



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE
SANTANA**

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG
Departamento de Educação – DEDUC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE
ATITUDES E VALORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
DOCENTES DE ENGENHARIA CIVIL DA UEFS**

MARCUS SOLON SÁ DE OLIVEIRA

**FEIRA DE SANTANA - BA
2022**

MARCUS SOLON SÁ DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE
ATITUDES E VALORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
DOCENTES DE ENGENHARIA CIVIL DA UEFS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na linha de Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas, na área de Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Professora Marinalva Lopes Ribeiro Ph. D.

**FEIRA DE SANTANA - BA
2022**

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

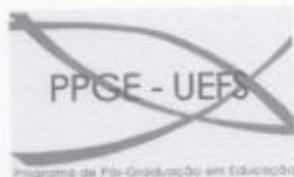
O48 Oliveira, Marcus Solon Sá de
Representações sociais sobre a formação de atitudes e valores na prática pedagógica de docentes de Engenharia Civil da UEFS / Marcus Solon Sá de Oliveira. – 2022.
244 f.: il.

Orientador: Marinalva Lopes Ribeiro.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-graduação em Educação, Feira de Santana, 2022.

1. Ensino Superior – Docência. 2. Teoria das representações sociais.
3. Engenharia Civil – UEFS. I. Título. II. Ribeiro, Marinalva Lopes, orient.
III. Universidade Estadual de Feira de Santana.

CDU 378



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
 Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
 Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
 Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
 Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCUS SOLON SÁ DE OLIVEIRA

“REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE ATITUDES E VALORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE ENGENHARIA CIVIL DA UEFS” Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículos, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 18 de novembro de 2022.

Prof.ª. Dr.ª. Marinalva Lopes Ribeiro
 Orientador/a – UEFS

Prof.ª. Dr.ª. Liege Maria Queiroz Sitja
 Primeiro/a Examinador/a - UNEB

Prof.ª. Dr.ª. Cenilza Pereira dos Santos
 Segundo/a Examinador/a – UEFS

Prof.ª. Dr.ª. Maria Raquel de Carvalho Azevedo
 Terceiro/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADO

RESUMO

Esta dissertação resulta de uma pesquisa empírica, de natureza qualitativa, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), cujo objetivo geral foi compreender, mediante as representações de estudantes e professores, como ocorre a formação de atitudes e valores na prática educativa dos professores do curso de Engenharia Civil da UEFS. O quadro teórico foi embasado em Zabala (1998), Postic (1990), Zabalza (2000), Bolivar (2000), Rodrigues (1991), Moreno (2005), Trillo (2000), Puig (2007) e Masetto (2012), entre outros. A metodologia utilizada se fundamenta nos princípios epistemológicos do paradigma emergente (SOUSA SANTOS, 2010), e pesquisa qualitativa (MINAYO, 2007), em diálogo com a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001, 2005; ABRIC, 2000, 2002). Como dispositivos para a produção dos dados, usamos a técnica de associação livre de palavras (TALP) e entrevistas semiestruturadas com questões-estímulo. Participaram da TALP 184 estudantes matriculados em componentes curriculares do 2º ao 10º semestre do curso de Engenharia Civil da UEFS. E das entrevistas com questões-estímulo, oito estudantes e oito professores. A análise dos dados da TALP foi realizada com a ajuda da estatística, a partir da qual foi traçado um quadro de quatro casas com os elementos que estruturaram as representações sociais sobre a formação de atitudes e valores na prática pedagógica. Na análise da parte discursiva, foram aplicados pressupostos da análise de conteúdo tipo temática de Bardin (2011). Os resultados da TALP indicam atitudes negativas e positivas: *arcaísmo, falta de empatia, rigidez e exigência: dedicação, domínio da didática, comprometimento e responsabilidade*. A falta de empatia, a rigidez e o ensino arcaico são atitudes do professor que podem levar o graduando ao desequilíbrio emocional, à falta de motivação para aprender, à falta de dedicação ao estudo e à desistência acadêmica, apesar das atitudes de comprometimento e responsabilidade de alguns docentes. Para a TALP, os resultados indicam valores negativos e positivos: *descaso, arrogância, egocentrismo e desrespeito; responsabilidade, honestidade, domínio da didática, profissionalismo, competência e excelência*. A prática educativa deve se fundamentar em valores intencionais positivos, focados na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, para o bem de todos. Com os resultados das entrevistas, organizamos quatro categorias: a relação educativa; o currículo do curso e a formação de atitudes e valores; a realidade e o perfil do professor; e a realidade da turma e o perfil dos estudantes. Majoritariamente, a formação de atitudes e valores é congruente e positiva. Identificamos ainda os diversos sentidos atribuídos por professores e estudantes aos termos *atitudes e valores*, e analisamos a estrutura das representações sobre eles, as quais se apresentaram como diversas, convergentes e divergentes. E sobre a avaliação atribuída por estudantes e professores do curso de Engenharia Civil da UEFS à formação de atitudes e valores, foi percebida sua fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação do ser humano integral.

Palavras-chave: Atitudes. Prática educativa. Relação professor e estudante. Teoria das Representações Sociais. Valores.

ABSTRACT

This dissertation is the result of an empirical research, of a qualitative nature, developed in the Graduate Program in Education at the State University of Feira de Santana (UEFS), whose general objective was to understand, through the representations of students and teachers, how training occurs of attitudes and values in the educational practice of professors of the Civil Engineering course at UEFS. The theoretical framework was based on Zabala (1998), Postic (1990), Zabalza (2000), Bolivar (2000), Rodrigues (1991), Moreno (2005), Trillo (2000), Puig (2007) and Masetto (2012) , between others. The methodology used is based on the epistemological principles of the emerging paradigm (SOUSA SANTOS, 2010), and qualitative research (MINAYO, 2007), in dialogue with the theory of social representations (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001, 2005; ABRIC, 2000, 2002). As devices for data production, we used the free word association technique (TALP) and semi-structured interviews with stimulus questions. 184 students enrolled in curricular components from the 2nd to the 10th semester of the Civil Engineering course at UEFS participated in the TALP. And from the interviews with stimulus questions, eight students and eight professors. The analysis of the TALP data was carried out with the help of statistics, from which a table of four houses was drawn with the elements that structured the social representations about the formation of attitudes and values in the pedagogical practice. In the analysis of the discursive part, Bardin's (2011) thematic content analysis assumptions were applied. The TALP results indicate negative and positive attitudes: archaism, lack of empathy, rigidity and demand: dedication, mastery of didactics, commitment and responsibility. The lack of empathy, rigidity and archaic teaching are attitudes of the teacher that can lead the student to emotional imbalance, lack of motivation to learn, lack of dedication to study and academic dropout, despite attitudes of commitment and responsibility of some teachers. For TALP, the results indicate negative and positive values: neglect, arrogance, egocentrism and disrespect; responsibility, honesty, mastery of didactics, professionalism, competence and excellence. Educational practice must be based on positive intentional values, focused on the quality of the teaching-learning process, for the good of all. With the results of the interviews, we organized four categories: the educational relationship; the course curriculum and the formation of attitudes and values; the teacher's reality and profile; and the reality of the class and the profile of the students. Mostly, the formation of attitudes and values is congruent and positive. We also identified the different meanings attributed by teachers and students to the terms attitudes and values, and we analyzed the structure of the representations about them, which were presented as diverse, convergent and divergent. And regarding the assessment attributed by students and professors of the Civil Engineering course at UEFS to the formation of attitudes and values, its fundamental importance for the teaching-learning process and for the formation of the integral human being was perceived.

Keywords: Attitudes. Educational practice. Teacher and student relationship. Theory of Social Representations. Values.

Aprendemos e ensinamos para viver, para conviver. Para permanecer vivos e com o sentimento de estar vivendo e convivendo. Aprendemos e ensinamos porque precisamos descobrir e criar sentido para a existência, assim como precisamos recriar a própria existência, junto com os outros. (Antonio Severino)

Dedico este trabalho a todos aqueles que desejam viver uma vida de maneira significativa e inspiradora, através de atos de civilidades e de atitudes e valores para o bem comum.

Porque dele, e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém (Apóstolo Paulo). Romanos 11:36

AGRADECIMENTOS

Viver faz sentido quando somos significativos na vida de alguém. E a gratidão é um valor que acompanha os prósperos.

As grandes obras humanas são feitas no coletivo. Quando estamos sozinhos podemos até andar mais rápido, mas é com o outro que vamos, mas longe. É com a companhia do outro que somos aquecidos no frio, que temos um apoio quando caímos, e a alegria fica mais completa, pois, alegria na solidão é tristeza. Se é com pessoas que nos entristecemos e nos frustramos é por causa de pessoas que alcançamos as melhores e mais extraordinárias experiências de nossas vidas.

Reconhecer a contribuição do outro é perceber que sem o outro a nossa vida é incompleta, expresso, a seguir, meus sinceros agradecimentos.

À Deus pela dádiva da vida, por seu cuidado, sua presença, seu amor revelado em cada detalhe de minha existência, e por ter nos dado seu filho unigênito, “para que todo aquele que nele crê não pereça, mas tenha a vida eterna”. João 3:16.

À meus pais, Laércio Cordeiro de Oliveira e Celza Sá por serem exemplos de honestidade, respeito, coragem, determinação, perseverança, fé, atitudes e valores.

À caríssima e inspiradora Professora Ph.D. Marinalva Lopes Ribeiro, por sua inteligência, sua experiência, sua profissionalidade com o fazer docente, sua afetividade, sua amizade, seu apoio e suas orientações. Deus nos dá presentes caros na vida, e ter conhecido esse ser humano incrível foi realmente um presente de Deus para minha caminhada existencial.

Ao Professor Dr Fabricio Oliveira da Silva, pela inspiração na escrita científica, na prática docente e habilidade no fazer pedagógico. Minha admiração, gratidão e respeito.

Ao professor Dr. David Moisés Santos e às professoras Dra. Liege Maria Queiroz Sitja, Dra. Maria Raquel de Carvalho Azevedo e Dra. Diana Isabel de Araújo Mesquita pela leitura cuidadosa, pelos pertinentes comentários e pelas sugestões apresentadas na banca de exame de qualificação.

Ao professor Dr Pedro Paulo Sousa Rios e às professoras Dra. Liege Maria Queiroz Sitja, Dra. Maria Raquel de Carvalho Azevedo, Dra Cenilza Pereira dos Santos, por participarem e contribuírem na banca de defesa. Meus sinceros agradecimentos!

A toda equipe do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) pelo aprendizado durante o período formativo. Aos dedicados professores Dr Marco Barzano e Dra Elenise Cristina, pelo período em que estive como representante dos mestrandos no colegiado. À digníssima

professora Dra Fabíola Vilas Boas, pela gentileza e dedicação. Aos digníssimos e competentes funcionários, Sr. Carlos Vilas Boas e Sr. Hélio Costa, pela disposição e direcionamentos necessários.

Aos professores do PPGE da UEFS, particularmente àqueles com os quais tive a oportunidade de estabelecer vínculo colaborativo de aprendizagem e inspiração. Dra Amali Mussi, Dr. Eduardo Miranda, Dra Elenise Cristina, Dr. Evódio Maurício, Dr. Fabrício Silva, Dr. Ivan Farias, Dra. Ludmila Oliveira, Dr. Marco Barzano, Ph.D. Marinalva Ribeiro, Dra Maria de Lourdes Haywanon, Ph. D. Mirela Figueiredo, Dra. Rita de Cassia Lima, Dra. Úrsula Anecleto e Dr. Miguel Almir.

E aos demais professores do NEPPU. Ao professor Dr Iron Pedreira, pela disposição e inspiração e às professoras Dra Ana Carla, Ms Edicarla Marques, Ms Hélia Malta e Dra Rosaria da Paixão, pela gentileza e cordialidade.

Aos colegas da turma de 2021.1 do Mestrado em Educação da UEFS pela companhia, todos são pessoas especiais. Agradeço especialmente aos colegas, Andressa Barreto, Claudine Cordeiro, Danilo Holzmann, Juliana Rosário, Marta Carvalho, Maria Angélica e Mirian Gorgiano, Erivelton Nascimento de Souza, Carine de Jesus, Tainá Lira e Jota Melo.

pela inspiração e companhia. E às colegas de turmas anteriores, Ms. Alexssandra Silva, Ms. Delma Ferreira, Ms. Edna Gama, Ms. Elizete Dantas, Ms. Yarelis Araque, Ms. Raoni Alves e Ms. Thissiane Ramos, pela amizade e apoio.

Aos amigos Prof. Ms. Thomaz Heverton dos Santos, Profa. Dra Maria Neyrian de Fátima, Dr. Daniel Marques, Dr. Felipe Schimit, Dr. Anderson Marques, Prof. Dr Joel Teixeira, Dr. Marcos Bezerra, Dr. Jeanderson Paim, Prof Dr. Antonio Delson, Profa. Dra. Monica Cajazeiras, Dr. Zwinglio de Andrade Costa, Prof Dr. André Diniz e o Prof Ms Valdemberg Magno do Nascimento Pessoa.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) pela recepção, acolhida e aprendizagens que foram estímulos nessa caminhada.

Aos estudantes e professores colaboradores desta pesquisa, por serem receptivos, gentis, dedicados e disponíveis para compartilhar suas experiências.

Ao professor Ms. Marcelo Pedreira, e a professora Ms. Camila Vieira coordenadores do Colegiado de Engenharia Civil da UEFS, foram generosos, disponíveis e dedicados em compartilhar informações sobre o curso, além de contribuírem no contato com professores e estudantes.

A meus sogros, Aldemir Araújo e Livia Silva e a meus cunhados, Alan Araújo, Alex Araújo e Pablo Araújo, pelo apoio, amizade e atenção.

A meus irmãos, Lelia Sá, Julio Sá, Lilia Sá e Daniel Augusto pela amizade e inspiração.

A minha esposa Nivea Oliveira, pelo apoio incondicional e generosidade afetuosa. E aos nossos filhos Lucas Marcus Solon e Letícia Solon pelo apoio, afeto e cuidado.

Aos demais que não tiveram seu nome mencionado aqui, mas que fizeram parte de meu percurso, nesses dois anos, recebam também meu afeto e minha gratidão.

