segunda prova eu também fui muito bem, na oitava série eu fui muito bem. Aí eu comecei a tomar gosto por tirar notas boas. E... daí os professores começaram a me olhar como sendo um dos melhores alunos da sala. E os meus pais também. E eu gostei disso. Foi um reforço positivo... e esse reforço positivo funcionou, porque eu gostei de estudar mais, então eu fui muito bem. Foi da oitava, primeiro, segundo e terceiro ano eu fui muito bem.

O estudo era penoso, eu ia estudar e sentava porque eu tinha que estudar e se não estudasse não tinha nota. Então, aí você já tinha aquela preguiça de estudar, de estudar, de professor particular, etc.... a gente ia passando, passando e passando... Na oitava série eu tomei gosto pela coisa, de primeiro eu gostei de estudar pra ser um bom aluno, e do primeiro ano em diante eu gostei de estudar porque eu aprendi a gostar de estudar a matéria que eu tava aprendendo. Na oitava série eu gostei de tirar boas notas e ser reconhecido por isso e pra isso eu estudava. Daí pra frente eu acho que foi o meu estímulo inicial pra estudar. Depois que eu estudei, aprendi, aí que eu tive a condição de saber o que é que eu tava fazendo pra poder ver que aquilo era bom. Aí eu comecei a gostar daquilo.

A “capacidade de transmitir o conteúdo”, fortemente presente na representação de “bom professor”, e identificada como elemento do seu núcleo central está evidenciada na fala dos entrevistados que, coincidentemente, utilizam o termo “passar a matéria” como indicador desse atributo. A capacidade de transmitir o conteúdo está vinculada à representação de bom professor desde as séries iniciais da escolarização.

Não estou falando que ela ser engraçada... é... quer dizer que por isso é que ela era uma boa professora. Ela já sabia, tipo assim, te passar o conteúdo, além disso deixava a aula prazerosa. (Ana, terceira série)

Porque ele sabia passar... ele... A aula era gostosa com ele, você aprendia... (Ana, quinta série)

...eu gostava muito era de um professor de História que chamava Davi e ele me deu aula só dois anos. Aí depois ele saiu e, com ele, eu não tinha dificuldade nenhuma em História. (...)Não sei se é porque ele passava a matéria, assim, tão... de um jeito tão bom que eu aprendia com ele. (Ana, quinta série)

Eu achava a aula dele muito interessante. Ele, ele... pegava nossa atenção, sabe... Ele, eu concentrava, conseguia concentrar na aula dele, sabe, tipo assim, podia passar... alguém falar alguma coisa que eu nem tava ouvindo, do lado. Eu prestava muita atenção na aula dele, eu gostava muito, do jeito dele dar aula. Eu achava que ele sabia passar mesmo a matéria pros alunos. (Ana, pré-vestibular)

Eu gostava muito das aulas dele... O jeito dele passar as aulas, parece que ele preparava bem as aulas... sabia passar pros alunos, a aula dele era interessante... (Ana, curso superior)

Tinha um que... todo mundo tinha medo dele, pavor dele... Mas ele também era um bom professor... Assim, ele sabia passar, todo mundo, até, chegava na aula, ninguém podia dar um pio, já, já tinha medo, né, dele xingar. Mas ele, quando ele tava dando aula todo mundo prestava atenção, a aula dele era boa... Apesar dele ser... muito assim, até... falar que ele é grosso, mas... quando tava todo mundo quieto e tal, prestando atenção, era uma aula que te dava prazer de assistir. (...)Ele era terrorista, mas a aula dele era boa... (Ana, curso superior)

Ele falava: `aqui ó, presta atenção nisso aqui, é o seguinte, é porque a célula chega dessa forma, ela coloca isso e entra o DNA. Na hora que entra o DNA...` Então ele ia explicando a coisa de uma forma...`então este DNA leva a mensagem pra este, então qual que é o nome desse aqui? Mensageiro`.... Então, ele fazia a turma prestar atenção... entendeu, e ir raciocinando junto com ele. Então, era expositiva? Era, mas ele geralmente chamava a gente naquilo ali... e a gente ia ali aprendendo, tanto é que as pessoas gostavam muito de Biologia... naquele época. (Alex, ensino médio)

A capacidade de transmissão do conteúdo como atributo do “bom professor” pressupõe a existência de outro importante elemento presente nessa representação e também identificado como constituinte do núcleo central: o “domínio do conteúdo”, Essa habilidade está tão enraizada na representação construída pelos estudantes que parece não ser necessário explicitá-la, é como

se fosse um atributo tão natural que seria até redundante uma referência nesse sentido. Ele só aparece claramente quando confrontado com a capacidade de transmissão, onde o domínio do conteúdo, visto como atributo necessário a qualquer professor, é ofuscado pela inabilidade em “passá-lo” para o estudante. As falas de Ana ilustram muito bem esse confronto:

Pode ser doutor... Não quer dizer nada... Ele não sabe passar para o aluno, ele pode saber o conteúdo... Igual àquela outra que veio depois, de... O tanto que ela sabe, ela é muito assim, requisitada, mas ela não sabe passar o conteúdo pro aluno... Ele é outro que, pode ser doutor, ótimo no que ele faz, mas como professor, ele não tem o dom de dar aula.

... Ninguém conseguia mesmo... muito complicada a aula dela... nossa, muito complicada... Parecia, assim, que ela dava os termos lá, dela, como se todo mundo já soubesse muito, entendeu? Ela começa a dar a matéria básica como se... não estivesse dando aula prum leigo, né, no assunto... Eu não sei até, assim, se eu assistisse a aula dela, já, sabendo mais, já tendo... um estudo maior, se eu ia achar ela uma boa professora. Eu não sei te falar isso... Mas naquele momento ninguém gostava.

Assim, há coerência quando se evocam as habilidades (ou “inabilidades”) pedagógicas do professor constituintes da representação como estando fortemente ligadas ao já citado binômio “saber o conteúdo/saber transmitir o conteúdo” e podem ser sintetizadas no elemento periférico “facilitação do aprendizado”:

não é que é chato. Tem algumas (aulas) que são, pra te falar a verdade, mas... Não é que é chato, é porque parece que passava até mais rápido, com mais prazer, sabe...(Ana, terceira série)

Não estou falando que ela ser engraçada... é... quer dizer que por isso é que ela era uma boa professora. Ela já sabia, tipo assim, te passar o conteúdo, além disso deixava a aula prazerosa. (Ana, terceira série)

Não era aquela... aquela aula chata... que dava vontade de dormir, sabe... E ele... quando tinha exercício ele chamava os alunos pra, pra, pra irem

no quadro...até.. resolverem o exercício... Aí a gente lembrava muita coisa assim... Eu era muito tímida, eu morria de vergonha de ir no quadro lá ,mas, eu ia, fazia... Eu acho que isso ajudava a gente a lembrar depois. (Ana, quinta série)

A maneira de, tipo assim, de fazer você prestar atenção na aula, de você gostar da matéria. Porque, as vezes a matéria pode ser... você gostar dela. Igual, com ele eu gostava de História. Quando eu tive História com outro professor eu já odiava história, porque já era uma matéria que eu não gostava de estudar. É você entrar na prova e já falar 'ai meu Deus'... (Ana, ensino médio)

A de Anatomia, todo mundo gostou muito, de anatomia, da professora. (...) Mas ela era muito boa, fazia a aula ser interessante... Às vezes ele chamava também às vezes até alguém lá na frente, prá, prá mostrar e tal, sabe, mostrar... músculo, essas coisas... E a aula ia ficando mais assim, até, extrovertida, vamos falar... (Ana, superior)

eu não consigo prestar atenção na aula dele. Ele não prende minha atenção, parece que ele é tão lento, ele vai falando tão lentamente... que assim, parece que eu fico assim: fala mais, fala mais rápido! Isso me cansa, aí acaba que eu me disperso na aula dele, quando eu vejo eu já não estou prestando atenção mais, estou conversando... Não consigo prestar atenção na aula dele. Muita gente gosta dele, tanto que assim, até escolheram ele lá, vai ser homenageado da nossa sala lá... Mas eu não consigo... gostar da aula dele, não consigo. Não dele como pessoa, não tenho nada contra, até a favor, mas assim, como professor eu não suporto. Quando é aula dele eu já falo 'ai meu Deus' (risos) Eu já até sento lá atrás porque eu já sei que eu não vou prestar atenção. E não consigo mesmo prestar atenção na aula dele. (Ana, superior)

Eram professores que tratavam a gente com mais maturidade... Que... não colocavam, eu acho isso muito importante, não coloca a matéria como sendo uma... uma... uma coisa muito... obrigação sua saber aquilo... É obrigação, mas ele não coloca aquilo como sendo um... uma obrigação que você tenha que estudar e sentar e... trabalhar e ter uma sensação ruim em estar estudando, de estar fazendo só por obrigação. Eles colocavam de uma forma muito mais interessante... (Alex, oitava série)

... eu gostava muito do professor de Biologia... Eu achava que ele passava a matéria de uma forma muito... do jeito que eu gostava de aprender. De uma forma... entender, sempre dizendo porquê... daquilo. E de uma forma assim, mais... evolutiva... das coisas. Ele mostrava o simples, e como aquilo foi

evoluindo pro mais complexo. Eu gostava desse estilo dele mostrar... E ele atraía a atenção da gente. Essa é que é a verdade. A aula dele era muito movimentada. Ele se movimentava muito, ele gesticulava, ele falava... Então aquela movimentação dele na frente atraía sua atenção pra ele. (Alex, ensino médio)