LISTA DE ABREVIATURAS

Academia.Edu	Site eletrônico para acadêmicos em formato de rede social.
ANPed	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DA	Diretório Acadêmico
DAA	Divisão de Assuntos Acadêmicos
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NC	Núcleo Central
NEPPU	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária
OME	Ordem Média de Evocação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
POPE	Programa de Orientação Profissional e Educacional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPI	Plano Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProFACE	Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TALP	Técnica de associação livre de palavras
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
TRS	Teoria das representações sociais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO DE ATITUDES E VALORES EM ESTUDANTES DE ENGENHARIA.....	14
1.1 APRESENTAÇÃO E IMPLICAÇÃO DO PESQUISADOR COM O OBJETO DE PESQUISA.....	18
1.2 O CONTEXTO NO QUAL NOS SITUAMOS.....	24
1.3 A REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE O TEMA ATITUDES E VALORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	25
1.3.1 Convergências e complementaridades entre os autores.....	31
1.3.2 Síntese conclusiva.....	34
1.4 O QUE A LEGISLAÇÃO INFORMA SOBRE ATITUDES E VALORES NO ENSINO SUPERIOR.....	37
1.4.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação	37
1.4.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).....	39
1.4.3 O projeto do Curso de Engenharia Civil da UEFS.....	40
1.5 O PROBLEMA ESPECÍFICO DA PESQUISA.....	42
1.6 O OBJETIVO GERAL E OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA.....	42
1.7 A RELEVANCIA DA PESQUISA.....	43
CAPÍTULO II - O QUADRO CONCEITUAL QUE FUNDAMENTA A PESQUISA.....	44
2.1 O CONCEITO DE ATITUDES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	44
2.2 O CONCEITO DE VALORES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	48
2.3 O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA ATUALIDADE EM RELAÇÃO A FORMAÇÃO DE ATITUDES E VALORES.....	51
2.4 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA.....	54
2.4.1 A relação entre professor e estudantes na prática pedagógica.....	55
2.5 ALGUNS APORTES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	59
2.5.1 O conceito e o processo de formação das representações sociais.....	59
2.5.2 A teoria do núcleo central.....	63
2.5.3 Principais abordagens do estudo da TRS.....	64

2.5.3.1 Abordagem sociogenética (orientação das relações da gênese das representações sociais).....	65
2.5.3.2 Abordagem sociodinâmica (orientação dos conteúdos).....	66
2.5.3.3 Abordagem estrutural (orientação das estruturas).....	67
2.5.4 As funções das representações sociais.....	68
2.5.5 A teoria das representações no campo da educação.....	69
2.6 A RELAÇÃO ENTRE ATITUDES E O CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	70

CAPÍTULO III – A METODOLOGIA DA PESQUISA.....72

3.1 OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS.....	72
3.2 O LÓCUS DA PESQUISA.....	76
3.3 DISPOSITIVOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS.....	77
3.3.1 Dispositivos para a produção e análise de dados.....	78
3.4 AS CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES.....	82
3.5 A ABORDAGEM PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	87
3.6 A QUESTÃO ÉTICA DA PESQUISA.....	90
3.7 OS LIMITES DA PESQUISA.....	92

CAPÍTULO IV – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE ATITUDES E VALORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE ENGENHARIA CIVIL DA UEFS.....93

4.1 ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS DOS TERMOS <i>FORMAÇÃO DE ATITUDES E VALORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA</i>	94
4.2 FORMAÇÃO DE ATITUDES E VALORES.....	106
4.2.1 A RELAÇÃO EDUCATIVA.....	107
4.2.1.1 O contrato pedagógico na prática educativa.....	107
4.2.1.2 A formação de atitudes.....	116
4.2.1.3 A formação de valores.....	119
4.2.1.4 Estratégias de ensino e aprendizagem que contribuem para a formação de atitudes e valores.....	132
4.2.1.5 Atitudes do professor que motivam os estudantes para a aprendizagem de atitudes e valores humanos.....	134
4.2.1.6 Atitudes do professor que desmotivam a formação de atitudes e valores.....	142

4.2.1.7 Atitudes do estudante que colaboram na formação de valores humanos.....	145
4.2.1.8 A avaliação de atitudes e valores.....	148
4.2.1.9 O papel do professor.....	154
4.2.1.10 O papel do estudante na relação educativa.....	170
4.2.2 O CURRÍCULO DO CURSO E A FORMAÇÃO de ATITUDES E VALORES.....	174
4.2.3 A REALIDADE ATUAL E O PERFIL DO PROFESSOR DE ENGENHARIA CIVIL.....	182
4.2.3.1 A formação e o desenvolvimento profissional docente para a formação em atitudes e valores.....	182
4.2.3.2 A experiência docente para a formação de atitudes e valores.....	184
4.2.4 A REALIDADE DA TURMA E O PERFIL DOS ESTUDANTES DE ENGENHARIA CIVIL.....	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
REFERÊNCIAS.....	214
ANEXOS 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	229
APENDICE 1 - TERMO DE ADESÃO	231
APENDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA (ESTUDANTES).....	232
APENDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES).....	236
APENDICE 4 – QUADRO SÍNTESE DOS TRABALHOS SELECIONADOS, ORGANIZADO EM ORDEM CRONOLÓGICA DE PUBLICAÇÃO.....	241

INTRODUÇÃO

Esta dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia UEFS, nível *Stricto Sensu*, apresenta os resultados de uma pesquisa, cujo tema é Representações Sociais sobre a Formação de Atitudes e Valores na prática pedagógica de docentes de Engenharia Civil da UEFS no qual nos propusemos a compreender, mediante as representações de estudantes do Curso de Engenharia Civil da UEFS, a importância de atitudes e valores na formação de profissionais de Engenharia Civil da mesma instituição.

O trabalho dissertativo está organizado em 4 capítulos. No primeiro, nomeado: Problematizando a formação de atitudes e valores na prática de professores do curso de Engenharia Civil da UEFS, apresentamos a implicação do pesquisador com o objeto de pesquisa, mostramos a revisão sistemática sobre o tema formação de atitudes e valores na educação superior. Na sequência, analisamos o que a legislação informa sobre atitudes e valores no ensino superior. Depois, apresentamos o problema específico da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

No segundo capítulo, identificado como: O Quadro Conceitual que Fundamenta a Pesquisa, apresentamos o conceito de atitudes e valores no campo da educação, mostramos o papel da universidade na atualidade em relação à formação de atitudes e valores, tratamos da relação pedagógica, da Teoria das Representações Sociais e da relação entre atitudes e representações sociais.

No terceiro capítulo, tratamos da metodologia da pesquisa, onde mostramos as opções epistemológicas, o lócus da pesquisa, as características dos participantes, os dispositivos para a produção de dados, a abordagem para análise e interpretação dos dados, a questão ética e os limites da pesquisa.

No quarto capítulo, intitulado: Representações sociais sobre a formação de atitudes e valores na prática pedagógica de docentes de Engenharia Civil da UEFS, apresentamos e discutimos os resultados.

Por último, exibimos as considerações finais

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO DE ATITUDES E VALORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL DA UEFS

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (BRANDÃO, 2008, p.164)

Neste capítulo, vamos apresentar os elementos que envolvem a construção do tema de nosso estudo: representações sociais sobre a formação de atitudes e valores no curso de Engenharia Civil da UEFS.

Definir a problemática de uma pesquisa, segundo Coraza (2012, p. 362), objetiva “criar problemas, ali onde não existiam, onde nem se pensava que existissem. Ao menos, os que fomos capazes de ver e formular”.

Nesse sentido, focalizamos os diversos componentes que nos encaminharam até o problema, demonstrando que ele existe. Vamos analisar a legislação que define as exigências normativas para a formação dos engenheiros civis e, em seguida, tencionamos apreciar a produção de vários pesquisadores, verificando o que já foi investigado e as necessidades de ampliação de conhecimentos sobre o tema, a partir dos vazios verificados. Todos esses elementos nos encaminham na delimitação do problema e, conseqüentemente, na formulação dos objetivos da pesquisa.

Certamente, os valores e a visão de mundo do pesquisador influenciam na formulação do problema de pesquisa. Nesse sentido, apenas durante a apresentação e implicação do pesquisador com o objeto de pesquisa, vamos nos apresentar aos leitores, na primeira pessoa do singular, destacando as inquietações que nos conduziram ao tema.

O capítulo é iniciado, pois, com uma breve narrativa do pesquisador sobre sua implicação com o tema. Na sequência, discorreremos sobre o contexto que envolve o tema e o objeto de pesquisa. Logo depois, damos conta de uma revisão sistemática da literatura brasileira, portuguesa, inglesa e espanhola sobre o tema, num recorte temporal que abrange o período de 2012 a 2022, para verificar como os temas referentes a atitudes e valores têm sido tratados e as contribuições que tais tratamentos podem apresentar para a formulação de nosso problema de pesquisa.

O capítulo continua com a abordagem da legislação referente ao tema. Assim, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, o Plano de Desenvolvimento Institucional da UEFS (PDI), as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos

de Engenharia e também o Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil da UEFS, considerando os aspectos positivos e os vazios encontrados.

No último tópico desse capítulo, apresentamos a proposta desta investigação, mediante a exposição de seu objeto e seu objetivo, do problema formulado, com as questões de pesquisa, buscando situar o leitor no lugar onde este estudo se coloca. Por fim, destacamos sua importância, através da explicitação de sua relevância pessoal, teórica e social.

Do ponto de vista epistemológico, ressaltamos que esta pesquisa busca se aproximar do constructo teórico abordado por Souza Santos (2010), ao valorizar a importância das experiências que, construídas através da historicidade humana, no âmbito próprio e local dos grupos sociais, os tornam colaboradores da construção de uma visão pós-moderna de emancipação da ciência, do poder e dos direitos pessoais e coletivos. Para Souza Santos (2010, p. 18), “todo conhecimento é autoconhecimento”. Assim, o objeto de pesquisa é a continuação do pesquisador, na medida em que ambos, objeto de pesquisa e sujeito pesquisador influenciam e são influenciados. Desse modo, o caráter autobiográfico e autorreferenciável da ciência é plenamente assumido.

Admitimos a indissociabilidade entre o objeto pesquisado por nós e aquilo que somos (nossas vivências e valores). Trata-se de articular o social com o cognitivo. Propomos, ainda, dialogar com o conhecimento do senso comum, porque ele, naturalmente, orienta as atitudes humanas e o entendimento daquilo que se percebe como realidade.

Em uma perspectiva antropológica, o *homo sapiens* sempre buscou entender a realidade. Os fenômenos que cercam a vida e a morte – a relação com o outro, consigo mesmo, com a natureza e com a espiritualidade – sempre foram e são um grande desafio para o ser humano. As religiões e a filosofia têm sido usadas como instrumentos explicativos dos significados e dos sentidos da existência individual e coletiva. “A ciência é apenas uma forma de expressão desta busca não conclusiva”, não sendo, pois, uma fonte exclusiva de conhecimento da realidade. Apesar de a ciência “ter sua pretensão de ser o único promotor do critério da verdade”, ela continua na busca de solução para problemas essenciais, como a pobreza, a miséria, a fome e a violência (MINAYO, 2007, p. 9).

Mesmo com o avanço tecnológico e a elaboração de diversas teorias, a ciência não consegue resolver a propensão à ganância do ser humano e evitar sua práxis desastrosa contra o meio ambiente. A ciência constrói naves aeroespaciais, mas não consegue a cura definitiva da gripe. Isso mostra o quanto o campo científico está permeado de conflitos e contradições, apesar de sua normatividade. Minayo (2007, p. 10) explica que uma prova desses conflitos e dessas contradições é o “embate sobre a cientificidade das ciências sociais, em comparação com

as ciências da natureza”. E advoga que há dois tipos de abordagem sobre esse embate. O primeiro defende que haja uniformidade dos procedimentos para compreender o natural e o social; e o segundo é diametralmente oposto a isso – compreende que o campo humano é específico e diferente.

Vale destacar que os seres humanos têm construído relações voláteis, numa “vida líquida”, que, para Bauman (2007, p. 8), “é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante”. Essa vida está inserida em uma “sociedade líquido-moderna”, em que as realizações individuais não se solidificam. Pois “livrar-se das coisas tem prioridade sobre adquiri-las”, na medida em que o foco “não é como começar, mas como encerrar”. Essa sociedade está baseada no individualismo, e, nela, a relação com o outro se tornou temporária e instável, algo que carece dos aspectos sólidos da vida, de relações embasadas em sentimentos duradouros, como amor, respeito e amizade, voltados para o bem de todos, com respeito pela relação entre a individualidade e a socialidade, por serem bens complexos.

Importa também destacar que o individualismo faz com que se perca a ideia de coletividade, de cidadania e do bem comum. Apesar de sermos seres sociáveis, a crise nas relações humanas, proveniente das desilusões e das frustrações, tem nos levado ao isolamento, a deixar de investir na relação com o outro, revelando uma visão preconceituosa e antropocêntrica, que hierarquiza o valor da vida! Mas isso não substitui a necessidade de estar com alguém. Nesse contexto, o homem se torna seu próprio predador, sendo levado à angústia, ao desespero, ao isolamento e à solidão.

No entanto, se, por um lado, as frustrações provêm de relacionamentos, também é através do contato com o outro que experimentamos os momentos mais significativos. Contra essa ruptura identitária do ser sociável, somos convidados a voltar à metafísica, aos valores, aos princípios éticos, ao encontro conosco, com o outro, com a natureza e com a espiritualidade.

É nesse contexto que o processo educativo se torna fundamental, porque é através da educação que a humanidade pode encontrar uma direção a seguir, com vistas à solução da dicotomia entre o ser e o ter, entre a aparência e a essência, entre o bem individual e o bem coletivo. Concordamos com Lima Filho (2019) quando explica que, necessariamente, educação e melhoramento humano são noções que se implicam mutuamente. E que, para Kant, “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem, senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”. Por sua vez, Severino (2006, p. 619) revela que, para haver uma formação humana, é imprescindível o desenvolvimento da sensibilidade aos valores e à percepção dos conceitos. Apesar disso, reconhece que esse desenvolvimento não se dá espontaneamente, pois a sensibilidade se expande no convívio com seres humanos sensíveis e nas instituições formais

de educação. Afirma que o processo educativo é fundamental para a existência humana, pois é através dele que o ser se torna humano.

Uma educação voltada para a formação de atitudes e de valores, que se inicie na Educação Básica e alcance o Ensino Superior, constitui uma forma de desconstruir esse desequilíbrio destrutivo, eliminando a ideia de que, nas relações, deve existir apenas um vencedor, ou seja, para que um possa ganhar, o outro tem de perder.

Costa (2014, p. 129) explica que os seres humanos têm direitos e deveres, pois vivem e convivem em grupo, e devem ter como princípio “a obrigação de zelar pela sua vida e a das outras pessoas”. Entretanto, a falta de atenção a esse princípio torna o ser humano “um anticidadão, gerando desequilíbrios, desvios na harmonia social e sucedendo-se um descontrole da segurança pública”. Esse sujeito “anticidadão” não consegue conviver de forma harmoniosa consigo mesmo, com o outro e com a natureza, investindo em uma competitividade cega e destrutiva, e revelando, em seus atos, que a luta do vencer por vencer é mais valorizada do que o bem comum. E ainda desconhece que os fins bons não podem justificar os meios escusos.

Desse modo, a sociedade espera das instituições de Ensino Superior uma educação de seus filhos que contribua para a formação de cidadãos éticos e habilitados em atos de civilidade, envolvida num processo que compreenda o bem social, e não uma formação voltada para o individualismo e para interesses pessoais e exclusivos. Entretanto, o desequilíbrio da educação nas universidades e nas escolas reflete as atitudes e os valores presentes na própria sociedade contemporânea, que se revela como individualista e egoísta. Trata-se de um desafio para uma educação que busque combater a meritocracia e a competitividade, no sentido de supostamente separar os piores dos melhores. Entretanto, esses problemas que envolvem uma educação integral não serão resolvidos somente no interior das instituições e nos sistemas educativos.

É nesse contexto de dualidades e incoerências que Dias Sobrinho (2010, p. 1225) explica a crise atual na educação. Para ele, os problemas da educação refletem a crise geral dos nossos tempos, constituída, entre outros aspectos, “pela perda de referências de valor”, pela falta de modelos de atitudes, numa sociedade que vive em meio a uma “explosão da informação e dos conhecimentos”. Essa sociedade se caracteriza pela “rápida obsolescência dos produtos [e] mudanças nos perfis profissionais”, esses últimos voltados para uma competitividade agressiva, uma “obsessão consumista”, que troca o valor pelo preço, se esquece do coletivo e olha para o individualismo. Por causa de tudo isso, vive-se em uma crise que gera angústia, desespero e muitas “incertezas quanto ao futuro e à economia”. Dias Sobrinho (2010, p. 1226) reforça ainda que a crise da Educação Superior “é parte da crise estrutural” e, portanto, ela pode “contribuir para a solução de muitos problemas, mas também para a permanência de outros”.

Nessa perspectiva dual, entre o coletivo e o individual, Dias Sobrinho (2010, p. 1226) considera que a educação “deve ser vista e organizada como um sistema articulado”, e o tempo da educação é “permanente e contínuo”, pois a formação humana é um “processo jamais concluído”. No entendimento de que o “inacabamento é da essência humana”, o processo educativo, da Educação Básica ao Ensino Superior, pode contribuir para uma educação integral e humanitária, que ultrapasse a sala de aula, e auxilie na mudança de representações enraizadas sobre atitudes e valores. São as diversas etapas de escolarização formal que “organizam os processos de formação que farão parte da vida toda de uma pessoa”. Reforçamos que a educação integral se relaciona com as atitudes e valores, pela sua própria definição.

Nesse sentido, Arroyo (2013), quando trata da educação integral, a conceitua como uma educação que percebe o ser humano como um indivíduo completo, um enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, de atitudes e valores, de ética, de identidades, de memória, e da imaginação. Ou seja, uma educação que cuida dessas várias dimensões, e não de uma parte delas, visando a uma formação do ser humano com um todo, de modo a considerar sua integralidade. Essa concepção é complementada por Mendonça, Lobato e Faria (2013), quando explicam que a formação do sujeito, nas suas diversas dimensões, envolve as áreas afetiva, social, política e cultural, uma educação que transcenda o ambiente da sala de aula e alcance os saberes comunitários e as diversas instâncias sociais. Desse modo, Savater (1998, p. 29, p. 31) acrescenta que não basta nascermos humanos: é necessário “também que chegar a sê-lo”. E somente chegamos à plenitude como seres humanos quando os outros “nos contagiam com sua humanidade deliberante”, ou seja, através dos caminhos já percorridos por outros seres humanos.

1.1 APRESENTAÇÃO E IMPLICAÇÃO DO PESQUISADOR COM O OBJETO DE PESQUISA

Nesta parte, apresento minhas implicações, como pesquisador, e minhas inquietações sobre o tema da formação de atitudes e valores.

Minhas inquietações apareciam durante as várias atividades que exerci como engenheiro civil. Dentre elas, lembro-me da elaboração de projetos de cálculo de estruturas em concreto armado de um edifício, pois, além do cálculo estrutural, estava interessado em contribuir para a qualidade de vida do futuro morador daquele imóvel. Ocupava-me ainda em reduzir os custos do cliente, sem a perda de estabilidade estática da estrutura. Minha preocupação era técnica, científica e humanística. Perguntava-me: “Se posso fazer mais com muito menos, por que não

o fazer?” O cliente ficava satisfeito por gastar menos, a redução do desperdício de materiais era congruente com meu valor de responsabilidade ambiental e social, e, ainda, essa atitude reduzia o consumo de material e a produção de entulhos na obra, demonstrando que o cuidado técnico-científico se alia ao humanístico, na medida em que estão alinhados às atitudes e aos valores.

Movimentos entre engenharia, filosofia existencial e psicologia social, além de uma prática docente envolvida com uma formação voltada para atitudes e valores sempre estiveram presentes em minha vida. Essa presença se revelava nas diversas disciplinas em que atuei como professor de aulas particulares para alunos do Ensino Médio, em 1999, assim como nas aulas de filosofia, em seminários teológicos, desde 2005, e ainda nas palestras sobre propósito de vida que realizo para professores, coordenadores pedagógicos, diretores e alunos de escolas públicas municipais e estaduais do estado da Bahia, desde 2018 até a atualidade. Enfim, a preocupação com a formação de atitudes e valores, no ambiente escolar, estudantil e acadêmico, sempre me acompanhou, assim como a temática sobre a valorização da vida.

As questões a respeito da profissão docente fazem parte de minha história de vida, por ser filho de professora. A presença em escolas públicas, em meu cotidiano infantojuvenil, assim como a presença de professores e alunos em nossa casa, durante minha infância, registraram, em minha memória, as questões que envolvem a prática docente, a relação e os conflitos entre alunos, entre professores e alunos e as especificidades da gestão escolar. Vivenciei, durante minha infância e pré-adolescência, diversas reuniões de pais e mestres, encontros de jornadas pedagógicas e reuniões de professores. Nesse contexto, percebi que ser professor não era apenas dar aulas e aplicar provas, mas exigia bastante desenvoltura pessoal para continuar estudando, trazer conhecimento atualizado aos alunos, saber gerir conflitos interpessoais e intrapessoais e, quase sempre, receber remuneração baixa.

O professor que habita em mim foi construído durante toda a trajetória de minha vida, mas a percepção clara disso se deu em minha fase adulta. A decisão de ser professor se produziu em mim como um ato de maturidade, coerente com minha necessidade existencial.

A experiência docente, como monitor voluntário da disciplina de biologia, no segundo ano do Ensino Médio, com 16 anos de idade, despertou em mim o interesse em ministrar aulas particulares. Nesse âmbito, ensinei disciplinas diversas, para alunos em recuperação e outros que queriam prestar vestibular. Nessas aulas, já buscava cuidar da formação integral de meus alunos, apesar de muitos deles participarem das aulas de reforço apenas para não ser reprovados. Todos recebiam a instrução de que a prática do estudo não se resumia apenas àquela disciplina, mas na postura de ser estudante, ser um aprendiz e buscar conhecimento que contribuísse para o cotidiano, no presente e por toda a vida.

Acredito que é pertinente ensinar de maneira prática. Ensinar o português como oportunidade de melhorar a comunicação; geografia como instrumento de interpretação sociopolítica econômica da sociedade; biologia como oportunidade de conhecimento da vida e do seu próprio corpo; matemática e física como ferramentas práticas para o cotidiano.

Minha experiência no Núcleo de Preparação dos Oficiais da Reserva do Exército Brasileiro, aos 19 anos, acrescentou à minha existência os valores de companheirismo, responsabilidade, liderança, respeito às autoridades, disciplina e a convicção de que são os valores e as atitudes de um sujeito que o tornam um líder de referência positiva. Foi lá que aprendi dar treinamentos aos soldados, sob a forma de aulas expositivas. Apesar da forma tradicional, aperfeiçoei o uso do quadro branco e do pincel, além de aprender a manter o controle emocional diante do público e organizar ementas de disciplinas.

Durante o curso de Engenharia Civil, atuei como professor, em aulas particulares, nas disciplinas resistência dos materiais e mecânica dos solos, para estudantes de engenharia civil e arquitetura e urbanismo de uma universidade pública e de uma universidade privada.

Concomitantemente à minha formação em Engenharia Civil, realizei minha formação de bacharel em Teologia. Foi nesse período que conheci o movimento estudantil na ABUB, Aliança Bíblica Universitária do Brasil. Foi significativo contribuir como representante estudantil nesses movimentos, porque coadunam com seis de meus valores: respeito, afetividade, comprometimento com o próximo, espiritualidade, honestidade e amizade. Ajudar pessoas é algo que tem um significado muito importante para mim, pois lembra as palavras do próprio Cristo Jesus, quando citado pelo Apóstolo Paulo, em Atos 20:35: “Há maior felicidade em dar do que em receber”.

Durante minha trajetória de vida profissional e empreendedora, percebi-me uma pessoa viciada em trabalho, um ser humano que, apesar de valorizar as pessoas, estava ausente em minha própria casa, não sabia o que era estudar com os filhos as tarefas da escola, não investia em tempo de qualidade e comunicação assertiva com eles. Essa minha ausência causou reações em minha filha. Quando tinha cinco anos, ela começou a morder os colegas, e poderia ser convidada a se retirar da escola. Após um processo terapêutico familiar, foi diagnosticado que esse comportamento era decorrente da falta de presença paterna. A partir dessa descoberta, decidi me dedicar ao cuidado com minha própria vida, passando pelos membros de minha família e alcançando estudantes, professores e gestores de escolas públicas. Fui desconstruindo os valores e as atitudes voltados apenas para os bens materiais, e dediquei-me à busca do equilíbrio entre o “ser” e o “ter”, algo que deixasse um legado positivo na vida das pessoas. Decidi livrar-me do vício no trabalho – eu era *workaholic* – e assumir meu papel de ser humano

por inteiro, como pai, esposo, irmão, filho, primo e sobrinho, presente emocionalmente, através do tempo de qualidade.

O estudo da filosofia contribuiu para a descoberta de meu sentido de vida existencial. Contribuiu para confirmar minha inquietação pela descoberta de meu sentido de vida.

Apesar de todas as conquistas em obras públicas e privadas, muitos momentos significativos se davam quando participava de reuniões com os funcionários ou estagiários de nossa empresa, e lhes ensinava, através de aulas interativas, sobre gestão de pessoas, cuidados com a saúde e gestão de estoque. Sentia-me muito mais realizado.

Certo dia, minha esposa, percebendo minha realização como professor de filosofia antiga e hermêutica bíblica, aos alunos do Seminário Teológico Potiguar, perguntou-me: “Você já percebeu o quanto seus olhos brilham quando ensina? até mais do que quando entrega uma grande obra?” Relutava em aceitar isso, porque, por um lado, ensinar representava, para mim, uma motivação intrínseca para a docência, mas não era bem reconhecida e remunerada; por outro lado, a atuação como sócio diretor de uma construtora, era diferente, pois era reconhecido e bem remunerado. Durante as aulas, no seminário teológico, meus alunos aprendiam um pensar crítico, com uma formação em teologia prática, voltada para a cidadania.

Entendo que, quando um engenheiro civil constrói um prédio, uma casa ou uma estrada, está fazendo algo “para” as pessoas, mas quando um professor ensina, esta fazendo algo “nas” pessoas. A ação pedagógica é mais profunda e existencial. Por isso que a formação de atitudes e valores através da prática docente dos professores durante o curso de Engenharia Civil é tão importante para o egresso em sua atuação profissional.

Com a formação técnico científica e também humana, o engenheiro civil se torna habilitado para além da elaboração de projetos e execução de obras para seus clientes, desenvolver sua atuação profissional de maneira que impacte no aspecto humano, todos os *stakeholders*, ou seja, todas as pessoas envolvidas neste processo da elaboração de projetos construção de um empreendimento, quer sejam os clientes externos ou os clientes internos.

O engenheiro civil, é um ser humano que atua com outros seres humanos, por isso ser tao necessário que suas habilidades humanas sejam desenvolvidas, através da formação de atitudes e valores. O impacto do profissional formado em atitudes e valores, alcança os operários funcionários da empresa (pedreiro, carpinteiro, eletricista, betoneiro, encanador, armador de ferro, encarregado, mestre de obras), os terceirizados (pintor, instalador do sistema de gás, instalador de aquecimento solar, entre outros), os profissionais responsáveis pela elaboração de projetos (arquitetônico, estrutural, instalações elétricas, instalações hidrossanitárias, paisagismo, instalações de gás, instalações de combate à incendio, projeto de

designer de interiores), fornecedores de material (brita, areia, cimento, ferro, cerâmica, louças e metais, entre outros).