Eu acho que ele foi um bom professor... Porque, eu lembro que, que a, acho que a aula dele me ensinava tanto... que eu não lembro de eu ter sentado pra estudar Química. Eu nunca precisei de estudar Química e eu sempre fechava as provas de química. Eu chegava, às vezes eu chegava lá na hora da prova, ia fazer a prova... primeiro eu olhava a prova e não sabia fazer nada. Aí eu falava: vou ficar calmo, vou voltar e vou respondendo uma por uma. À medida que eu ia respondendo, eu ia raciocinando em cima daquilo, eu aprendia muito nas provas também que eu ia fazendo. Então, no final das contas, eu prestava atenção na aula dele, entendia tudo ali. (Alex, ensino médio)

No entanto, nota-se a presença de habilidades afetivo-pedagógicas, também constituintes do sistema periférico da representação, que extrapolam, de certa forma, a lógica da transmissão e que podem ser agrupadas em uma nova categoria, a do professor que, ao fazer da profissão uma espécie de sacerdócio, uma vocação, exibem comportamentos diferenciados e muito valorizados pelos estudantes, que os definem como professores que têm “boa vontade”, ou que “não dão aula por obrigação”:

Tinha professor que parece que tava dando aula ali de obrigação, só pra... ter o dinheiro, né, prá... sobreviver. Não porque gosta daquilo, não porque tá dando aula com prazer. Quando o professor dá aula porque gosta a aula é totalmente diferente... Você sente que ele tá ali...ele pode até não saber tudo, mas ele tá ali se esforçando... Ele faz a aula ficar mais interessante... Porque o professor que despeja a matéria e não quer nem saber se você está gostando ou não, se você tem alguma coisa, assim, que você pode falar pra ele pra ele melhorar a aula... Tem professor que não quer saber a opinião do aluno, ele tá ali, deu a matéria, a matéria tá dada então... tipo assim, o dever dele tá feito. Ele não acha que ele também tem que se esforçar pra tipo assim... ele tem que...vão falar... chegar lá... vão falar, segunda-feira ele chega lá, olha qual matéria que

ele tem que dar, despeja ali o que ele sabe. Agora tem professores que já, tipo assim, já tem uma, uma agenda, já agenda o que ele tem que fazer, já prepara a aula com mais carinho até, né... Mais educação. (Ana, terceiro ano do ensino médio)

...pra mim foi o mais espetacular, que realmente eu achei que fosse um professor de faculdade, que era um professor que era capaz de chegar pra você numa prova, que eu nunca tinha visto isso, chegar numa prova... que você tinha respondido uma questão errado, ele não entendeu direito, achou que você se confundiu e falar: 'me explica isso aqui'. Se você explicasse pra ele na hora, verbalmente, ele considerava a questão. Então, realmente, ele está valorizando você saber, e não você escrever na prova dele... Ele não está aqui cumprindo a obrigação... Ele está aqui porque ele gosta de dar aula, ele quer passar esse saber. (Alex)

Sei lá, eu acho que o cara tava lá, não era porque gostava, a pessoa tava lá não era porque gostava de aula não, era por obrigação mesmo. Eu acho que... tudo o que a gente faz na vida a gente tem que colocar... o coração um pouquinho, pra fazer o negócio... bem feito. Eu acho que essas pessoas já não, não importavam com isso. Eu acho que era só pra ganhar o dinheiro, era um trabalho qualquer, ele não tava ali por gostar de dar aula. (Mauro, terceira série)

Ah, na oitava série teve a professora de Biologia... Pra mim foi, foi, eu considero ela como uma boa professora. Ela era dessas que tinha, tem, além da aula, pra ajudar a gente, eu sempre gostei dessa área... (...) ela era uma pessoa que tinha, queria ensinar, a gente... como a gente, eu tinha mais interesse, corria atrás, ela tava disposta a ensinar. (Mauro)

um ato que poucos professores lá faziam, era descer do tablado com a muretinha lá e vir do outro lado, ajuntar com a gente, às vezes sentar do lado da gente, apontar o seu trem no caderno, escrever no seu caderno, explicar ali. Os outros não, não tinha esse, essa coisa individual... Isso se perdeu lá, virou uma coisa em grupo. Porque lá, não sei qual era a filosofia deles, assim, o pensamento, mas o negócio deles era o vestibular, os alunos têm que passar... O maior número possível, independente de que curso seja, onde seja, passe! É, e esse professor não, Gilberto, ele parava prá explicar... (Mauro)

Os outros professores foram os mesmos, só que aí você já nota uma diferença. Um dia, eu parei prá conversar com a professora de Química, pessoa muito gente boa... Eu cheguei lá e falei: professora, por que no cursinho você dá aula de costas? Eu vi a

diferença de como ela dava aula no terceiro ano e no cursinho. No cursinho ela dava aula praticamente de costas, ela não virava prá turma. Aí ela virou e me respondeu assim: 'eu não posso ver a cara dos alunos, porque eu sei que a maior parte das coisa que eu estou falando aqui, praticamente ninguém tá entendendo, uma grande parte não tá entendendo, eles vão precisar disso e se eu ver a cara deles eu vou parar, voltar e explicar o básico todo pra eles e eu não tenho tempo pra fazer isso, e se eu fizer isso eu sou mandada embora'. Aí eu falei: que diferença que é uma professora de terceiro ano pra um de cursinho. Lá, eu já te falei, desde o terceiro ano eles já tinham formação voltada pro vestibular, mas no cursinho piorava. Ela, se ela parasse e voltasse explicando o básico, ela arriscava a perder o emprego dela... pra explicar o negócio, sendo que ela falou que ela não podia ver, que se ela visse ela ia parar. Então, a partir daí, qualificação dela como professora pra mim, subiu, porque ela não parou pra fazer isso porque ela não podia, igual eu te falei, era ameaçado perder o emprego dela no cursinho... (Mauro)

Você tem que, então um bom professor, eu acho que ele é uma pessoa que tem que ter uma dedicação, ao que faz... e isso na dedicação já implica até ter um amor pela profissão, porque... qualquer coisa que você for fazer não querendo fazer, não vai sair bem feito. Se você vai praquela coisa, mesmo que você não saiba tudo, porque eu acho isso é impossível, qualquer pessoa conhecer tudo de tudo... Mas você tem o amor àquilo ali, você dedica, parte do seu tempo, praquilo, você já faz um trabalho melhor... então tem que ter isso... O professor tem que estar disposto a atender a gente... (Mauro)

Na reconstrução da história da vida escolar de cada sujeito entrevistado, outra importante categoria que surge é aquela que poderia ser definida como: o *núcleo familiar como âncora do processo educativo*. As falas dos três entrevistados revelam uma forte relação estabelecida entre o processo educativo formal e a relação da família com o mesmo. Segundo os resultados encontrados nos questionários, apesar da significativa importância atribuída à escola na formação pessoal do estudante, o número de sujeitos que a consideram "muito importante" é maior quando avaliam o papel da educação infantil e vai decrescendo em relação ao ensino fundamental, médio e superior.



Assim, não parece ser incorreto inferir que a importância atribuída à escola e ao estudo no ambiente familiar seja um importante condicionante na relação do estudante com o processo educativo e, conseqüentemente, na construção de suas representações acerca do mesmo.

Na tentativa de explicar que fatores favoreceram essa conexão entre o papel desempenhado pelo núcleo familiar no estudo e na inserção da criança no processo de educação formal, aparece muito clara a figura da mãe como elemento familiar de referência. No caso de Ana e Alex, a figura materna aparece como um ponto de apoio, alguém que estava sempre presente, exercendo uma função de orientação e de amparo:

Minha mãe me ensinou mais. Acho que mais pela maior convivência, proximidade. Eu tenho mais, uma relação maior com minha mãe. Acho que até por isso. Por ela sempre estar do meu lado... desde...assim, até eu formar, sempre tá do meu lado, tudo que eu precisei... Eu contava mais era com ela. (Ana)

Mãe, ela sempre participou mais ativamente, não da da do objetivo da coisa, mas era ela sempre que tava mais envolvida com o próprio processo escolar mesmo. Né, com os trabalhos quando eu era menor, quando eu era mais novo eu precisei de professores particulares era ela que escolhia, apesar de ser meu pai que levava... Então ela sempre, era ela que quando eu era menor me mandava sentar pra estudar, meu pai não me mandava nunca ir estudar. Então, ela tinha essa função mesmo, de acompanhamento. Ela acompanhava, meu pai não. (Alex)

Para Mauro, a mãe representou um papel muito mais ativo, assumindo uma postura mais contundente, revelando uma disposição de não deixar a atribuição da educação formal exclusivamente para a escola.