Neste sentido, o egresso do curso de Engenharia Civil da UEFS terá condições de desenvolver uma atuação profissional de destaque para a sociedade, além de construir “para” as pessoas, estará construindo “nas” pessoas algo que as impacte para sempre. O engenheiro civil egresso de um curso com professores habilitados na formação de atitudes e valores, mesmo não sendo professor, estará formando atitudes e valores em todos os *stakeholders* do empreendimento. Haverá um novo posicionamento profissional, o egresso do curso terá a admiração das pessoas envolvidas no empreendimento, não somente pela qualidade dos empreendimentos entregues, mas também por suas habilidades humanas.

As palestras que tenho realizado sobre propósito de vida, em meu projeto social intitulado “Descubra seu propósito”, para alunos das escolas municipais de Salvador, Feira de Santana, Santanópolis e diversas escolas estaduais de Feira de Santana e Salvador, são experiências significativas para a construção de minha prática educativa.

Decidi viver meu propósito de vida existencial. Propósitos são valores que envolvem princípios e que geram atitudes. Por isso, meus valores geravam em mim um incômodo, quando via pessoas sem descobrirem seu sentido de vida. Eram pessoas certas, mas estavam em lugares que não lhes permitem viver em plenitude.

Durante as palestras com os pais e professores, percebi a necessidade de acompanhar as famílias, e a formação em terapia familiar *lato sensu* contribuiu para meu desempenho no cuidado e ensino aos pais sobre a educação de seus filhos, através de valores que são ensinados de geração a geração.

A prática educativa que envolve princípios, valores e atitudes sempre fez parte de meu arcabouço existencial. E é por isso que, de alguma forma, em meu inconsciente, construir prédios era menos significativo do que a docência, que é lugar para construção de vidas e legados.

No intuito de contribuir para a transformação de vida das pessoas, busco desenvolver uma prática educativa e formativa em que o estudante seja trabalhado não somente em suas habilidades técnicas, no “como” fazer, mas também no “porquê” fazer, algo que envolva habilidades subjetivas e valores que os conduzirão à valorização da vida, do bem, de si mesmo e do outro.

Como estudante de Engenharia Civil, durante meu processo de vivência curricular, tive acesso às práticas pedagógicas de professores, aos quais agora proponho que contribuam para uma formação ética e humanística do profissional da engenharia. Considero essa uma proposta

pertinente, nesse cenário em que se inserem as representações sociais que apresentarei mais adiante. Apresento-lhes minha visão como pesquisador e minhas crenças, que se constituíram como motivações para direcionar meu objeto de pesquisa, as quais, até então, apenas advinham de minhas atuações profissionais e meus processos de formação mais institucionais. Entendo minhas experiências como algo que me afeta e promove mudanças, trazendo outros significados. Elas constituem minha subjetividade e dão fluxo a meu processo de identidade.

Todo esse processo de valorização do ser humano convergiu para que eu, como pesquisador, me colocasse em uma posição de interrogação sobre a atuação do engenheiro que trilhasse o caminho da docência. E buscar contribuir para a formação de engenheiros civis habilidosos tecnicamente e gentis no tratar com as pessoas e em suas negociações.

Na disciplina docência universitária, com matrícula especial no mestrado em Educação da UEFS, os ensinamentos da Professora Marinalva Lopes Ribeiro e do Professor Fabrício Oliveira da Silva foram essenciais para a consolidação de meu propósito de vida educacional.

O contexto político e social no qual o objeto desta pesquisa está inserido centra-se na construção de valores e atitudes na sociedade, o que, por sua vez, traz implicações para a universidade e, conseqüentemente, para a necessidade da formação integral do engenheiro civil. Ao decidir por esse tema, “atitudes e valores no ensino superior”, percebi-me direcionado ao lócus de minha investigação científica, que é a formação do graduando em engenharia civil, em seu caráter subjetivo.

Minayo (2007, p. 21) destaca que, no âmbito da pesquisa qualitativa, existe um substrato de identidade entre investigador e objeto. A pesquisa qualitativa atende a questionamentos muito específicos, porque se ocupa, nas ciências sociais, “com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. Ou seja, ela trabalha com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Corroborando o que Severino (2007) diz:

A temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. Não, obviamente, num nível puramente sentimental, mas no nível da avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados para o próprio pesquisador, em vista de sua relação com o universo que o envolve. (SEVERINO, 2007, p. 214-215)

Busco contribuir, com este trabalho, para a formação de atitudes e valores na prática pedagógica dos professores do ensino superior, particularmente aqueles que atuam no curso de Engenharia Civil da UEFS.

Apresentamos, a seguir, o contexto no qual nos situamos.

1.2 O CONTEXTO NO QUAL NOS SITUAMOS

Neste trecho, vamos situar aspectos econômicos, sociais, políticos e de saúde que estamos vivenciando na atualidade.

A Organização Paí-Americana da Saúde (OPAS), em seu *site*, explica a pandemia da Covid-19, quando relata que, em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Foi considerada uma nova cepa (tipo) de coronavírus, que não havia sido identificada antes em seres humanos.

Em processo acelerado de disseminação mundial, a Covid-19 foi qualificada pela OMS como uma pandemia em 11 de março de 2020.

O fato é que a pandemia da Covid-19 revelou o ser humano e suas vulnerabilidades, como o individualismo de uma sociedade que valoriza o espetáculo, a aparência, mais que a essência. Uma sociedade que vende lugares na fila dos hospitais, superfatura obras de hospitais de campanha e a própria vacina, além de crimes de prevaricação.

A pandemia da Covid-19 principalmente durante os anos de 2020 e 2021, impactou diversas áreas da sociedade, expondo situações conflituosas das famílias e modificando as formas de labor, ao transpor o trabalho no escritório para o trabalho em casa, o *homework*. Com o trabalho remoto, a participação dos pais se tornou mais intensiva, sobretudo nos estudos dos filhos, através do ensino remoto/virtual.

Vale acrescentar que o contexto da pandemia revelou uma crise social e econômica, a qual acarretou o aumento do desemprego e dos preços dos produtos da cesta básica. No entanto, há de se perceber que há uma tensão ética e moral que transborda nos momentos de crise e essas crises são importantes e positivas para as mudanças de atitudes, valores e princípios. Os deslocamentos provocados por essas crises em que vozes caladas conseguem se manifestar, são fundamentais para transformações sociais. Não há mudança ética ou mudança moral sem a crise. Pois, o conceito de crise não é totalmente negativo. Ele é importante para se pensar nas questões da ética e da moral porque são em situações limites da vida social em que propostas de renovação e de mudanças de comportamento aparecem.

Entretanto, apesar da crise trazer uma oportunidade de mudança e não ser totalmente negativa, as justificativas para que essa crise ética e moral da sociedade tenha se estabelecido são várias, e corroboram com aquilo que Bandura (2015) denomina de desengajamento moral, pela indiferença às realidades prejudiciais, que desconsidera, minimiza e questiona o acontecimento. As pessoas se engajam em condutas prejudiciais quando encontram

justificativas para si mesmas a respeito da “moralidade de suas ações”. Pessoas comuns, quando estão em condições apropriadas para o desengajamento moral, fazem coisas cruéis. Nesse sentido, Bandura (2015) explica que isso não se dá de maneira instantânea, mas ocorre uma mudança gradual da própria autocensura. Desse modo, a crise revelou as características da sociedade em que vivemos.

A isso se acrescenta a crítica ao paradigma moderno feita por Souza Santos (2010), quando explica que esse paradigma, por não responder aos anseios científicos e sociais, permitiu o nascimento do paradigma emergente, segundo o qual “todo conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 91).

Essa posição da sabedoria em prol da vida, demonstrada em atos de respeito com todos, indiscriminadamente, fortalece a importância que o tema, “atitudes e valores” tem para nossa existência. O contexto sociopolítico no qual o objeto desta pesquisa está inserido nos incita ao estudo da construção de valores e atitudes na formação do engenheiro civil.

Ao decidir por esse tema – atitudes e valores no ensino superior –, evidenciamos a importância da formação do engenheiro civil em seu caráter subjetivo, de modo a construir uma perspectiva em que a prática educativa e formativa do estudante seja direcionada não somente para suas habilidades técnicas, o “como fazer”, mas para suas dimensões humanas, como virtudes e valores. Tais dimensões levarão o sujeito à execução de obras e projetos, com base em princípios éticos e valores virtuosos, obras com qualidade e preço justo, com maior respeito ao ser humano, ao meio ambiente e ao cumprimento da legislação em vigor.

A fim de nos acercar, com mais profundidade, de nosso objeto, vamos, na sequência, conhecer o que outros pesquisadores encontraram em seus estudos sobre atitudes e valores na formação de estudantes da Educação Superior.

1.3 REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE O TEMA ATITUDES E VALORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta seção, vamos apresentar uma revisão sistemática da literatura brasileira, portuguesa, inglesa e espanhola, produzida entre 2012 e 2022, para verificar como o tema referente a atitudes e valores tem sido tratado, bem como identificar as contribuições que podem incidir em nossa pesquisa, ajudando-nos, inclusive, na construção do problema de pesquisa. Nesse sentido, segundo Sonnevile (s.d., p. 2), “a formulação do problema, deve ser precedida,

acompanhada e complementada, de modo permanente, por um trabalho incansável de investigação”. De acordo com Costa e Zoltowski (2014), essa busca deve ser precedida, por uma questão. No nosso caso, a questão foi: Como tem sido tratado o tema formação de atitudes e valores nas pesquisas em língua portuguesa, inglesa e espanhola, na atualidade?

Assim, realizamos buscas, mediante uma revisão sistemática, a fim de reunir ideias, propostas e argumentos, veiculados em teses, dissertações e artigos, que demonstrem a relevância das atitudes e valores para as práticas educativas no Ensino Superior. E nisto, será demonstrado a importância da revisão sistemática para nossa pesquisa: perceber o que tem sido pesquisado sobre formação de atitudes e valores, e os vazios que precisarão ser preenchidos, para futuras pesquisas, além disso, nos dará condições para perceber pela quantidade e qualidade de pesquisas publicadas, a pertinência do tema e do objeto de nossa pesquisa. Enfim, a revisão sistemática, nos dará o direcionamento necessário para prosseguirmos em nossa pesquisa, de maneira clara e efetiva. Além de nos direcionar para as maiores necessidades da pesquisa sobre a formação de atitudes e valores na prática docente do ensino superior.

A revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de dados de uma maneira organizada (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014). Seu resultado não é uma simples relação cronológica ou uma exposição linear e descritiva sobre uma temática, pois a revisão sistemática deve se constituir em um trabalho reflexivo, crítico, analítico e compreensivo a respeito do material levantado (FERNÁNDEZ-RÍOS & BUELA-CASAL, 2009).

Esse trabalho de revisão sistemática foi realizado durante o mês de março de 2021 e revisado em março de 2022. Seguiu as oito etapas recomendadas por Costa e Zoltowski (2014, p. 56): delimitação da questão a ser pesquisada; escolha das fontes de dados; escolha dos descritores para a busca; realização da busca e armazenamento dos resultados; seleção dos artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão; extração dos dados dos artigos selecionados; avaliação dos artigos; e elaboração de sínteses, com interpretação dos dados (AKOBENG, 2005).

Escolhemos as seguintes plataformas de pesquisa para a realização da busca de materiais em que tenha sido abordado nosso objeto de estudo: o *Scientific Electronic Library Online* (Scielo Brasil); o *Google Scholar* (Google Acadêmico) e o Portal de Periódicos da Capes com o objetivo de maior ampliação possível do tema abordado, elegemos os descritores que nortearam a busca: atitudes no ensino superior, valores na educação superior, formação de atitudes no ensino superior, formação de valores na educação superior, atitudes e valores no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula do ensino superior; atitudes e valores na

relação educativa do ensino superior, valores e atitudes na sala de aula do ensino superior, atitudes e valores na educação superior, valores e atitudes na prática pedagógica do ensino superior, valores e atitudes na educação superior e valores na formação superior. Realizamos a busca e o armazenamento dos resultados da pesquisa em pastas e digitamos os descritores para realizar a pesquisa nas fontes de dados.

Os critérios de inclusão foram: apenas artigos, dissertações e teses em língua portuguesa, inglesa e espanhola com publicação entre 2012 a 2022; artigos que foram publicados em revistas científicas, gratuitos e que tratam das atitudes e valores na educação superior.

Os critérios de exclusão foram: os artigos elaborados em língua estrangeira, que não seja a inglesa e a espanhola; pesquisas realizadas no Ensino Médio ou na Educação Básica; artigos publicados com datas anteriores a 2012 e em sites que exigem pagamento para baixar.

Para cada descritor digitado, foram encontrados diversos artigos, teses e dissertações. E aqueles artigos já escolhidos, mas que apareceram novamente, após o lançamento de outro descritor na base de pesquisa, foram excluídos imediatamente. Apresentamos, a seguir a distribuição dos documentos encontrados conforme as bases de pesquisa.

Tabela 1 – Composição dos descritores e trabalhos encontrados

DESCRITORES	TRABALHOS ENCONTRADOS			TOTAL DOS TRABALHOS ENCONTRADOS
	PERIÓDICOS DA CAPES	SCIELO	GOOGLE SCHOLAR	
ATTITUDES NO ENSINO SUPERIOR	8.658	14	48.200	56.872
VALORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	19.233	34	170.000	189.267
FORMAÇÃO DE ATTITUDES NO ENSINO SUPERIOR	7.209	--	20.200	27.409
FORMAÇÃO DE VALORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	14.897	12	48.400	63.309
ATTITUDES E VALORES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA NO ENSINO SUPERIOR	2.169	-	19.200	21.369
ATTITUDES E VALORES NA RELAÇÃO EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR	2.621	---	15.700	18.321
VALORES E ATTITUDES NA SALA DE AULA NO ENSINO SUPERIOR	2.799	--	17.900	20.699
ATTITUDES E VALORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	8.365	---	19.600	27.965
VALORES E ATTITUDES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR	2.827	---	16.300	19.127
VALORES E ATTITUDES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	8.365	---	20.700	29.065
VALORES NA FORMAÇÃO SUPERIOR	25.177	---	232.000	257.177
TOTAIS	102.320	60	628.200	730.580

Fonte: elaboração própria (2022).