Minha mãe ficava duas horas comigo todo dia, assim, igual a gente tá, um na frente do outro, pra gente estudar. A gente tinha que estudar duas horas por dia. Não precisava de ter nada não, se não ficasse

folheando o caderno... Era obrigatório. (...) Eu sei que tinha os para casas, porque eu era forçado a fazer em casa... Já foi desde essa época, desde pequeno. Isso foi até... a minha... quarta, quinta série. Esse rigor todo, de duas horas diárias... desde o jardim... Eu não tinha que cumprir duas horas, mas eu tinha que sentar, fazer o dever, aí eu tipo que refazia em folha em branco, tinha os ditados... que minha mãe fazia comigo, na época que eu tava começando a escrever. Ela pegava o caderno da escola, via mais ou menos o que a gente tinha... passado e... eu reescrevia essas palavras, basicamente. Minha mãe... era professora... de exército, né... Marechal lá... (Mauro)

A participação da figura paterna nesse processo tem um caráter bem diferenciado da participação da mãe e é bem distinta entre os três sujeitos.

A fala de Ana revela uma participação menos direta, funcionando mais como uma referência à distância:

Meu pai, a gente quase não via ele. Porque ele chegava muito tarde em casa, quando ele trabalhava no gabinete, assim, ele viajava muito... E ele sempre foi assim de nunca deixar as coisas pra depois. Então, ele tinha que resolver alguma coisa ele ficava até horário extra lá resolvendo. E... e o contato que a gente tinha com meu pai era esse: ele chegava, então era uma festa, quando ele tava em casa. Nunca tive problema com meu pai, assim, ele chegava, era uma festa, todo mundo queria ficar perto dele, porque tinha um menor contato, né. Com minha mãe não, ela já ficava com a gente o tempo inteiro, aí a festa não era tão grande. (Ana)

Alex, por outro lado, revela uma relação um pouco mais próxima, deixando transparecer uma certa divisão entre educação e educação escolar, ou formal, estando a mãe muito mais ligada a essa última, com o pai ocupando o lugar do “mestre” e modelo a ser seguido:

eu aprendi muita coisa com ele... bastante coisas... principalmente coisas práticas. (...) quando a gente podia estar juntos, numa situação, eu recorria e ele explicava. Muitas vezes ele vinha também e me falava... Eu acho que poucas vezes eu recorri a ele, mesmo porque não precisou, porque geralmente ele me falava... (Alex)

A participação do pai no processo educativo aparece com muito mais intensidade e importância no depoimento de Mauro, ainda que, paradoxalmente, seja a mais distante, em termos físicos, tendo em vista a separação dos pais quando ele tinha dez anos de idade, passando a ser um modelo a ser, não alcançado, mas superado:

...porque eu ia provar pro meu pai que eu era competente... E, nisso, ele já tava separado da minha mãe... Aí eu sempre quis mostrar pro meu pai que eu sou capaz de fazer qualquer coisa que ele fez... e... tenho mostrado. De vez em quando eu joga algumas coisas na cara, mas... tudo bem.

(...)

Porque a minha mãe, sempre me valorizou, pra mim, na minha cabeça quando eu era pequeno, sempre me valorizou mais que meu pai. Então, minha mãe, eu não precisava de provar nada, pra ela eu já era... o filho bom, não sei que. Eu precisava de provar pro meu pai, eu quis provar pra ele, desde que eu era pequeno, agora não tem tanto mais assim, que eu era capaz. (Mauro)

A participação da família aparece de forma bastante evidente e determinante também no momento da escolha da carreira e do curso superior:

Eu acho que ele foi, que ele foi... ele foi... um meio termo, na verdade, porque ele foi liberal... quando ele não me obrigava a estudar etc. Mas ele sempre deixou muito claro aquilo que ele esperava. Mas só que ele sempre foi muito tradicional... Curso superior, pra ele, era... Direito, Medicina, Odontologia, Veterinária, etc. Cursos assim como... Não que eu ache, mas ele achava, Ciências Biológicas, etc. ele não queria que eu fizesse não... Nem eu, nem minha irmã, ele achava que tinha que ser um curso que, nas palavras dele, dava futuro. (Alex, sobre o pai)

Meu primeiro vestibular, eu fiz medicina, porque eu queria ser médico igual meu pai. E... com esse negócio do meu pai ter separado da minha mãe quando eu era pequeno, já aconteceu de eu passar férias dentro de hospital. Porque meio de semana eu não passava com meu pai, eu passava finais de semana e férias. E ele, nunca teve férias assim, de parar de trabalhar e tudo, sempre... ele trabalhava em algum

lugar. Então...desde os dez anos eu freqüento o ambiente hospitalar... bloco cirúrgico, tudo, desde pequenininho eu... Então... era uma coisa que eu tinha afeição e eu sempre tive intuito de ajudar as pessoas, aliviando o sofrimento, alguma coisa. Então aconteceu o seguinte: eu não passei na Federal por causa de um ponto, no vestibular, pra medicina. (Mauro)

A escolha da carreira, contudo, revela um aspecto interessante que é o da associação das matérias favoritas com a profissão a ser seguida. Parece que fazer um curso onde as habilidades adquiridas ao longo do processo educativo sejam um facilitador para um bom desempenho no curso superior é condição básica para escolha da carreira.

Como eu gostava muito de Matemática... no ginásio, eu sempre tive idéia de fazer Arquitetura. Eu e minha prima. A gente falava que a gente ia fazer arquitetura, montar um... uma sala juntas. Eu até, a gente brincava muito de desenhar aquelas casas, sabe... (Ana)

...no terceiro [ano do ensino médio], que vem aquela cobrança o tempo inteiro, que você só pensa em vestibular. Mas no primeiro ano você já tá pensando... o que eu vou fazer... Igual eu queria fazer Arquitetura. Uma outra coisa também que eu sempre gostei muito foi assim, nas aulas de ciências lá, quando a gente tava estudando aparelho digestivo, depois a gente ia lá... tinha muita aula de laboratório lá, química tinha muita aula de laboratório, ciências e depois biologia, tinha aula de laboratório... Lá tem fonoaudiologia, então tinha aqueles laboratórios de anatomia, né, um laboratório muito bom lá de... com planta, com... com animais mesmo, coisa de animais, então a gente sempre... Não era o contato só com o livro que você tinha, você também tinha o contato também ali no laboratório. Então às vezes sistema digestivo, sistema não sei que, eles levavam órgãos pra gente ver, sabe, isso no ginásio mesmo. E eu adorava aquilo. Ai eu já comecei a... e eu já gostava de ciências, aí eu comecei primeiro ano, segundo ano, tendo aquele contato lá... Às vezes os alunos que queriam ir no laboratório de anatomia iam... Tipo assim, não era obrigatório, mas quem queria ir, quisesse ia lá com o professor. Eu sempre estava lá, achava interessante... aí eu comecei a mudar minha cabeça. Já também no primeiro ano, segundo ano, eu comecei a não gostar das matérias de matemática... (...)fiquei apaixonada pela biologia. Gostava assim, de estudar biologia, achava muito interessante... Essa área de, de saúde aí eu achava muito interessante... Eu não

queria mais fazer arquitetura, nunca tentei vestibular pra área exata. Aí eu... sempre gostei de criança também e até cheguei a pensar em fazer medicina pra fazer pediatria, mas aí... nunca cheguei a tentar medicina no vestibular, não. Sempre pensei em fazer odonto mesmo. (Ana)

E era uma coisa que eu gostava, que vinha da biologia, da química... fisioterapia... sempre era mais ou menos nessa área. Foi meio por, por eliminação. A fisioterapia... não era uma área que eu conhecia muito, e aquele negócio de ficar fazendo assim [faz um gesto com o braço], eu sempre gostei, eu queria, imaginava que ia ser um cirurgião... fazer cirurgia etc. etc. Aí a fisioterapia tinha que fazer aqueles exercícios eu não... Aí sobrou a odontologia... (Alex)

A forma pela qual ocorreu a escolha da carreira a ser seguida pode ser um indicador do papel exercido pela educação formal na vida do educando. É interessante notar que se, por um lado, existe uma certa passividade, ao colocar as matérias favoritas – muitas vezes assim definidas como decorrentes de experiências vividas com “bons professores” – por outro, é evidente a consciência de que a formação escolar tem objetivos práticos e palpáveis. Tal consciência dá origem a comportamentos em que o estudante assume um papel mais ativo, cobrando formação – ou informação – de qualidade, ou até mesmo gerando ruptura com a instituição, como se pode ver nas atitudes de Mauro e Ana:

...eu não quis estudar lá mais, sabe. Tinha esses professores que eu não gostava, teve um outro professor de português que eu não me dei bem com ele, não é que ele seja um professor ruim não... Aí eu pensei, eu preciso... sair daqui porque daqui já não tá dando, mais, pra mim... por causa desse negócio. . Aí eu fiz um movimento, na minha sala... Aí metade da minha sala saiu da escola... Eu falei assim, pros meus amigos: ô gente, vamos fazer prova de seleção, vamos sair daqui, não sei o que... (...)Eu já não tava gostando, a professora de inglês era a mesma, eu já... tinha problema com ela. O de, de português foi o que eu te falei, era um bom professor, só que... eu não tava aprendendo com ele. Então eu tava começando a ficar em déficit, a

geografia eu já não sabia, já não era mais a professora, tinha mudado... O professor, não lembro bem, não tenho nada, assim, na memória, marcante dele, mas ficou na mesma. Então, já em três matérias eu estava com alguma dificuldade, que eu já tinha, ainda tive problema com inglês. Eu falei assim: eu não vou formar aqui. Porque aí eu já comecei a pensar em vestibular. Como que eu vou formar aqui sem poder suprir essas necessidades minhas, que eu vou precisar ali na frente? Aí eu resolvi sair... (Mauro, segundo ano do ensino médio)