O tema é abordado em diversas pesquisas, em língua inglesa, espanhola e portuguesa, em diversas áreas de estudo, como, por exemplo, na área de saúde (enfermagem, medicina, psicologia, fisioterapia), relacionado ao uso de drogas, *bullying* escolar, sexualidade, comportamento entre gêneros, entre outros. Entretanto, o objetivo dessa revisão sistemática foi sumarizar pesquisas encontradas em resultados de artigos científicos publicados em revistas, teses e dissertações para responder a questões sobre a formação de atitudes e valores no ensino superior, que estejam focados na relação entre professor e estudante e relacionados à prática pedagógica nas universidades.

Devido à grande quantidade de documentos apresentados, 730.580, decidimos ler, para o Google Scholar (Google Acadêmico), os 5.500 primeiros títulos encontrados. Para a base de pesquisa Portal Periódicos da Capes, decidimos ler apenas 13.750 títulos de trabalhos, e, para a base de pesquisa *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil), lemos todos os 60 títulos

encontrados. A partir da leitura, escolhemos 150 títulos aparentemente pertinentes, realizamos a leitura dos resumos, das palavras chave e das conclusões desses 150 títulos de artigos, dissertações e teses, e optamos por baixar 45 deles. Ou seja, a escolha inicial dos trabalhos científicos diante da grande quantidade de documentos encontrados nas bases de pesquisa, ocorreu a partir da leitura dos títulos que se aproximavam com o tema formação de atitudes e valores na prática docente no ensino superior.

Na sequência, dedicamo-nos a ler novamente os títulos, os resumos, as metodologias utilizadas, os instrumentos de coleta e análise dos dados e as conclusões. Para isso, foram necessários uma leitura completa e o estudo de cada trabalho científico, pois diversos deles utilizavam experimentos específicos, por exemplo, os estudos de educação em saúde (métodos de análise: testes estatísticos de χ , t de *Student*, ANOVA, *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis*) e da educação em administração de empresas (método de análise: teste de esfericidade de Bartlett). Ao final do refinamento da busca, alcançamos um número total de 20 documentos.

Os artigos selecionados foram organizados em pastas no *software Windows*, de acordo com seus resultados, com os nomes dos autores, data de publicação, respectivos descritores, *link* de busca e descrição da plataforma. Depois, efetivamos a análise dos artigos. Nessa etapa, separamos aqueles mais pertinentes daqueles que apresentaram menor sintonia com o tema “formação de valores e atitudes na prática pedagógica de professores na educação superior”. Os documentos que não atenderam às exigências de inclusão, por serem de data anterior a 2012, mas apresentavam conceitos relevantes e informações pertinentes para o quadro conceitual foram armazenados na pasta de descartados, e os documentos que não atenderam às exigências de inclusão e não tinham relevância e pertinência para nossa pesquisa, foram excluídos.

Finalmente, realizamos a síntese dos dados. Nessa etapa, avaliamos as argumentações, as discordâncias entre opiniões e os vazios nos trabalhos escolhidos.

A Tabela 2, a seguir, apresenta os descritores que abrangem desde a formação de atitudes e valores no ensino superior aos sentimentos que eles envolvem e sua relação pedagógica na educação superior.

Tabela 2 – Composição dos descritores encontrados e selecionados

DISCRETORES	TRABALHOS SELECIONADOS		
	DISSERTAÇÕES e TESES	ARTIGOS	TOTAL
ATITUDES NO ENSINO SUPERIOR	----	3	3
VALORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	----	5	5
FORMAÇÃO DE ATITUDES NO ENSINO SUPERIOR	2	----	2
FORMAÇÃO DE VALORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	----	2	2
ATITUDES E VALORES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA NO ENSINO SUPERIOR	1	----	1
ATITUDES E VALORES NA RELAÇÃO EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR	----	----	----
VALORES E ATITUDES NA SALA DE AULA NO ENSINO SUPERIOR	----	----	----
ATITUDES E VALORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	1	----	1
VALORES E ATITUDES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR	----	----	----
VALORES E ATITUDES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	1	----	1
VALORES NA FORMAÇÃO SUPERIOR	----	5	5
TOTAIS	5	15	20

Fonte: Elaboração própria (2022)

Percebe-se que, para os descritores sobre atitudes e valores na relação educativa no ensino superior, valores e atitudes na sala de aula no ensino superior, e valores e atitudes na prática pedagógica do ensino superior, não houve trabalho selecionado, pois, além de alguns dos trabalhos relacionados ao objeto de pesquisa já terem sido encontrados quando foram lançados os descritores anteriores, as expressões que tratam da relação educativa, sala de aula e prática pedagógica ainda se apresentam como um vazio nos estudos sobre a formação de

atitudes e valores na prática pedagógica de professores no ensino superior.

Consideramos, conforme explica Zabalza (2000, p. 94), que as atitudes estão vinculadas aos valores, pois os valores são conhecidos através das atitudes de um indivíduo. “Atitudes e valores podem ser aprendidos (ser melhorados, ser alterados, incorporar outros novos) e portanto, devem ser ensinados”. A formação de atitudes e valores começa na própria família e continua através do ambiente sociocultural, como, por exemplo, na escola e na universidade

É nesse contexto que se torna pertinente focar nesse binômio (atitudes e valores), pois são dois elementos, conceitos ou ideias que estão intrinsecamente relacionados. Tais conceitos de já se apresentam estabelecidos na literatura.

Apresentamos, a seguir, tabela que explicita as bases de dados dos trabalhos selecionados. A Tabela 3, a seguir, apresenta os trabalhos selecionados de acordo com as bases de dados que os veicularam.

Tabela 3 – Base de dados dos trabalhos selecionados

BASE DE DADOS	TRABALHOS SELECIONADOS			
	TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS	TOTAL
PERIÓDICOS DA CAPES	3	-----	-----	3
SCIELO	-----	-----	7	7
GOOGLE SCHOLAR	1	1	8	10
TOTAL	4	1	15	20

Fonte: elaboração própria (2022)

Percebeu-se maior concentração de artigos, cerca de 50%, no *Google Scholar*. Além disso, a quantidade de teses foi maior do que a de dissertações, e a quantidade de artigos correspondeu a 75% de todos os trabalhos selecionados, o que demonstra uma necessidade de aprofundamento de estudos sobre esse tema, principalmente no mestrado e no doutorado.

1.3.1 Convergências e complementaridades entre os autores

Marinho-Araújo e Almeida (2016), Dias *et al.* (2018) e Rocha (2013) admitem que as atitudes e os valores são competências necessárias para formação de todos os profissionais. E que uma formação universitária integral e plena deve envolver aspectos técnicos, científicos, éticos e humanos. Convergem para a definição de Gomes, Nogueira e Mól (2013), segundo os

quais essa formação do ser ético passa pela relação afetiva entre professor e estudante. Ou seja, a formação do sujeito ético está apoiada em uma relação entre docente e discente que seja afetiva e humana, o que é fundamental para a qualidade de uma educação que envolva a formação integral do ser humano. Nesse contexto, Barreiro (2017) acrescenta que, para a formação de atitudes e valores, os próprios professores precisam ser habilitados para tal fim, inclusive para a construção de uma relação equilibrada entre professor e estudante. Apesar de perceberem a importância dessa relação, reconhecem suas deficiências, e dizem que não possuíam saberes importantes para assumir a docência universitária e que necessitariam investir em percursos formativos para superar tais deficiências. Por fim, Barreiro (2017) acrescenta ainda que, apesar de algumas poucas iniciativas relatadas com o potencial de desenvolver competências¹, atitudes e valores dos discentes, na atuação desses profissionais, o propósito fundamental continua sendo a aquisição e a reprodução de conteúdos.

Para que ocorra uma formação de atitudes e valores de maneira adequada, devem ser respeitadas as especificidades de gerações e de cada curso superior. É nesse sentido que Furucho *et al.* (2015), em sua pesquisa junto aos discentes da Geração Y, revelam que a prática pedagógica focada na formação de atitudes e valores deve atender e respeitar as especificidades dos perfis dos estudantes, pois a forma de pensar e agir de cada geração é distinta. Para esses autores, os discentes da Geração Y apresentam: facilidade para lidar com novas tecnologias; predisposição a mudar de emprego para obter maior remuneração; satisfação imediata e prazer por dispor de mais tempo para si próprio; satisfação profissional; inovação; impaciência e intolerância; qualidade de vida; determinação; descompromisso em excesso; promoção e ascensão profissional; facilidade em executar várias tarefas simultaneamente; necessidade de constante aprimoramento e desenvolvimento contínuo; realização de projetos com significado; aquisição de experiência; e agilidade e dificuldade de lidar com adversidades. Tais diferenças são complementadas por Omote (2016), quando revela, em seu estudo, as divergências entre as atitudes dos estudantes dos cursos de direito e os de ciências contábeis, dos estudantes de terapia ocupacional e de pedagogia, em relação à inclusão.

Para Omote (2016), os estudantes de terapia ocupacional e pedagogia, são mais favoráveis à inclusão do que estudantes de direito e de ciências contábeis. Portanto, os autores se complementam sobre a necessidade de considerar as especificidades das gerações e dos cursos superiores para a formação de atitudes e valores.

¹ Deve-se considerar que competência docente, é a capacidade do professor fazer bem o que é preciso fazer em determinada situação da docência, mobilizando conhecimentos teóricos e práticos, atitudes e valores de forma rápida, pertinente e criativa (RIOS, 2014; PERRENOUD, 1999; LIBÁNEO, 2004).

Os estudos convergem para a importância da formação de um sujeito ético, zeloso, voltado para o bem de todos, que considere as emoções e que atue de forma humanista. Eles corroboram a assertiva de Finkler, Caetano e Ramos (2013), quando afirmam que a educação deve construir um sujeito zeloso pelo bem comum. Entretanto, apesar da dificuldade para a formação de atitudes e valores, para Palomera, Briones e Gómez-Linares (2019), é possível melhorar habilidades socioemocionais na formação inicial de professores, através de uma matéria sobre formação de valores e competências pessoais para docentes.

O trabalho de Finkler, Caetano e Ramos (2013) coaduna com a assertiva de que todos os profissionais devem buscar a ética e o bem comum. Esse estudo descreve as experiências educacionais com vários recursos humanísticos na educação de estudantes e confirma que as emoções despertadas por essas experiências devem ser refletidas e transformadas em vivências que geram atitudes éticas e edificam a profissionalidade. Os autores concluem que a educação voltada para a formação de atitudes e valores deve respeitar as emoções e construir um sujeito zeloso.

Dias Sobrinho (2012) e Félix e Romero (2020) convergem sobre a importância da formação integral de cidadãos-profissionais portadores de conhecimentos e valores fundamentais para a vida social. Flores Águila (2020) acrescenta que o agente comunitário é um ator fundamental no processo de formação. E que a intervenção territorial reforça a promoção de valores como a empatia, o respeito e a igualdade de oportunidades.

Na pesquisa de Carvalho, Carvalho e Rodrigues (2012), a maioria dos participantes considerou que a educação em saúde tem valores a promover, e os principais são: responsabilidade, respeito, solidariedade, autonomia e participação. O que converge com Ribeiro e Oliveira (2021), em seu estudo sobre a formação de futuros docentes de Matemática, os quais revelam que a relação educativa dos docentes se pauta nos seguintes valores e atitudes humanísticos: ética, justiça, amorosidade, abertura ao diálogo, empatia, escuta ativa e respeito aos estudantes. E ambos são complementados pelo estudo de Andrada e Souza (2012), que investigou os sentidos atribuídos ao ensino superior por estudantes de graduação de uma instituição privada brasileira, indicando que, quando os alunos, na formação acadêmica, priorizam o acesso a bens materiais, a inserção no mercado de trabalho e a elevação da autoestima, prevalecem os valores não morais.

Novais (2020) e Vieira (2012) defendem a importância de um currículo voltado para a formação de atitudes e valores. Para Novais (2020), a aprendizagem de atitudes e valores é amplamente favorecida por técnicas, metodologias, currículo suficientemente flexível e práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo do estudante no processo de construção

significativa do conhecimento. Para Vieira (2012), a formação de atitudes e valores no ensino superior deve ser um processo que envolva todo o currículo, e não apenas uma única disciplina específica.

A formação integral é apresentada pelos autores como importante, pertinente e necessária, direcionada para a formação de cidadãos-profissionais portadores de conhecimentos e valores fundamentais para a vida social. Assim, é possível melhorar habilidades socioemocionais na formação inicial de professores, através da criação de uma matéria específica que envolva a formação de valores e competências pessoais para docentes.

1.3.2 Síntese conclusiva

Não encontramos outros trabalhos que focalizem o mesmo âmbito desta pesquisa, ou seja, abordem a formação de atitudes e valores na prática pedagógica de professores do curso de engenharia civil, nem em universidades públicas ou universidades privadas. Assim, buscamos, com este trabalho, desenvolver o conhecimento científico nessa área de pesquisa.

Diante da revisão sistemática realizada em março de 2021 e a ocorrida em março de 2022, ocorreu um aumento substancial, de trabalhos produzidos sobre a temática referente a atitudes e valores, fato revelador, pois, apesar de estar sendo um assunto tratado e pesquisado, poucos apresentam o binômio atitudes e valores. Alguns tratam só de atitudes, e outros apenas de valores.

Em nosso estudo, os trabalhos selecionados produzidos no Brasil assim se distribuíram: seis da região Nordeste, sete da região Sudeste, um da região Centro-Oeste e dois da região Sul. De outros países, foram considerados um trabalho de cada um dos países: Chile, Espanha, México e Portugal.

Os trabalhos encontrados concordam sobre a importância e a pertinência de se promover uma formação profissional de nível superior em que os estudantes sejam habilitados na construção de comportamentos positivos e valorosos. Que sejam preparados nos conhecimentos técnico-científicos e capacitados para lidar com suas emoções. Uma formação superior que contribua para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e voltada para o bem de todos.

Como afirmamos inicialmente, no material bibliográfico selecionado, não foram encontrados estudos sobre formação de atitudes e valores em cursos de engenharia civil em universidades públicas ou privadas. Tampouco em cursos das engenharias da UEFS. Assim, a

falta de pesquisas anteriores sobre o tema abordado se constitui como uma limitação dos estudos analisados.

A formação em atitudes e valores é uma necessidade que abrange todos os profissionais, em todas as áreas, pois o cuidado com o bem comum é uma carência humana. Para essa formação, os próprios professores precisam ser habilitados, respeitando-se as características específicas de cada curso superior.

Percebe-se, nos estudos desta revisão, o vazio entre aquilo que se deseja e aquilo que se alcança como formação plena de um estudante do ensino superior. Os estudos são reveladores e mostram que essa preocupação não se restringe apenas a algumas áreas específicas, mas ocorre em todas as áreas (saúde, humanas e técnica). Além disso, para que o processo de ensino e aprendizagem não enfrente maior dificuldade, é fundamental que haja uma formação integral que envolva atitudes e valores, e que respeite as especificidades e as características geracionais.

É real a necessidade da formação de um ser humano integral. Os profissionais formados nas universidades, em sua maioria, enfrentarão processos de seleção para entrar no mercado de trabalho, e serão avaliados em suas competências técnico-científicas e humanas. Por essa razão a universidade deve contribuir para uma formação em que o estudante desenvolva tanto as habilidades técnico-científicas quanto as humanas, e fortaleça seu entendimento sobre a importância da formação de atitudes e valores para sua atuação profissional.

Não há como formar estudantes em atitudes e valores para o bem comum, se os professores e as decisões da própria instituição não se apresentam como tal. Nisso se revela a importância dos órgãos regulamentadores e promotores do bem comum. Ou seja, professores e instituições devem servir de exemplo para que a formação integral aconteça. Nesse sentido, os docentes precisam ser modelos positivos para seus estudantes, através da coerência entre aquilo que exigem de seus graduandos e aquilo que vivem em sua realidade. Os professores não ensinam somente aquilo que dizem, mas, principalmente, aquilo que fazem. As atitudes e os valores devem ser ensinados aos estudantes por seus professores através de uma prática pedagógica coerente, que envolva seu próprio exemplo de vida, na compreensão de que conhecimento que não gera mudança de comportamento torna o discurso do professor uma mensagem vazia.

Está evidente que a formação de atitudes e valores deve ser tratada nas instituições de Ensino Superior de forma institucional e longitudinal, envolvendo uma arquitetura curricular voltada para essa formação, durante todo o período dos cursos, e não transversal e nem individual, de maneira pontual e insuficiente, apenas por parte de alguns professores durante algumas disciplinas, ou como iniciativa do próprio docente. Essa formação, portanto, deve ser

apresentada como um projeto que envolva todos – docentes, discentes e funcionários da universidade – imersos numa gestão universitária participativa, direcionada para a formação de profissionais-cidadãos. E, por fim, uma formação de atitudes e valores deve envolver um currículo projetado para a educação integral do ser humano e associado a ações humanitárias

Essa revisão sistemática mostrou-se pertinente para nosso trabalho acadêmico, na medida que revelou uma demanda de estudos sobre essa temática e mostrou o quanto é necessária uma formação integral para profissionais-cidadãos. E indicou a direção dos vazios a serem estudados, pesquisados e aprofundados. Portanto, nessa revisão, os trabalhos contribuíram consideravelmente para a pesquisa. Ela respondeu ao nosso questionamento sobre a existência de produção acadêmica sobre a formação de atitudes e valores no ensino superior e, nisso, atendeu a sua finalidade. E, em vários pontos, os aspectos trazidos dialogam com o tema.

Em síntese:

- Existem vários trabalhos no Brasil e em outros países que abordam o tema formação de atitudes e valores no Ensino Superior.
- Trata-se de uma temática discutida em várias áreas do conhecimento.
- Houve crescimento do interesse pelo tema nos últimos dois anos.
- Atitudes e valores envolvem uma educação integral.
- Existem poucos trabalhos que abordam a avaliação de atitudes e valores.
- Não foi encontrado trabalho que abordasse a formação de atitudes e valores no curso de Engenharia Civil.
- Muitos trabalhos relacionaram atitudes e valores a competências, tanto nas palavras-chave quanto no desenvolvimento, o que nos leva a considerar a pertinência de o tema a ser estudado futuramente.

A revisão sistemática, confirmou a pertinência e a importância do tema e do objeto de pesquisa escolhido, contribuiu para melhor percepção daquilo que está sendo pesquisado, auxiliou para melhor observação dos vazios das pesquisas existentes sobre a formação de atitudes e valores na prática docente do ensino superior, e nos deu direcionamentos e esclarecimentos sobre a metodologia utilizada e os instrumentos de coleta de dados. Além de ampliar nossa percepção sobre a relação da formação de atitudes e valores com a educação integral. Enfim, a revisão sistemática ratificou a importância do tema Representações sociais de docentes e discentes sobre a prática pedagógica de professores do curso de Engenharia Civil

da UEFs. Mostrou a necessidade de produção acadêmica deste assunto para os cursos de engenharia. Revelou que este tema tem sido um assunto pesquisado de forma crescente nos últimos dois anos, e é uma temática discutida em várias áreas do conhecimento, quais sejam, Enfermagem, Medicina, Farmácia, Educação Física, Pedagogia, Psicologia, Engenharia Elétrica, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Administração de empresas, entre outros.

Deve-se considerar que competência docente é a capacidade de o professor fazer bem o que é preciso fazer, em determinada situação da docência, mobilizando conhecimentos teóricos e práticos, atitudes e valores de forma rápida, pertinente e criativa (RIOS, 2001; PERRENOUD, 1999; LIBÂNEO, 2004).

A seguir, buscamos conhecer o que a legislação estabelece sobre atitudes e valores no Ensino Superior.

1.4 O QUE A LEGISLAÇÃO DETERMINA SOBRE ATITUDES E VALORES NO ENSINO SUPERIOR

Na construção do nosso objeto e, evidentemente, na formulação da questão de pesquisa, buscamos alguns documentos legais publicados pelo governo brasileiro e pela instituição que é lócus deste estudo, no intuito de perceber como a formação de atitudes e valores no Ensino Superior vem sendo considerada nesses registros.

1.4.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia

No Parecer CNE/CES nº 1.362, de 12 de dezembro de 2001, o conselheiro relator Carlos Alberto Serpa de Oliveira explicita que o novo engenheiro deve ser capaz de propor soluções que sejam não apenas tecnicamente corretas, mas também deve ter a ambição de considerar os problemas em sua totalidade, em sua inserção numa cadeia de causas e efeitos de múltiplas dimensões.

O relator afirma que as tendências atuais caminham na direção de cursos de graduação com estruturas flexíveis, permitindo que o profissional a ser formado tenha opções de áreas de conhecimento e atuação, articulação permanente com o campo de atuação do profissional, base filosófica com enfoque na abordagem pedagógica centrada no aluno, ênfase na síntese, na transdisciplinaridade e na valorização do ser humano.

A Resolução CNE/CES nº 11, de 11 de março de 2002, no Artigo 3º, estabelece que o Curso de Graduação em Engenharia tem como perfil do formando, o profissional egresso, um engenheiro com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

A mesma Resolução indica, no Artigo 4º, que a formação do engenheiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais: compreender e aplicar a ética e a responsabilidade profissionais, avaliar o impacto das atividades da engenharia no contexto social e ambiental e assumir a postura de permanente busca de atualização profissional. O Artigo 5º estabelece que cada curso de engenharia deve possuir um projeto pedagógico que garanta o perfil desejado de seu egresso e o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas. E, no Artigo 6º, fica registrado que todo o curso de engenharia, independentemente de sua modalidade, deve possuir, em seu currículo, um núcleo de conteúdos básicos, com cerca de 30% da carga horária mínima, e o décimo quinto item do Parágrafo 1º versa sobre humanidades, ciências sociais e cidadania, além de um núcleo de conteúdos profissionalizantes e um núcleo de conteúdos específicos que caracterizem a modalidade. Diante do exposto, é notório que a Resolução em questão assume a concepção e a importância da formação técnico-científica de um profissional integral, humano e que valoriza a vida e o bem comum.

Logo, é possível afirmar que o conceito de formação profissional de engenharia apresentado nessas DCNs, envolvendo conteúdos de humanidades, ciências sociais e cidadania, aproxima-se das compreensões desenvolvidas por Souza Santos (2010) sobre o paradigma emergente, evidenciando que o conhecimento deve ser local e total. Revela que, na ciência pós-moderna, o conhecimento avança à medida que seu objeto se amplia e ultrapassa a especialização, o reducionismo quantitativo e tecnocrático, e também tradutor, porque incentiva os conceitos e as teorias a emigrarem para outros lugares cognitivos, fora do seu contexto de origem. Por exemplo, o engenheiro, além de perceber o gerenciamento construtivo, a gestão de materiais e os projetos arquitetônicos e complementares do prédio, deve manter uma relação respeitosa com os funcionários da empresa e honesta com os clientes compradores do imóvel. É nesse sentido que salientamos a importância da formação de atitudes e valores, tendo em vista os objetivos específicos deste trabalho de investigação.

Vejamos, a seguir, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

1.4.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEFS considera que o currículo elaborado pelos Colegiados dos Cursos deve responder:

- b) pela explicitação dos objetivos educacionais a serem alcançados (incluindo os objetivos cognitivos, afetivo-emocionais, de habilidades e de atitudes), de tal forma que não se espere que cada docente se responsabilize pela aprendizagem de todos os objetivos;
- c) pela definição de competências, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas entre todos os módulos, componentes curriculares e/ou atividades que vierem a ser programados.

O PDI explicita que o processo de avaliação do ensino-aprendizagem também é compreendido como parte integrante do processo pedagógico. Afirma que a avaliação pedagógica é um procedimento importante e necessário, pois indica os conhecimentos, as atitudes ou aptidões que se espera serem aprendidos pelos estudantes.

Em consonância com as DCNs, o PDI da UEFS considera fundamental que se estabeleçam expectativas quanto ao perfil dos egressos de seus cursos. E destaca que o perfil do egresso dos cursos de graduação da UEFS deverá contemplar:

- a) formação ético-humanística e continuada em diferentes áreas de conhecimento, orientada para a autonomia, cooperação, solidariedade, inclusão, respeito à diversidade, tolerância e equidade social, no contexto dos princípios democráticos;
- b) formação alicerçada pela responsabilidade com sua atividade profissional em consonância com o desenvolvimento humano sustentável da região, incluindo as dimensões das ciências, tecnologias, letras, artes e cultura popular;
- c) formação profissional pluralista pautada pela atuação crítica e colaborativa na identificação de demandas e resolução de problemas, considerando, na constituição dos mesmos, as dimensões política, econômica, social, artística, cultural, ambiental, científica e tecnológica;

Em seu PDI, a UEFS, no item 3.2, que trata dos princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição, informa que as diretrizes norteadoras de seu Projeto Pedagógico reafirmam o compromisso com a garantia da excelência acadêmica no ensino de graduação, estabelece os valores humanísticos e éticos como princípios formativos, expressa a responsabilidade e o compromisso social com as demandas de nossa sociedade e valoriza a atividade acadêmica numa perspectiva pluralista, integradora e dialógica para a consolidação de seu projeto educacional. Explica que a pessoa em formação deverá conhecer e absorver valores éticos e morais, imprescindíveis para o exercício pleno de sua cidadania e para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa, coletiva e pacífica.

Reafirma o compromisso com a formação de profissionais-cidadãos assentada em valores democráticos.

Portanto, a educação universitária, como prática social e política, implica um processo pedagógico de formação de sujeitos sociais autônomos, ao articular o conhecimento e a ciência, a capacitação técnico-profissional, as relações sociais e o fortalecimento de valores universais, de modo a possibilitar uma inserção crítica, ética, criativa e construtiva para uma vida digna e socialmente produtiva. Trata-se de um conhecimento que ultrapassa a dimensão técnico-científica, pois considera a função cognitiva impregnada de significados sociais e valores democráticos, universais e públicos, que alicerçam os horizontes da ação humana.

A política acadêmica da UEFS considera, primeiramente, as diretrizes presentes no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), aprovado pela Lei No 13.005, de 25 de junho de 2014. Entre suas 10 diretrizes, a quinta, que é a formação para o trabalho e para a cidadania, enfatiza os valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

Vejamos, a seguir, o projeto do curso de engenharia civil da UEFS.

1.4.3 O projeto do curso de engenharia civil da UEFS

O projeto do curso de engenharia civil da UEFS foi elaborado com base em outros estudos apresentados durante congressos brasileiros de ensino de engenharia. Destaca-se o trabalho apresentado pelo Prof. Edson Batista (1996) no COBENGE 96, intitulado “Reflexões sobre a formação do Engenheiro”. Nesse trabalho, é apresentado o perfil desejável para um engenheiro, a partir de suas características. Dentre outras, destacam-se: disposição para ser avaliado e retreinado, formação humanista (ética, solidariedade e cidadania) e preocupações com a melhoria do bem-estar do homem. Tais características dão origem a uma formação plena.

Todos esses conteúdos e habilidades são utilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação (MEC), na Portaria Ministerial nº 160, de 27 de fevereiro de 1998, que define os objetivos do Exame Nacional de Cursos e toma como referência esse perfil profissional.

O projeto considera que o curso de engenharia civil da UEFS deverá então, ao longo do processo de formação técnico-educacional, desenvolver, em seus estudantes, um conjunto de habilidades e conteúdos que, além de formar o profissional para inserção em amplos setores profissionais, prepare os graduandos para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e para um autoaprimoramento contínuo.

Destaca ainda que, para obter sucesso em todos os seus campos de trabalho, o

engenheiro civil tem de estar preparado para saber lidar com situações de mercado, enfrentar problemas sociais ou ligados à preservação do ambiente, se relacionar adequadamente com as pessoas, desenvolver qualidades de liderança e desempenhar com lisura suas obrigações éticas. Com essa preocupação, são oferecidas, no curso, as seguintes disciplinas obrigatórias: introdução à sociologia, psicologia das relações humanas e ciências do ambiente, dentre outras.