Terceiro e quarto período, eu gostei muito de dentística, do pré-clínico... Tinha uma... tipo assim... eu falei, Ah, é isso mesmo, eu vou... vou formar é aqui mesmo. Aí quando eu cheguei no quinto período, a cirurgia me apavorou. Eu cheguei lá, fazia... Ninguém fazia cirurgia, era tripla, então... até você fazer de novo. E quando você fazia... Aí eu comecei a falar: não, eu não vou aprender nada, eu já estou no quinto período, eu vou formar no oitavo... Eu não fiz nada esse semestre... dentística era também... Era um dia de clínica, de manhã, aí era clínica, eu fazia em dupla, de manhã era dupla com uma pessoa de um período acima do seu. Eu tava no quinto, eu fazia dupla com o sexto. Então, de manhã eu atendia e o sexto era auxiliar. De tarde eu era auxiliar e o do sexto atendia... Eu gostava da clínica... eu tive até muita coisa lá na clínica, mas assim, era só uma vez por semana, né... (...) ... eu achei que a clínica de lá era muito fraca. Foi isso que me pesou mais. Eu já tava com raiva, igual eu te falei, eu já tava com raiva lá da postura da faculdade com esses professores que... a gente reclamava, reclamava e não adiantava nada... e... eu comecei a achar a clínica muito fraca. Eu já tava no quinto período, tinha mais dois anos... praticamente, né... Um ano e meio, tinha mais um ano e meio que eu achava, assim, que ia passar rápidaço... e eu não ia ter... o embasamento que eu... podia ter já pra estar formada. (...) Aí até uma colega minha, eu falei que eu ia transferir, e ela também tava pensando em transferir.. e a gente transferiu junto. (...), ela veio comigo... Aí eu consegui a transferência... (Ana, explicando sua decisão em se transferir de outra instituição para a atual)

As decisões tomadas por Mauro e Ana confirmam a afirmação de Cortesão (2000), já relatadas no segundo capítulo deste trabalho, e revelam uma relação com o processo educativo que prioriza, pelo menos em determinados momentos, os ditos saberes disciplinares organizados,

hierarquizados e especializados. Essa relação com o estudo e o saber pode, finalmente, ser abordada através da forma pela qual o estudante se coloca em relação ao processo educativo. No nosso caso, parece que há um posicionamento que vê o estudo como necessidade para enfrentar o futuro, uma espécie de obrigação, sintetizado na fala de Ana. Um outro posicionamento, revelado por Mauro e Alex, mostra uma forte relação com a vontade de saber, fazendo que o ato de estudar passe a ser muito mais um prazer do que uma obrigação.

Eu acho que é uma necessidade pro seu futuro... Obrigação eu penso mais estudar... obrigação, assim, quando eu relaciono com prova, entendeu... Quando tem algum trabalho assim, aí, pra mim é obrigação... Eu não penso ali, na prova, como... tipo assim, testando o que eu sei, eu penso mais assim, como uma obrigação de eu ter que estudar, ter que saber aquela matéria ali, pra fazer a prova, pra tirar o ponto pra passar. É, igual eu falei, necessidade, né, pro futuro... Não que eu goste, ali... Eu troco, tipo assim, um lazer por um estudo que eu gosto... Tipo assim, alguém me chama pra sair, eu falo: não, eu vou ler um livro de Dentística, que é muito mais interessante... Nunca que eu falaria isto, nunca... Mas assim, não que eu ache chato, que eu ache chato ler, mas eu prefiro... o outro lado. (...)Você tem que tentar ser melhor que os outros, tentar passar na frente, não... contentar com... em ser medíocre mesmo, estar sempre ali na... tipo assim, equivalente às outras... Você tem sempre que tentar ser melhor que os outros, mesmo que você não consiga, você tem sempre que fazer esse esforço... de tentar sempre estar melhorando, não... estagnado, sabe... na mesma posição. (Ana)

Eu gosto de estudar, eu gosto de aprender. Até nem precisa ser de estudar, eu gosto de aprender. Até se for pra sentar e aprender alguma coisa com alguém, eu gosto de aprender. Eu me sinto bem em estar aprendendo. Ah, uma coisa, eu gosto de estudar aquilo que me agrada mais, não é qualquer coisa... Tipo coisa muito... na odontologia, coisa muito técnica, ângulo de preparo, etc. etc. eu estudo, gosto de estar sabendo o que eu estou fazendo... Prá profissão, eu gosto de saber o que eu faço, eu gosto de ter segurança naquilo que eu faço, então eu estudo. Agora, realmente o que eu gosto de estudar, mais é... mais... diagnóstico, de dor facial, cirurgia... que eu acho que é uma coisa assim,

mais... que eu acho que você usa mais o raciocínio, tem que ter uma história maior do paciente... Acho que vem dessa coisa de querer raciocinar que desde antigamente eu tenho. Porque, como é que você vai dizer, com as suas palavras, que o ângulo cavosuperficial tem que ser noventa graus? Não tem jeito. Aí, já numa DTM você pode dizer que você sabe que o músculo vai doer por stress, o stress funciona desse jeito... Não é muito decorado, você entende muito mais a coisa. (Alex)

Eu gosto de estudar, eu tenho... eu gosto mesmo. Eu faço... igual eu falo com o pessoal: eu faço as coisas porque eu gosto. Eu gosto de me embasar cientificamente, eu gosto de estudar... Desde pequeno... Esse trem forçado, eu não gostava não. Eu sempre gostei de ir pra escola, entrar dentro da sala, aprender, eu sempre gostei de aprender. Eu não gostava da situação de eu ter que ficar duas horas, independente de eu ter ou não coisas pra estudar, eu tinha que ficar sentado folheando o caderno. Isso eu não gostava, mas isso não atrapalhou minha vontade maior de saber, de aprender as coisas. Então eu sou um camarada, você pega meu histórico, você vê a quantidade de faltas, dá pra contar, são poucas. Acontece de eu ficar um semestre todo sem faltar. (...)eu gosto de estudar, então eu... eu gosto mesmo de estudar. Eu venho porque eu gosto, às vezes eu saio de casa, meu pai é médico, atestado é a coisa mais tranqüila de arrumar, é só ligar e falar... Aconteceu uma vez, eu perdi aula, porque acabou a luz e o relógio não despertou. Eu liguei pro meu pai e falei: ó pai, eu perdi a prova, que era no primeiro horário, eu preciso de atestado. Aí ele arrumou um atestado pra eu ir refazer a prova. Então isso aí é a coisa mais simples do mundo, pra mim, seria justificar uma falta... E eu não falto, às vezes eu saio de casa doente, passando mal, mas pôxa, vou perder aula... Tem um pouco disso: tá saindo caro pra mim, porque é pago, mas tem de gostar. Eu gosto, igual eu te falei, fiquei 15 horas num dia, 14 e 14 nos outros dois seguintes. Eu fiquei porque eu gosto, porque aquilo, pra mim, isso, pra mim, é bom. Igual quarta-feira eu nem aula eu tenho aqui na universidade, eu pus meu horário de monitoria quarta-feira, eu venho pra cá não é porque eu tenho que ir pra universidade não, eu venho porque eu gosto. (...)Então eu estudo porque eu gosto... Já é diferente do meu irmão... Se você pegar meu irmão, seria até uma pessoa boa pra você entrevistar... (risos) Ele... estuda por obrigação, sabe, ele... O negócio dele é: ele quer estudar porque ele quer ficar rico... ele quer ganhar o dinheiro dele, parar de depender ... (Mauro)

A identificação dos conteúdos das representações sociais de “bom professor”, o entendimento de sua estrutura e do seu processo de construção



podem ser um ponto de partida para um diálogo entre as teorias pedagógicas mais recentes e a concepção de ensinar/aprender construída e traduzida pelos alunos através dessas representações. Seriam essas representações conflitantes com os modelos de ensino/aprendizagem que retiram do professor a centralidade no processo educativo, ou mais um elemento a ser considerado nesta já dita transição de paradigmas?

## 6. INDAGAÇÕES E POSSIBILIDADES

A identificação do conteúdo da representação social de “bom professor” construída pelos estudantes do curso de odontologia da PUC-Minas revelou, num primeiro momento, que as habilidades ou saberes constituintes dessa representação estão fortemente relacionados à concepção do processo ensino-aprendizagem com base na transmissão de um conhecimento previamente elaborado. A figura do professor-transmissor fica plenamente caracterizada quando o aluno evoca o domínio do conhecimento, a capacidade em traduzi-lo e a sensibilidade para entender as suas limitações como atributos esperados.

O entendimento da estrutura dessa representação mostra que ela está estruturada em um núcleo central constituído basicamente pelas habilidades de “dominar o conteúdo a ser ministrado”, “saber transmitir esse conteúdo” e “ter bom relacionamento com os alunos”. O sistema periférico é composto pelas habilidades afetivas e pedagógicas facilitadoras do aprendizado e que extrapolam a lógica da transmissão. Se o núcleo central de uma representação é aquilo que estrutura e dá sentido à mesma, pode-se inferir que o aluno não abre mão, não negocia, considera imprescindíveis as habilidades descritas. O sistema periférico, ou seja, aquele que faz a mediação entre o núcleo central e o cotidiano já é passível de negociação; o rompimento de sua estrutura não implica na desestruturação da representação. Assim, pode-se inferir que, para o aluno, pode ser aceitável um professor que não facilite o aprendizado, que não faça uso de métodos que fujam da lógica da transmissão. A questão que se coloca é até que ponto essa estrutura de representação estaria em conflito com

o papel que é, como já foi visto, exigido, cada vez mais, do professor, em especial do ensino superior.