Percebe-se que a formação de atitudes e valores no Ensino Superior integra as DCNs, o PDI da UEFS e o projeto de curso de engenharia civil da UEFS, documentos que se revelam em consonância, pois consideram fundamental o estabelecimento de expectativas para o perfil dos egressos dos cursos de graduação, em especial quanto à formação humanista (ética, solidariedade e cidadania) do engenheiro civil, alicerçada pela responsabilidade em sua atividade profissional, com vistas ao desenvolvimento humano sustentável da região e à melhoria do bem-estar do homem.

Diante dos desafios para a articulação com o PDI e com o projeto de curso de engenharia civil, as DCNs reconhecem que não se pode esperar que cada docente se responsabilize pelo atendimento de todos os objetivos, mas que cada professor apresente sua contribuição.

Há de se perceber que, as DCNs e o PDI da UEFS apresentam, com maior abrangência e detalhamento, a formação humanista do engenheiro civil, em detrimento daquilo que se observa no plano de curso de engenharia civil da UEFS, no qual a formação humanista tende a ser restrita às disciplinas específicas de introdução à sociologia e psicologia das relações humanas. Algo restritivo e transversal.

Também se percebe a falta de clareza na forma como será avaliado o egresso do curso de engenharia civil quanto ao aspecto humano, aos conhecimentos atitudinais, o que tende a ser algo suscetível às definições subjetivas do professor e do estudante.

Vale ressaltar que se trata de um tema considerado relevante nacionalmente pelas DCNs, abordado como assunto importante institucionalmente pelo PDI da UEFS e posto como necessário no projeto de curso de engenharia civil. Entretanto, não é perceptível o modo como tais parâmetros de avaliação estão sendo tratados no cotidiano dos estudantes desse curso. Isso demonstra ser um vazio, pois se trata de normativas que podem se perder pela inexistência de práticas pedagógicas a elas direcionadas. Em relação à avaliação da aprendizagem, é pertinente que elas sejam descritas no projeto, embora a flexibilidade seja permitida, para que o docente possa desenvolver sua avaliação de acordo com a especificidade da turma.

Com base na problemática desenvolvida sobre o tema desta pesquisa, a qual envolveu uma breve reflexão sobre o contexto atual vivido em decorrência da pandemia da COVID-19, a revisão da literatura sobre atitudes e valores na prática educativa de professores do ensino

superior e a análise da legislação educacional, no que diz respeito à formação de atitudes e valores na universidade, particularmente no curso de engenharia civil da UEFS, vamos formular o problema específico da pesquisa empreendida.

1.5 O PROBLEMA ESPECÍFICO DA PESQUISA

Diante dos vazios encontrados nos documentos analisados na revisão da literatura, traçamos para esta investigação o seguinte problema de pesquisa: Como professores do curso de graduação em engenharia civil da UEFS desenvolvem atitudes e valores na formação do engenheiro civil?

1.6 QUESTÕES, OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA

Para detalhar o problema definido, elaboramos algumas questões de pesquisa, cujo foco são as representações dos sujeitos da relação educativa, professores e estudantes:

- a) Como professores e estudantes de graduação em engenharia civil da UEFS representam atitudes e valores na formação do engenheiro civil?
- b) Que sentidos professores e estudantes atribuem aos termos *atitudes* e *valores*?
- c) Como se estruturam as representações dos estudantes sobre *atitudes* e *valores*?
- d) Como *atitudes* e *valores* são abordados na prática educativa dos docentes do curso de engenharia civil da UEFS?

A fim de responder tais questões, traçamos, para esta pesquisa, os seguintes objetivos:

GERAL:

Compreender, mediante as representações de estudantes e professores, como ocorre a formação de atitudes e valores na prática educativa dos professores do curso de engenharia civil da UEFS

ESPECÍFICOS:

- Analisar a estrutura das representações dos estudantes sobre atitudes e valores.
- Avaliar a importância atribuída à formação de atitudes e valores na prática educativa de professores do curso de engenharia civil.
- Identificar os sentidos atribuídos por professores e estudantes do curso aos termos *atitudes* e *valores*.

1.7 A RELEVÂNCIA DA PESQUISA

No que diz respeito à relevância do estudo, podemos especificar suas dimensões teórica, social e pessoal. A pesquisa sinaliza a possibilidade de contribuir para a ampliação do conhecimento no campo da pedagogia universitária, sobre a formação de atitudes e valores. No que diz respeito à dimensão social, seus resultados poderão contribuir para estimular a reflexão sobre a formação de profissionais-cidadãos. Como também pode colaborar no planejamento e na efetivação de políticas institucionais que introduzam, no currículo e na prática pedagógica dos professores do curso de engenharia civil, de forma longitudinal, a formação de atitudes e valores. Compreendemos que o conhecimento produzido trará contribuições na formação integral do engenheiro civil egresso da UEFS, servindo, inclusive, de subsídio para uma nova reformulação do projeto desse curso.

Do ponto de vista pessoal e profissional, esta pesquisa se apresenta como uma oportunidade para nosso crescimento profissional, como professor e pesquisador sobre o tema, com a perspectiva de prosseguimento e aprofundamento dos estudos sobre atitudes e valores.

CAPÍTULO II

O QUADRO CONCEITUAL QUE FUNDAMENTA A PESQUISA

Os valores, as atitudes e as emoções se expressam no saber ser e no saber conviver, intimamente relacionados com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos. (CORDÃO, 2012, p. 76)

Neste capítulo, tratamos da fundamentação teórica de nossa pesquisa. Nele, apresentamos o conceito de *atitudes* e *valores* no campo da educação, abordamos o papel da universidade na atualidade em relação aos valores que são cobrados pela sociedade e aqueles que ela determina a si própria, assim como tratamos da relação pedagógica com a formação de atitudes e valores no ensino superior.

Trataremos também da teoria das representações sociais, o conceito, o processo de formação, as funções, a organização e a estrutura, bem como a teoria das representações no campo da educação. Por fim, apresentaremos a relação entre atitudes e representações sociais. As representações sociais são conhecimentos do senso comum que refletem atitudes e valores. Nós as aliamos à relação educativa, entre professor e estudante.

A seguir apresentamos o conceito de atitudes no campo da educação, num esforço para separá-lo do conceito de valores, apenas para ajudar os leitores a compreendê-los, tendo em vista que não é simples nem tão acessível quanto parece. Todavia concordamos com Zabala (2000) quando evidencia que atitudes e valores são conceitos intrinsecamente ligados.

2.1 O CONCEITO DE ATITUDES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Atitude é um termo que vem do latim *actitūdo* e significa posicionamento, comportamento ditado por uma disposição interior. As atitudes podem ser positivas ou negativas. São sinônimos do termo atitude: disposição, maneira, postura e modo. O *Dicionário da Língua Portuguesa* da Porto Editora menciona três definições da palavra atitude. A primeira informa que atitude é forma de agir e proceder. A segunda diz respeito à posição do corpo, sua postura, e a terceira considera a maneira de significar um propósito.

Zabala (1998) conceitua atitude como tendência ou predisposição relativamente estável de uma pessoa para atuar de certa maneira. Diz que é a forma como cada pessoa realiza sua conduta, de acordo com valores determinados. E exemplifica o uso desse termo em variadas

situações: ato de cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas, etc.

Atitude é definida por Rodrigues (1991, p. 359) como “um ordenamento contínuo de crenças e cognições em geral, que envolve uma carga afetiva a favor ou contra um objeto social definido, que estimula a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a esse objeto”.

Bolívar (2000, p. 137) define atitude como:

Predisposições, adquiridas ao longo da aprendizagem, que impelem a manifestar-se de determinadas formas perante os objetos ou as situações. Costumam ter na sua base alguns valores e crenças (aspecto cognitivo) e, para além disso, coadjuvam fatores afetivos (sentimentos positivos ou negativos) com um caráter motivacional e tendências para atuar (elemento comportamental).

Zabalza (2000, p. 94), quando fala sobre atitudes e valores no ensino, expõe os seguintes pontos:

- 1) Que atitudes constituem entidades complexas que surgem ao longo dos processos de maturação e de socialização dos indivíduos. Possuem uma natureza mista na qual se integram conhecimentos, afetos e condutas.
- 2) Que as atitudes e valores se vão formando com base nas influências que os indivíduos recebem ao longo da sua vida. Estas influências começam na própria família e continuam através do ambiente sociocultural. A escola constitui um dos principais agentes de influência na formação de atitudes e valores, daí que ambos os componentes educativos constituam um dos conteúdos básicos da formação que a escola pode oferecer. Em definitivo, atitudes e valores podem ser aprendidos (ser melhorados, ser alterados, incorporar outros novos) e, portanto, devem ser ensinados.
- 3) Este processo de formação atitudinal e de educação de valores realiza-se na escola, basicamente através de processos conscientes e planificados nos Projetos de Formação que se põem em marcha. No entanto também se exerce através de processos não conscientes relacionados com as atitudes e os valores latentes no clima de relações interpessoais e com as práticas educativas que se desenvolvem na escola.

Nessa linha de raciocínio, uma atividade que vise à promoção do bem comum necessariamente envolverá mudanças no sentido de tornar as atitudes dos indivíduos compatíveis com a obtenção do bem-estar coletivo. O conceito de atitudes, para a psicologia social, envolve três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental (RODRIGUES, 1991).

Tomamos, nesta pesquisa, o conceito de atitude da psicologia social de Moscovici (1963, p. 250). Segundo esse autor, a atitude pode ser vista como um “mecanismo que direciona o comportamento, ou como uma modalidade que confere ao comportamento seu significado”.

Na educação, vale destacar que as atitudes influem nos processos de percepção e de motivação, e desempenham papel importante no processo de aprendizagem. Quando um material é mais coerente com as atitudes de uma pessoa, é possível que ele seja mais facilmente aprendido, diferentemente de um outro material que com elas entre em choque. Uns poucos valores podem encerrar uma infinidade de atitudes, e uma mesma atitude pode derivar de dois

valores distintos. O valor *religião*, por exemplo, envolve atitudes em relação a Deus, à igreja e à postura dos encarregados das coisas da igreja. Assim, “A característica de generalidade dos valores e de especificidade das atitudes faz com que uma mesma atitude possa derivar de dois valores distintos”. Por exemplo, uma pessoa pode ter uma atitude favorável a dar esmola aos pobres por ter como valor a caridade, e outra pode também ser favorável a dar esmolas aos pobres por ter como valor o desejo de mostrar-se poderoso e superior (RODRIGUES, 1991, p. 354).

Para revelar uma atitude em relação a um objeto, Rodrigues (1991) diz que é necessário ter alguma representação cognitiva desse objeto, e explica que atitudes envolvem o que as pessoas pensam, sentem, e como elas gostariam de se comportar em relação a um objeto atitudinal. Entende, ainda, que atitudes são bons prenunciadores de comportamentos. Nesse sentido, as atitudes se aproximam da Teoria das Representações Sociais, que será abordada mais adiante.

O processo de formação de atitudes ocorre através de uma internalização, que se dá quando a pessoa aceita ser influenciada, porque essa influência é congruente aos seus valores. Quando a atitude aprendida se torna independente e ocorre sem a necessidade da presença do agente influenciador, e ainda que ele não continue mantendo a atitude que serviu de referência para a influência exercida, então ocorreu a formação de uma atitude (RODRIGUES, 1991).

Apesar de as atitudes serem relativamente estáveis, Rodrigues (1991) observa que, mesmo assim, são passíveis de mudanças. Explica que os componentes cognitivo, afetivo e comportamental que integram as atitudes influenciam-se mutuamente em busca de harmonia, e que qualquer mudança num desses três componentes é capaz de modificar os outros. Logo, uma informação nova, uma nova experiência ou um novo comportamento emitido em cumprimento às normas sociais, ou outro tipo de agente, pode, sim, criar instabilidade entre os três componentes atitudinais, resultando em uma mudança de atitude. Também quanto a esse aspecto, o conceito de atitudes se assemelha ao de representação social, na medida em que é difícil mudá-las.

E, para conferir se um sujeito aprendeu uma atitude nova, Zabala (1998) explica que se deve perceber quando a pessoa pensa, sente e atua de uma forma relativamente constante frente ao objeto concreto a quem dirige essa atitude. Assim, conclui que essas atitudes, no entanto, variam desde disposições basicamente intuitivas, com certo grau de automatismo e escassa reflexão sobre as razões que as justificam, até atitudes fortemente reflexivas, fruto de uma clara consciência dos valores que as regem. Ou seja, existem atitudes intuitivas, próximas do automatismo, como também existem atitudes fortemente reflexivas e conscientes.

Rodrigues (1991, p. 359) conceitua atitude como “uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto”. Diante disso, percebe-se que as atitudes e as representações sociais se relacionam na medida que ambas envolvem valores, ideias, crenças e cognições em geral. Desse modo, é possível inferir que as atitudes de uma pessoa evidenciam representações sociais, interpretações de mundo construídas no processo comunicativo através do convívio social.

Rodrigues (1991, p. 363), citando Kelman (1961), mostra que a formação de atitudes ocorre por três processos de influência social: aceitação, identificação e internalização. Explica que a influência social obtida através da aceitação “é aquela que se verifica quando uma pessoa aceita a influência de outra ou de um grupo para obter aceitação por parte desta outra pessoa ou grupo”. Explicita que a formação de atitude ocorre por identificação, quando se adota um comportamento que deriva de uma outra pessoa ou grupo, porque esse comportamento é gratificante e se torna associado, através da relação com essa pessoa ou grupo.

E, por fim, a influência social obtida através da internalização, ocorre “quando uma pessoa aceita uma influência porque esta influência é congruente com seus sistemas de valores”. Por isso, a formação de atitudes ocorre em função de uma combinação desses três tipos de influência, embora um deles possa ter maior peso que os demais. Isso nos faz inferir que, se um professor se colocar como um exemplo profissional e ético para seu estudante, com exposição respeitosa e clara sobre os valores para o bem comum, possivelmente provocará, em seus estudantes, uma formação de atitudes e valores da solidariedade e em prol da vida (RODRIGUES, 1991, p. 364).

Quanto maior credibilidade a fonte da comunicação tiver, maior quantidade de mudança de atitude em um grupo também haverá. Da mesma forma, quanto menor credibilidade a fonte de comunicação tiver, também menor mudança de atitude haverá (RODRIGUES, 1991).