Tomemos como referência o quadro proposto por Cunha (1995). Poderíamos, seguramente, afirmar que a representação de “bom professor” construída pelos estudantes reflete uma percepção de processo educativo totalmente alicerçada em um paradigma de ensino que pode ser rotulado como “tradicional”. O núcleo central da representação concebe muito mais um professor “*como a principal fonte da informação que, pela palavra, repassa ao estudante o enfoque que acumulou*”, do que um “*mediador entre o conhecimento, a cultura sistematizada e a condição de aprendiz do estudante*”, caracterizando muito mais a concepção de ensino como reprodução do que como produção do conhecimento.

As respostas ao questionário, relativas às qualidades de um bom aluno, todavia, apontam em uma direção um pouco diversa, uma vez que, ao lado da capacidade de apreensão dos conhecimentos transmitidos, aparece com muita força a “capacidade de questionar o professor”, a “capacidade de se tornar autônomo” e, principalmente, o “interesse em aprofundar seus conhecimentos”, características que revelam uma visão de um papel claramente ativo do aluno no processo. Essa visão é reforçada pelos depoimentos dos estudantes na discussão de grupo focal [*“Eu, procuro correr atrás” (Alex) “Quem faz a faculdade não é o professor que está lá. É o aluno” (Davi) “Eu acho que o aluno deve buscar sua autonomia...” (Rita)*] que poderiam revelar a centralidade desse elemento na representação de “bom aluno”, que não é objeto deste trabalho.

Mas o fato é que, na representação de “bom professor”, a capacidade de estimular o aluno a querer aprender mais e de levar o aluno a buscar sua autonomia assume um caráter claramente secundário e negociável, uma vez que faz parte do sistema periférico da representação. Assim, uma primeira possibilidade é que, ao contrário do que uma análise apressada possa revelar, o aluno pode estar consciente do seu papel como centro do processo e considera o professor como um simples instrumento, ou seja, não considera que o professor tenha que, necessariamente, assumir um papel de estimulador, de mediador ou de um elemento que vá despertar a dúvida e a curiosidade. É como se o aluno dissesse “cumpra a sua obrigação e me passe tudo o que você sabe, e passe direito. Se o que você me passar vai ser suficiente, ou não, é problema meu”. Retomemos alguns depoimentos:

O professor é um instrumento...O aluno vai usar o professor pra isso e as informações que ele obtiver ele vai filtrar ali, vai ver se aquilo vai ser bom, se ele vai procurar outro meio de informação...o aluno tem que se virar. (Davi)

É tipo um ponto de vista, porque tem muitos professores que pensam sobre um assunto de forma diferente. Cada professor tem um ponto de vista, então se você se...centrar totalmente no professor você vai ser...você vai pensar como ele. Não, eu acho que você tem que tirar algumas coisa dele, algumas coisas de outros professores e...ter uma idéia...sobre tudo isso que aconteceu. (Ana)

Você tem que pegar um pouco do conhecimento dele, saber aplicar, mas você tem que correr atrás. Porque tem professor que defende um material ali, defende aquele material até a morte. Tem outro que já é contra aquele material. Então você tem que saber, pô, eu vou usar, ou não? Se você for daqueles “ah, eu sigo aquele professor eu uso, eu sigo aquele eu não uso”.Eu acho que você tem que saber a situação que você vai poder usar ou não. Então, você tem que aproveitar de professor, mas você tem que correr atrás. (Mauro)

Esta primeira possibilidade não impede uma segunda hipótese, a de que o aluno pode mesmo ter como referência no processo educativo a lógica da transmissão pura e simples ou não ter, ainda, conseguido romper, ou esteja em processo de ruptura, a exemplo de muitos professores (CUNHA, 1998) com um paradigma “tradicional” de conhecimento, com as evidentes implicações na percepção sobre o processo educativo.

Parece, todavia, para os propósitos desse estudo que saber se o estudante universitário pensa e age sob um paradigma de conhecimento tradicional, moderno, pós-moderno, ou seja lá que denominação se dê, é de importância secundária. Muito mais importante parece ser considerar que qualquer que seja a intervenção transformadora que se pretenda introduzir nas práticas educativas, há que não se perder de vista a condição de transmissor, talvez não necessariamente de conteúdos, mas de saberes, que é central na representação de “bom professor” construída pelos estudantes.

Retomando Flament (1987) o reconhecimento dessa constituição do núcleo central da representação de “bom professor” parece se revestir de uma importância crucial, no momento que se cobra uma mudança de práticas pedagógicas por parte do professor. Se essa mudança implicar em abrir mão do caráter (não se discute em que medida) de transmissão, significará em um “ataque” ao núcleo central, gerando as conseqüências, certamente dolorosas, de uma transformação brutal no núcleo central, ou seja, naquilo que estrutura e dá sentido à representação. Se, por outro lado, ao se assumir uma nova prática pedagógica, baseada em um novo paradigma, partir-se do reconhecimento dessa centralidade, talvez se construa uma transformação progressiva dessa

representação consoante com o novo papel que se espera do professor universitário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8ª ed. São Paulo; MG Ed. Associados, 1990. 130p.

ABRIC, J. C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI (Org.) **Struture et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Nestlié, 1994, 73-84 apud PERNAMBUCO, D. L. C. **O processo de alfabetização: representações construídas por alunos da série inicial bem sucedidos e mal sucedidos e por suas professoras**. 1998. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A. S. P.; Oliveira, D. C. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p.27-38.

ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: Alarcão, I. (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Cap. 1, p. 15-30

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. p. 60-78. 1994

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: Candau, V. M.(Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 57-73

ARIZA, R. P; TOSCANO, J. M.. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 35-42

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO ODONTOLÓGICO. **Análise sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Odontologia**. Disponível em < [www.abeno.org.br](http://www.abeno.org.br) > Acesso em 24 de março de 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos**. Trad. Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 336p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed.70, 1995. 225p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia**. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20 jun. 2002

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Belo Horizonte: PUC Minas, 1997. 34p.

CARVALHO, A. C. P. **Ensino de Odontologia em tempos da L.D.B.** Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

CARVALHO, M. P. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAUMO, T. **O que os novos tempos exigem do professor universitário**. Educação. Porto Alegre, ano XX, nº 32, p. 97-116, 1997.

CHAKUR, C. R. S. L. Trabalho docente: da prática cega à reflexão equilibrada. **Didática**, São Paulo, 29: 33-43. 1994.

CHWIFF, L. Questionários para avaliação institucional baseados na lógica fuzzy. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.10, n. 37, p. 457-478, out./dez. 2002.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 205 p.

CUNHA, M. I. Decisões pedagógicas dos professores e as estruturas de poder no campo profissional: o caso de três cursos de graduação da UFPel. **Cadernos de Educação**, Pelotas, UFPel, v.3, n.3, p.91-109, dez. 1994.

CUNHA, M. I. Ensino com Pesquisa: a prática reconstruída do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1995.

CUNHA, M. I. Modernidade, conhecimento e formação de professores. **Revista de Educação**. Lisboa, Universidade de Lisboa. Vol V, nº2, p. 3-7, 1996.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus Editora, 1997. 184p.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.118p.



CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 45-51

CURY, C.R.J.; HORTA, J.S.B.; BRITO, V.L.A. de. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997. 320p.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** – reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Edições Afrontamento, 2000.84p.

DALTON, M. Preconceptions and methods in Men who manage. In: Hammond, P. (ed.). **Sociologists at work**. New York: Anchor. 1967 apud BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos**. Trad. Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 336p.

DAUSTER, T. Representações sociais e educação. In: Candau, V. M.(Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.49-56

DEMO, P. **Os desafios modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. 272p.

DOISE, W. Les représentations sociales. In: GHIGLIONE, R.; BONNET, C.; RICHARD, J. F. (Eds.). **Traité de psychologie cognitive**. Paris, Dunod, 1990, Vol. II. 111-174 apud SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**.Petrópolis: Vozes, 1996. 189p.

DURKHEIM, E. **Formas elementares de vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. Trad. Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Paulinas, 1989. 535p.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 165p.

EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 1997. 136p.

FARR, R. Theory and method in the study of social representations. In: Breakwell. G. M.; Canter, D. V. (Orgs.). **Empirical Approaches to social representations**. Oxford: Clarendon press, 1993, 15-38 apud SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**.Petrópolis: Vozes, 1996. 189p

FARR, R. M. Representações Sociais: A Teoria e sua História. In: Guareschi, P. A.; Jovchelovitch, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 1, p. 31-59

FELIPPE, W. C. **Trajetórias profissionais**: a interface entre a profissão docente e a profissão odontológica. 2001. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

FERREIRA, V. O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira. (Orgs.) **Metodologia das ciências sociais**. 9. ed Porto: Afrontamento, 1986. Cap VII, p. 165-196

FERNANDES, M. T. L. **Da odontologia ao ofício de ensinar**: formação de professores na Faculdade de Odontologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2000. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

FERNANDES NETO, A. J. **A Evolução dos Cursos de Odontologia no Brasil**. Disponível em: <http://www.abeno.org.br> Acesso em 25 mar. 2003.

FLAMENT, C. Pratiques et représentations sociales. In: BEAUVOIS, J. L.; JOULE, R. V.; MONTEIL, J. M. (Eds.). **Perspectives cognitives et conduites sociales**, 1. Théories implicites et conflits cognitifs, Cousset; del Val, 1987. p. 143-150. apud ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A. S. P.; Oliveira, D. C. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p.27-38.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 184p.

HOGLE, J; STALKER, M. **Realizando discusiones efectivas de grupo focal**. Serie de instrumentos de evaluación del proyecto AIDSCAP. Arlington: Family Health International, 1994. 53p.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Psychologie sociale**. Paris, Presses Universitaires de France, 1984, 357-378 apud SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996. 189p.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000. 257p.

LAMPERT, E. **Universidade, docência e globalização**. Porto alegre: Sulina, 1999. 188p.

LEME, M. A. V. S. Usos e abusos do conceito de Representação Social. In: SPINK, M. J.(Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Melhoramentos, 1999. 311p.

LIMA, C. **Cinqüenta anos de Odontologia (1907-1957)**. Porto Alegre: Ed. La Salle, 1958, 298p. apud CARVALHO, A. C. P. **Ensino de Odontologia em tempos da L.D.B.** Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

LUCARELLI, Elisa. **Teoria e práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica**. Cuadernos de Investigación10. Buenos Aires, 1994 in CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.118p.

MARINI, T. Um novo professor na prática pedagógica da universidade. **Didática**, São Paulo, 29: 13-21. 1994.

MASETTO, M. (org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. 112p

MAZZOTTI, T. B. Representação social de problema ambiental: uma contribuição à educação ambiental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.78, n.188/189/190, p.86-123, jan.-dez. 1997

MENESES, J. D. V. Restabelecendo a verdade histórica. **Periodontia**, São Paulo vol. 1, n.2, p.68-69, mar. 1993.

MENESES, J. D. V. **Instituição do ensino odontológico no Brasil: a verdade definitiva**. Fortaleza: [s.n.], 2001. 40p.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: Guareschi, P. A.; Jovchelovitch, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 3, p. 89-111

MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº100, Número Temático Especial: Globalização e Políticas Educacionais na América Latina, p. 37-48, mar.1997.

MOLINER, P. Les méthodes de réperage et d'identification du noyau des représentations sociales. In: C. Guimelli (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994, 199-232 apud SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**.Petrópolis: Vozes, 1996. 189p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília: UNESCO. 2000. 118p.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.

MOSCOVICI, S. Introduction: le domaine de la psychologie sociale. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). **Psychologie sociale**. 2 ed. Paris: P.U.F., 1990. apud ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. P. 60-78. 1994

MOSCOVICI, S. On social representations. In: FORGAS, J. P. (Ed.) **Social cognition: perspectives on everyday understanding**. London, Academic Press, 1981, 181-209 apud SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996. 189p.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. In: FARR, R. M. & MOSCOVICI, S. (Eds.). **Social representations**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984, 3-69 apud SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996. 189p.

NUYEN, A. T. Lyotard on the death of the professor. **Educational Theory**, [S.l.], vol. 42, n.1, 1992 apud CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** – reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Edições Afrontamento, 2000.84p.

PEREZ GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERNAMBUCO, D. L. C. **O processo de alfabetização**: representações construídas por alunos da série inicial bem sucedidos e mal sucedidos e por suas professoras. 1998. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do rio de Janeiro.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**. Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 167p.

PIMENTEL, M.G. **O professor em construção**. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. 95p.

PINTO, E. B. Estado atual do ensino odontológico no Brasil – O Prolatino. **Boletim da Associação Brasileira de Ensino Odontológico**. v.9, n.1, p. 25-31, 1978.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-reitoria de Graduação. **Programa de acompanhamento das atividades acadêmicas. Relatório da análise dos dados discursivos.** Belo Horizonte, 1999. 79p.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Faculdade de Odontologia. **Projeto pedagógico do curso de Odontologia.** Belo Horizonte, 2002. 85p.

PORDEUS, I. A. Artigo síntese de palestra proferida em 20 de maio de 1999, durante o 6º. Encontro de Pesquisa da FO-UFMG, 4º. Encontro Científico das Faculdades de Odontologia do Estado de Minas Gerais e 1º. Encontro Mercosul de Pesquisa Odontológica. **Jornal do CROMG**, n.104, p.16, julho/agosto de 1999.

PORTER NOVELLI, M. D. **Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales.** Trad. Manuel Muñoz-Carrasco. Washington: Academia para el desarrollo educativo Healthcom, 1995.

POURTOIS J.; DESMET, H. **A educação pós-moderna.** São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

RING, M. E. **Dentistry – an illustrated history.** New York: Abradale, 1993. 319p.

ROCHA, M.I.A. **Representações sociais de professoras sobre a relação professor-aluno em sala de aula.** 1995. 145f. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1996. 189p.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de Pesquisa em Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110p

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: Spink, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Melhoramentos, 1999. 311p.

SÁ-CHAVES, I. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? In: Alarcão, I. (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Cap. 4, p. 83-95

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** 11ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1999. 58 p.

SOUTO, S. de O. O jogo de papéis e representações sociais na universidade: o estudo de um caso particular In: Spink, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Melhoramentos, 1999. 311p.

SOUZA FILHO, E. A. Análise de representações sociais. In: Spink, M.J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Melhoramentos, 1999. 311p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13. p. 5-24; Jan/Fev/Mar/Abr, 2000

TAVARES, J. Relações interpessoais em uma escola reflexiva In: Alarcão, I. (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Cap. 2, p. 31-64

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. Paradigmas de Formação e Investigação no Ensino Superior para o Terceiro Milênio. In: Alarcão, I. (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Cap. 5, p. 97-114

VIEIRA, D.F. Alguns aspectos do ensino odontológico no mundo atual. **Boletim da Associação Brasileira de Ensino Odontológico**. v.9, n.1, p. 45-73, 1978.

WAGNER, W. Socio-gênese e características das representações sociais In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p.3-25.

## ANEXOS

### ANEXO 1. Questionário

Prezado aluno,

Este questionário faz parte de uma pesquisa que resultará em uma dissertação de mestrado. O objetivo é verificar a percepção que o estudante de Odontologia tem a respeito do processo educativo. Pretende-se buscar as concepções sobre ensino/aprendizagem, ciência, conhecimento sob a ótica do aluno. Agradeço sua colaboração, através do preenchimento do questionário e da apresentação de sugestões para o trabalho. Utilize o verso das folhas para fazer qualquer tipo de comentário sobre alguma questão, em particular, ou sobre aspectos gerais dos assuntos abordados.

#### PARTE I: percepção do processo educativo

1. Assinale a alternativa que melhor define sua percepção quanto ao papel que deveria ter o curso superior na formação do estudante
  - (a) O curso superior tem como papel exclusivo a formação profissional, visando ao mercado de trabalho.
  - (b) O curso superior tem como papel principal a formação profissional e, secundariamente a formação pessoal e humanística.
  - (c) O curso superior deve buscar a formação profissional e a formação pessoal e humanística com a mesma intensidade.
  - (d) O curso superior tem como papel principal a formação pessoal e humanística e, secundariamente a formação profissional.
  
2. Em uma escala de 1 a 5, defina qual é, na sua opinião, a importância da escola para a formação pessoal (humanística) do estudante nos diferentes níveis do processo educativo: ( 0= nenhuma importância; 5= muito importante)

Nível	Grau de importância				
Educação infantil	1	2	3	4	5
Ensino fundamental (até 8ª. série)	1	2	3	4	5
Ensino médio (antigo 2º. grau)	1	2	3	4	5
Ensino superior de graduação	1	2	3	4	5
Ensino superior de pós-graduação	1	2	3	4	5

3. Utilizando a mesma escala anterior, como você considera a importância da inclusão das seguintes disciplinas (ou áreas de conhecimento) na grade curricular de um curso de Odontologia:

Disciplina	Grau de importância				
Filosofia	1	2	3	4	5
Educação Religiosa	1	2	3	4	5
Sociologia	1	2	3	4	5
Antropologia	1	2	3	4	5
Psicologia	1	2	3	4	5
Metodologia Científica	1	2	3	4	5
Metodologia de Pesquisa	1	2	3	4	5
Economia	1	2	3	4	5
Educação Ambiental	1	2	3	4	5
Administração	1	2	3	4	5

4. Utilizando a mesma escala, que importância você dá às seguintes características de um bom professor:

Característica	Grau de importância				
Titulação	1	2	3	4	5
Conhecimento profundo da matéria	1	2	3	4	5
Capacidade de transmitir os conhecimentos	1	2	3	4	5
Capacidade de levar o aluno a se tornar autônomo	1	2	3	4	5
Capacidade de relacionar-se com os alunos	1	2	3	4	5
Uso de recursos e procedimentos didáticos adequados	1	2	3	4	5
Exigência de desempenho dos alunos	1	2	3	4	5

5. Durante uma aula teórica, que característica você considera a mais importante no professor? (assinale apenas uma opção)

- (a) Sua capacidade de transmitir o que sabe.
- (b) Seu conhecimento sobre a matéria.
- (c) Sua capacidade de levar o aluno a querer saber mais sobre o assunto.
- (d) Sua capacidade de perceber as dificuldades e ansiedades dos alunos

6. Durante uma aula prática (com atendimento de pacientes) que característica você considera a mais importante no professor? (assinale apenas uma opção)

- (a) Sua capacidade de explicar e demonstrar o procedimento a ser realizado estando sempre pronto a tirar qualquer dúvida que o aluno venha a ter.
- (b) Sua capacidade de entender que o aluno é apenas um aprendiz e que os erros eventualmente cometidos são normais e devem ser relevados.
- (c) Sua capacidade de levar o aluno a raciocinar, tomar decisões, tornando-se, cada vez mais, autônomo.
- (d) Seu rigor na exigência de qualidade dos procedimentos executados, para que o aluno queira sempre melhorar.

7. Utilizando a escala de 1 a 5, que importância você dá às seguintes características de um bom aluno: ( 1= nenhuma importância; 5= muito importante)

Característica	Grau de importância				
Disciplina	1	2	3	4	5
Capacidade de apreender os conhecimentos transmitidos pelo professor	1	2	3	4	5
Responsabilidade nas tarefas determinadas pelo professor	1	2	3	4	5
Capacidade de questionar o professor	1	2	3	4	5
Capacidade de se tornar autônomo	1	2	3	4	5
Capacidade de relacionar-se com o professor	1	2	3	4	5
Interesse em aprofundar seus conhecimentos	1	2	3	4	5



8. Assinale no quadro abaixo sua opinião a respeito de cada uma das seguintes afirmativas sobre avaliação:

Afirmativa	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo
A principal função da avaliação é verificar se o aluno atingiu o nível de conhecimento e habilidade desejado e se pode ser aprovado.			
Ao avaliar o aprendizado, o professor só pode cobrar do aluno aquilo que foi efetivamente lecionado dentro da sala de aula			
A avaliação deve ser feita apenas pelo professor, uma vez que o aluno não tem o conhecimento necessário para fazer uma auto-avaliação.			
A auto-avaliação realizada pelo aluno é muito importante e deve ser levada em consideração pelo professor.			
A avaliação é fundamental no processo educativo, devendo ser encarada também como um momento de aprendizagem.			
A avaliação deve ser um instrumento que permita ao professor verificar se os métodos e técnicas de ensino utilizadas são os mais adequados ou se há necessidade de mudanças			
O processo de avaliação deve levar em consideração não só os aspectos técnico-científicos, mas também as atitudes do aluno nas situações escolares.			

9. Assinale no quadro abaixo sua opinião a respeito das seguintes afirmativas:

Afirmativa	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo
Os conhecimentos devem ser primeiramente transmitidos através de aulas teóricas e só então aplicados nas aulas práticas.			
A prática deve ser realizada antes da teoria para que o aluno consiga construir seu próprio conhecimento fundamentado na sua experiência clínica.			
O conhecimento é continuamente construído na articulação entre os saberes teóricos e práticos.			
Só se pode aceitar como verdadeiro o conhecimento produzido através de pesquisas realizadas seguindo critérios cientificamente aceitos.			
Toda pesquisa relativa a seres humanos deve envolver sempre uma amostra estatisticamente representativa de indivíduos para que possa ter validade científica, permitindo a generalização dos resultados.			
O ensino de Odontologia tem que se basear nas especialidades odontológicas, já que o conhecimento exigido de um clínico geral consiste no somatório dos conhecimentos básicos de cada uma delas.			

10. Nos últimos anos temos assistido a um intenso debate na comunidade científica internacional a respeito da produção de alimentos geneticamente modificados, os chamados “transgênicos”. De um lado estão aqueles que acreditam que as pesquisas sobre tais alimentos devem ser paralisadas, uma vez que não se sabe se esse tipo de alimento poderia trazer algum risco (hoje desconhecido) à saúde das pessoas. Do outro lado estão aqueles que acham que, mesmo que tais alimentos representem algum tipo de risco, como não há ainda comprovação, as pesquisas e testes deveriam continuar, uma vez que o seu desenvolvimento não implica necessariamente na obrigatoriedade do seu uso.

Sem entrar necessariamente no mérito do assunto em questão, assinale a afirmativa que mais se aproxima de sua opinião sobre o papel do cientista:

- (a) A produção científica exige que o pesquisador assuma uma posição de neutralidade; caso contrário, os resultados encontrados poderão ser distorcidos ou tendenciosos. Não cabe, portanto ao pesquisador, questionar sobre a possível utilização do conhecimento e sim buscar a verdade científica.
- (b) Existe sempre um certo grau de intencionalidade na pesquisa científica; por mais que o pesquisador procure se manter à distância, ele sempre exercerá alguma influência no objeto pesquisado. Não existe neutralidade na produção científica.

11. Ao ingressar numa faculdade de Odontologia você optou por uma profissão que tem um papel social muito claro, que demanda respostas a determinadas necessidades da população. É óbvio que a profissão de cirurgião-dentista só se justifica enquanto conseguir responder as necessidades de tratamento e da promoção de saúde bucal. Por outro lado, você faz parte de uma pequena parcela da população que consegue ter acesso ao ensino superior. Dentro desse contexto, assinale no quadro abaixo sua opinião sobre cada uma das seguintes afirmativas:

Afirmativa	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo
O profissional de nível superior, por ter mais acesso ao conhecimento, torna-se comprometido com a melhoria da vida de toda a sociedade e não apenas com seu progresso pessoal.			
O compromisso com a melhoria da vida das pessoas só deve ser assumido por profissionais formados por universidades públicas, já que sua educação superior foi financiada pela própria sociedade.			

## PARTE II: dados gerais

### 1. Dados pessoais

1.1. Nome: \_\_\_\_\_

1.2. Sexo

( ) Masculino

( ) Feminino

1.3. Idade

( ) 18 a 22 anos

( ) 23 a 25 anos

( ) mais de 25 anos

- 1.4. Estado civil  
 Solteiro/a  
 Casado/a  
 Separado/a, desquitado/a, divorciado/a  
 Vive maritalmente com alguém

1.5.  Viúvo/a

1.6. Local de nascimento: \_\_\_\_\_

- 1.7. Renda familiar aproximada  
até 15 salários mínimos  
 De 15 a 30 salários mínimos  
 mais de 30 salários mínimos

- 1.8. Escolaridade do pai  
 Analfabeto  
 Fundamental incompleto  
 Fundamental completo  
 Médio incompleto  
 Médio completo  
 Superior incompleto  
 Superior completo  
 Especialização  
 Mestrado  
 Doutorado

- 1.9. Escolaridade da mãe  
 Analfabeto  
 Fundamental incompleto  
 Fundamental completo  
 Médio incompleto  
 Médio completo  
 Superior incompleto  
 Superior completo  
 Especialização  
 Mestrado  
 Doutorado

## 2. Formação

2.1. Instituição onde você cursou o ensino fundamental (até 8ª série):

- Pública  
 Privada  
 Privada religiosa

2.2. Cidade onde cursou a maior parte do ensino fundamental: \_\_\_\_\_

2.3. Instituição onde você cursou o ensino médio (antigo 2º grau):

- Pública  
 Privada  
 Privada religiosa

2.4. Cidade onde cursou a maior parte do ensino médio: \_\_\_\_\_

2.5. Fez vestibular para outro curso?

- Sim  
 Não

Qual(is): \_\_\_\_\_

- 2.6. Cursou (total ou parcialmente) ou cursa outro curso superior?  
 Sim  
 Não  
Qual(is): \_\_\_\_\_
- 2.7. É ou foi monitor de alguma disciplina do curso de graduação?  
 Não  
 Sim Disciplina(s): \_\_\_\_\_
- 2.8. Pretende fazer pós-graduação?  
 Sim  
 Não  
 Não sei  
Em que área(s?): \_\_\_\_\_
- 2.9. Pretende seguir a carreira docente?  
 Sim  
 Não  
 Não sei

### 3. Dados culturais

- 3.1. Quantos livros não didáticos você lê, em média, por ano? \_\_\_\_\_
- 3.2. Qual é a sua frequência de leitura de jornais?  
 Diariamente  
 Frequentemente  
 Raramente  
 Não leio
- 3.3. Qual é a sua frequência de leitura de revistas semanais?  
 Semanalmente  
 Frequentemente  
 Raramente  
 Não leio
- 3.4. Qual é a sua frequência de uso do computador/internet?  
 Diariamente  
 Frequentemente  
 Raramente  
 Não uso

## ANEXO 2

### ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DO GRUPO FOCAL “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE “BOM PROFESSOR” DE UM GRUPO DE ESTUDANTES DE ODONTOLOGIA DA PUC-MINAS”

#### 1. Apresentação

O moderador (Felix) explica a finalidade geral do grupo e apresenta as observadoras. Pontos a serem destacados:

- A atividade é parte de uma coleta de dados para uma dissertação de mestrado que pretende conhecer as opiniões dos estudantes sobre o processo educativo e sobre seus elementos constituintes.
- Não há respostas corretas ou incorretas e os participantes devem ficar à vontade para expressar suas opiniões, ainda que divergentes dos demais.
- Não há busca de consenso; não se deve procurar convencer os demais integrantes do grupo a respeito de suas próprias opiniões.
- O moderador não tem qualquer expectativa a respeito das opiniões do grupo, ou seja, as opiniões não o farão emitir qualquer juízo de valor a respeito dos participantes.
- O tema a ser debatido é o processo educativo como um todo, não é uma avaliação do curso de Odontologia da PUC.

#### 2. Regras

Explicar as regras do grupo:

- Falar um de cada vez.
- Emitam livremente suas opiniões, concordando ou discordando dos demais.
- Garantir que cada um fale o mais próximo possível do gravador.

#### 3. Preparação

Cada participante deve se apresentar, dizendo o nome completo e o endereço, apenas para facilitar a identificação no momento da gravação.

- Explicar que o roteiro de discussão foi preparado a partir de um questionário aplicado em um grupo maior, do qual todos os participantes faziam parte.
- Fazer um pergunta introdutória pessoal, apenas para deixar os participantes à vontade:

Fale para o grupo a respeito de um professor ou professora que tenha marcado você de forma positiva ou negativa durante sua vida escolar.

#### 4. Conteúdo do debate:

##### ***Questão 1:***

Qual é, na sua opinião a função da universidade enquanto instituição profissional, produção de conhecimento, interação com a comunidade e construção da cidadania?

- Os questionários mostraram que alguns estudantes acreditam que a função principal da educação superior é principalmente (ou exclusivamente) a formação profissional, a aquisição de conhecimentos técnicos para o exercício de uma profissão. Essa concepção destaca que outras habilidades e competências devem ser trabalhadas na educação familiar e em outros níveis do processo (educação infantil, ensino fundamental e médio)
- Por outro lado existem aqueles que pensam que a educação superior tem sim uma função de construção da cidadania, do humanismo, da solidariedade e do compromisso social, além, é claro, da formação profissional.

Perguntas complementares:

- a) O que você acha da introdução de uma disciplina chamada “Educação Ambiental” no currículo de um curso como Odontologia? Por que?
- b) Um aluno chega no curso superior com deficiências no conhecimento da língua portuguesa. Você acha que é papel do ensino superior trabalhar essa habilidade que teoricamente já deveria ter sido trabalhada em outras etapas do processo educativo? Por que?
- c) Você acha que o trabalho voluntário em atividades que não são diretamente ligadas à Odontologia – por exemplo, participar de um mutirão para construção de casas populares - poderiam gerar créditos para o aluno? Por que?

##### ***Questão 2***

Qual é a sua concepção a respeito da ciência e do conhecimento científico?

- Um grupo de respondentes acredita que o conhecimento científico é isento, definitivo, objetivo e quantificável. Só pode ser considerado cientificamente aceito o conhecimento que for obtido através de critérios rígidos e, principalmente, que possa ser reproduzido em condições semelhantes, obtendo os mesmos resultados. O pesquisador deve ser neutro; o conhecimento produzido é neutro e verdadeiro, a subjetividade está em quem o utilizará e como o utilizará.
- Outros acreditam que a produção do conhecimento está sempre inserida social e politicamente. A subjetividade está presente mesmo no momento em que o conhecimento está sendo produzido. Assim, não existe neutralidade na ciência, pois o observador, por mais que queira estar afastado do objeto pesquisado, estará sempre exercendo algum tipo de influência sobre ele. O conhecimento, então, é sempre provisório, sujeito às influências sociais, políticas, econômicas, etc. e os resultados de pesquisas só têm valor para um determinado contexto.

Pergunta complementar:

- a) Comente o texto: A clonagem de seres humanos pode gerar questionamentos de ordem ética, moral e religiosa. No entanto, o papel do cientista é fornecer os instrumentos necessários para que a sociedade como um todo faça seus próprios julgamentos. Não cabe ao cientista julgar se é certo ou errado clonar seres humanos e sim descobrir se isto é possível e como fazê-lo. Se vamos fazê-lo, ou não, é outro problema.

### **Questão 3**

Quais são, na sua opinião, as principais características, qualidades e habilidades que deve ter um professor para exercer bem sua função no processo de ensino e aprendizagem?

- Os questionários mostraram, por um lado, alunos que acreditam que a função do professor é facilitar a busca do conhecimento pelo aluno. Assim um bom professor não precisa, necessariamente, dominar profundamente todo o conteúdo, mesmo porque a produção de conhecimento é cada vez mais intensa e é cada vez mais difícil alguém saber tudo sobre uma determinada área. Assim o bom professor é aquele que trabalha a autonomia e a independência do aluno, fazendo com que ele possa cada vez mais ser o sujeito do aprendizado.
- Por outro lado há aqueles que colocam como principais características de um bom professor o domínio do conteúdo e a capacidade de transmissão deste. A função inerente ao professor é ensinar, determinar o que o aluno deve aprender, traduzir o conhecimento para uma linguagem que seja mais facilmente entendida pelo aluno, percebendo suas dificuldades e limitações.

Pergunta complementar:

a) Durante uma aula prática, com atendimento de pacientes, você está diante de um procedimento nunca realizado antes. Você pode escolher entre dois professores: Joaquim, que vai explicar todo o procedimento a ser feito, responder todas as suas perguntas e, provavelmente, demonstrar no paciente, tendo em vista que você nunca realizou tal ato clínico. O outro professor, Manuel, é daqueles que “devolvem” todas as perguntas que o aluno faz, alegando que você tem aprender a raciocinar e, dificilmente realiza os procedimentos diretamente no paciente. Qual deles você gostaria que o orientasse nesse momento? Por que?

### **Questão 4**

Qual é o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem?

- Os questionários mostraram, assim como na questão anterior, que existe um grupo de alunos que acredita que seu papel fundamental é o da busca da autonomia e que o aluno deve ser o sujeito do processo. Assim, o bom aluno é aquele que questiona, que não se satisfaz com as informações transmitidas pelo professor, que tem

consciência de que ele próprio é o responsável por sua formação. O professor é, portanto apenas um colaborador.

- O outro grupo entende que o bom aluno é aquele que consegue captar e extrair o máximo possível do professor. Entende que o momento da formação acadêmica é uma oportunidade única de absorver os conhecimentos teóricos e práticos de profissionais que dominam profundamente os conhecimentos e que a autonomia será uma decorrência natural. O professor assume, para esses alunos um papel de autoridade acadêmica, de modelo a ser seguido e de conselheiro.

### ***Questão 5***

Qual é, na sua opinião, a função da avaliação no processo educativo?

- Pode-se identificar em um grupo de respondentes a visão de que a avaliação tem como papel primordial a verificação do aprendizado. A avaliação é uma forma de se constatar o grau de apreensão dos conhecimentos transmitidos, sendo, portanto, classificatória e centrada no professor. Deve-se avaliar aquilo que foi efetivamente ministrado na disciplina em questão.
- Outro grupo tem uma visão um pouco diferente; a avaliação é também um momento de aprendizado, tem um papel fundamental na condução da disciplina pelo professor, exige a participação do aluno, tendo um papel mais processual; as habilidades avaliadas não estão restritas ao conteúdo a ser ministrado.

Perguntas complementares:

- b) Na correção de uma questão em um prova de Cirurgia, o professor tirou pontos de um aluno que escreveu “anestezias”. Você concorda? Por que?
- c) Um aluno pede revisão da correção de uma questão alegando que realmente sua resposta estava um pouco confusa, mas que o professor viu claramente que ele (o aluno) tinha o conhecimento, só não conseguiu expressá-lo na prova. O que você acha? Por que?
- d) Como pode ser interpretado o fato de que, ao responder uma determinada questão, numa turma de 60 alunos, dois responderam corretamente, seis acertaram apenas parcialmente e o restante da turma errou totalmente a questão?

### ***Questão 6***

Como deve ser a relação teoria/prática no modelo de formação do cirurgião-dentista?

- Por um lado vemos um grupo de alunos que entende que a teoria deve sempre preceder a prática, que apenas após o domínio do conteúdo teórico é que o estudante estaria habilitado para executar procedimentos clínicos em pacientes. Consideram fundamental a demonstração dos procedimentos previamente pelo professor.
- Outro grupo acredita que a construção do conhecimento deve se basear numa articulação constante entre teoria e prática. Não é absolutamente necessário que a teoria anteceda a prática.



Perguntas complementares:

- a) Você acredita que um estudante de Odontologia possa executar, com qualidade, um polimento coronário sem que tenha conhecimento das bases biológicas da placa bacteriana? Por que?
- b) Numa aula sobre bioquímica da placa bacteriana, você acredita que um aluno que já executou um polimento coronário terá um melhor aproveitamento do que aquele que nunca o fez? Por que?

**ANEXO 3****ROTEIRO PARA ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE****Pergunta básica:**

Faça um retrospecto de sua vida escolar, começando pelo primeiro contato com a escola, fazendo uma retrospectiva histórica, tentando lembrar, principalmente, os professores de cada fase de sua vida.

**Questões a serem observadas:**

Falar da família e sua relação com o estudo

Falar da escolha da profissão

Falar sobre a relação com o estudo: prazer/ obrigação?

Momentos marcantes positiva e negativamente

Por que determinado professor era bom/ruim?