Nisso, é possível inferir que a formação de atitudes de um grupo de estudantes está vinculada à credibilidade que o professor tem diante deles. Um professor com alta credibilidade diante de um grupo de estudantes terá a oportunidade de contribuir, com maior intensidade, para a mudança de atitudes desses educandos.

No contexto educacional, Trillo (2017) afirma que as atitudes são aprendidas por experiência que se dá através da relação com o outro, na prática pedagógica. Para Trillo (2010), devem ser considerados os conteúdos atitudinais, os temas transversais, a ética e o projeto educativo de centro, pois nem todos são iguais. Assegura que é necessário também precisar o tipo de aprendizagem que se estimula e os critérios de avaliação mais adequados. Desse modo,

quando tratamos de atitudes e valores, devem-se diferenciar os que correspondem a outros conhecimentos (o conceitual e o comportamental). Por fim, mostra a necessidade de se estabelecer uma diferença entre as atitudes e valores morais e aqueles que são mais propriamente científicos.

Quanto à compreensão sobre educação, Trillo (2017) considera que atitudes e valores devem ser os pilares de uma ação educativa comprometida com o bem comum. A crise que se verifica é mais abrangente e mais profunda do que somente o baixo salário de professores, ou a falta de investimento na estrutura das universidades e seus laboratórios. A crise educacional é estabelecida e ampliada pela falta de formação integral do estudante, uma formação que envolva competências, habilidades, saberes técnicos e humanitários, associada a uma política da universidade que esteja voltada para a ética e para o envolvimento humano dos professores.

A seguir, apresentamos o conceito de valores no campo da educação.

2.2 O CONCEITO DE VALORES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

No *Dicionário Aurélio*, de língua portuguesa, temos o verbete *valor* como qualidade que faz estimável alguém ou algo; importância de determinada coisa; preço; legitimidade.

Borges (2020, p. 20) diz que, para Piaget (1994b), um valor é um “investimento afetivo que nos faz agir; que nos move numa direção”. Os valores morais são motivações afetivas colocadas em regras, princípios, ideias, sentimentos juízos e ações consideradas como boas e justas.

O *Dicionário Básico de Filosofia* (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 275), explica valor como “coragem, bravura, o caráter do homem, daí por extensão significar aquilo que dá a algo um caráter positivo”. Também são trazidas quatro definições, mais específicas sobre o termo:

- 1 – A noção filosófica de valores está relacionada por um lado àquilo que é bom, útil, positivo; e, por outro lado, à de prescrição, ou seja, à de algo que deve ser realizado.
- 2 – Do ponto de vista ético, os valores são os fundamentos da moral, das normas e regras que prescrevem a conduta correta. No entanto, a própria definição desses valores varia em diferentes doutrinas filosóficas. Para algumas concepções, é um valor tudo aquilo que traz a felicidade do homem. Mas trata-se igualmente de uma noção difícil de se caracterizar e sujeita a divergências quanto à sua definição. Alguns filósofos consideram também que os valores se caracterizam por relação aos fins que se pretendem obter, a partir dos quais algo se define como bom ou mau. Outros defendem a ideia de que algo é um valor em si mesmo. Discute-se assim se os valores podem ser definidos intrínseca ou extrinsecamente. Há ainda várias outras questões envolvidas na discussão filosófica sobre os valores, p. ex., se os valores são relativos ou absolutos, se são inerentes à natureza humana ou se são adquiridos etc.;

3 – Juízo de valor: juízo que estabelece uma avaliação qualitativa sobre algo, isto é, sobre a moralidade de um ato ou a qualidade estética de um objeto, ou ainda sobre a validade de um conhecimento ou teoria. Juízo que estabelece se algo deve ser objeto de elogio, recomendação ou censura;

4 – Valor de uso/valor de troca: em um sentido econômico, o trabalho humano produz um valor de uso, ou seja, um objeto que possui uma utilidade determinada. No entanto, a divisão social do trabalho introduz a noção de valor de troca, já que alguém pode produzir algo que é de utilidade para outro, e com isso pode trocar o objeto produzido por outro objeto que é, por sua vez, de utilidade para ele. (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 275).

Para Moreno (2005, p.117), os valores constituem-se como fundamentais para a prática docente, na medida que participam, de maneira significativa, na formação da pessoa, visto que “refletem a personalidade dos indivíduos e são a expressão do legado cultural, moral, afetivo, social e espiritual conferido pela família, pela escola, pelos pares, pelas instituições e pela sociedade em que nos coube viver.”

Segundo Moreno (2005), é por meio dos valores morais que encontramos sentido no que fazemos, aprendemos a nos responsabilizar por nossas atitudes, a tomar decisões com calma e consistência, resolver conflitos por meio do bom senso e da elegância espiritual e humana. Sendo assim, os valores podem ser considerados como um avanço para o ser humano.

Jacon (2016) explica que os valores ajudam uma pessoa a ter seu comportamento orientado e coerente, de maneira a contribuir para que suas escolhas sejam autônomas e mais conscientes. Nesse sentido, os “valores são construídos com base na projeção de sentimentos positivos dirigidos a objetos, pessoas, relações e também a si mesmo.” (PUIG, 2007, p. 122).

Araújo (2007) diz que:

Nossos valores centrais são aqueles que, além de construídos com base na ação projetiva de sentimentos positivos, tem uma intensidade de sentimentos muito grande. Por outro lado, construímos alguns valores cuja intensidade é pequena e, por isso, estão “posicionados” na periferia de nossa identidade. (ARAÚJO, 2007, p. 24)

Concordamos com Puig (2007) que uma educação integral é possível e pode ser rentável, na medida em que:

Ajuda a criar um clima de convivência cidadã, gera o capital social necessário para garantir o desenvolvimento, previne o fracasso escolar, ajuda a criar um clima de convivência e bem-estar nas escolas e contribui para formar cidadãos ativos de uma sociedade democrática. (PUIG, 2007, p. 104).

Valores, para a sociologia, são o conjunto de características de uma certa pessoa ou organização, que determinam a forma como elas se comportam e interagem com outros indivíduos e com o meio ambiente. A palavra valor pode significar merecimento, talento, reputação, coragem e valentia. Assim, podemos afirmar que os valores humanos são valores

morais que afetam a conduta das pessoas. Eles podem também ser considerados valores sociais e éticos, e constituem um conjunto de regras estabelecidas para uma convivência saudável dentro de uma sociedade.

Os valores, para Brotto (2021), são o nosso norte, pois dão direção a nossa vida e nos motivam a buscar nossos sonhos. Por isso, reconhecer nossos próprios valores é um ato que nos torna mais seguros sobre nossa identidade, direciona nossas escolhas e o que realmente importa para nós. A falta deles nos leva a uma confusão de objetivos.

Pereira, Camino e Da Costa (2005, p. 16) explicitam que:

As explicações que a Psicologia Social tem dado aos valores são intraindividuais (Torres & cols., 2001). Rokeach (1979a), por exemplo, conceitua os valores como crenças que o indivíduo possui sobre as formas de comportamento ou sobre os estados finais de existência que são mais adequados em uma determinada situação. Nessa perspectiva, as fontes dos valores estão, sobretudo, nas necessidades individuais (Rokeach, 1973), as quais, distribuídas hierarquicamente, organizam as crenças dos indivíduos em um sistema de valores. Nessa definição, duas características dos valores são importantes à compreensão de sua natureza: os valores são crenças; eles se referem a modos de condutas ou estados finais de existência. A primeira característica diz respeito ao conhecimento sobre as formas de comportamento e as finalidades das ações (Rokeach, 1968). A segunda característica distingue os valores instrumentais, meios utilizados para alcançar as preferências individuais, dos valores terminais, as próprias preferências.

Zabala (1998, p. 46) entende por valor “os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitirem um juízo sobre as condutas e seu sentido”. E exemplifica: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade, etc.

Bolívar (2000, p. 136) define valores como “marcos preferenciais que orientam e integram socialmente o indivíduo no mundo, nas suas atitudes e conduta”. Explica que os valores podem ter uma fundamentação ou uma origem subjetiva (afetivo-emocional), social (modos de comportamento social ou cultural desejáveis), ou transcender os ditos condicionantes, como projetos de vida ideais ou princípios morais.

Por fim, no campo educacional, Trillo (2017) considera que, apesar de todos problemas que a educação enfrenta, é possível solucioná-los através de dois sentimentos: o primeiro, o sentimento moral que é a capacidade de sentir prazer em agir de acordo com as leis, ter satisfação com o dever cumprido; e o segundo, o sentimento de respeito, em três âmbitos – exigir dos outros o respeito devido, respeitar os outros e respeitar-se a si mesmo, numa atitude de respeito à sua própria dignidade. Deve também se comprometer com algo que não o afeta diretamente, mas afeta o outro, uma atitude de sensibilidade e consciência moral.

Quadro 01 – Síntese sobre valores na perspectiva de diferentes autores

AUTORES	ANO	CONCEITO DE VALORES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO
Piaget	1994	“Valor é um investimento afetivo que move nossas ações em uma direção. Os valores são motivações afetivas colocadas em regras, princípios, juízos e ações.” (p. 220)
Bolívar	2000	“Valores são marcos preferenciais que orientam e integram socialmente o indivíduo no mundo, nas suas atitudes e condutas. Podem ter uma fundamentação ou uma origem subjetiva (afetivo-emocional), social (modos de comportamento social ou cultural desejáveis), ou transcender os ditos condicionantes, como projetos de vida ideais ou princípios morais.” (p. 136)
Moreno	2005	“Os valores refletem a personalidade dos indivíduos e são a expressão do legado cultural, moral, afetivo, social e espiritual conferido pela família, pela escola, pelos pares, pelas instituições e pela sociedade em que nos coube viver.” (p. 117)
Japiassu	2006	“Coragem, bravura, o caráter do homem, daí por extensão significar aquilo que dá a algo um caráter positivo.” (p. 275)
Puig	2007	“Valores são construídos com base na projeção de sentimentos positivos dirigidos a objetos, pessoas, relações e também a si mesmo; eles contribuem para que uma pessoa consiga ter seu comportamento orientado e coerente, permitindo que suas decisões sejam mais conscientes e autônomas, pois são como guias de conduta necessários quando uma pessoa se encontra em situações controversas.” (p. 122)
Zabala	2010	“Valor são os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. E exemplifica: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade, etc.” (p. 46)
Trillo	2017	“Sensibilidade moral, a capacidade de sentir prazer e atuar conforme o sentimento do dever cumprido. Ter consciência de fazer o que deve ser feito.” (5min 15seg)

Neste trabalho, embora concordemos com algumas ideias dos autores do quadro 01, adotamos o conceito de Puig, por considerarmos o mais completo e condizente com a TRS, no que se refere a atitudes como como guias para as condutas ou comportamentos.

2.3 O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA ATUALIDADE EM RELAÇÃO A ATITUDES E VALORES

Trillo (2000) afirma que a qualidade das instituições de ensino e a qualidade da prática docente estão diretamente relacionadas com a qualidade dos processos que promovem nos estudantes, e defende, como premissa inicial, que a avaliação das universidades passa pela forma como os seus alunos aprendem. Menciona a qualidade dos processos de aprendizagem e não o rendimento acadêmico. Considera que a qualidade dos processos de aprendizagem está relacionada não só com o que se aprende, mas também com a maneira como se aprende, concentrando-se na dimensão mais emocional da aprendizagem, ou seja, sobre as atitudes e valores dos estudantes.

A situação atual da universidade, de competitividade e produtividade, envolve os valores que são cobrados pela sociedade e aqueles que ela determina para si própria. Há de se

respeitar, no entanto, que a sociedade não é um ente homogêneo, por ser composta por grupos heterogêneos, com interesses diversos e (ou) conflitantes.

Na atualidade, Trillo (2017), analisando a realidade europeia, considera que a universidade trata os professores como trabalhadores da educação, e não exatamente como docentes, com atuação reflexiva. E se questiona sobre porque algumas boas ideias educativas não se cristalizam em práticas de avaliação. Para ele, a mercantilização da universidade direciona à busca de resultados imediatos, e isso coloca em questão o ideal altruísta de difundir o conhecimento, transformado em uma interessada venda de serviços. Dessa maneira, as pessoas são reduzidas a ranques, numa espécie de obsessão de resultados. “Padrões, competências e indicadores constituem fontes para determinar e exigir desempenhos, bem como para criar sistemas de responsabilização que monitoram e sancionam suas realizações”. Um discurso normativo que valoriza desempenhos, resultados e rendimentos dos sujeitos (estudantes e docentes) e das próprias instituições de ensino superior e seus projetos.

Neste sentido, Trillo (2017) afirma que a universidade, ao privilegiar desempenhos, enfatiza o externo, o observável, o visível, o medido, o quantificado e o resultado dos rendimentos. E isso pode levar à desvalorização dos propósitos humanistas de uma universidade que busca a educação integral. Problematiza que, para as universidades, hoje, é mais importante atender aos protocolos do que atender às pessoas. Dessa maneira, as instituições e as pessoas são reduzidas a dados e indicadores, submetidas a comparações e a ranques, subjugadas ao império do útil e do prático, do efetivo e do rentável.

Em conformidade com tal ideia, Trillo (2017) afirma que o desenvolvimento da educação não é uma estratégia eventual ou momentânea, para usar e depois deixar de usar. Trata-se de um estilo de vida, uma maneira de ser, um compromisso pessoal com o mundo que nos cerca, muito além do que uma cultura performativa e de obsessão por resultados. As organizações e as pessoas são reduzidas a dados, indicadores. São quantificadas para se medir sua produtividade, e são comparadas em ranques práticos, efetivos. Ele entende que são as atitudes que cristalizam as regras culturais.

A alternativa para essa questão é se voltar para o desenvolvimento da capacidade ética, da consciência moral e da sensibilidade. Trillo (2017) propõe que os professores não devem instrumentalizar seus alunos, tornando-os apenas replicadores de técnicas, vorazes por resultados e rendimentos simplesmente, mas devem ter como meta a vida, construindo atitudes e valores que potencializem as pessoas e seus planos de vida. Sugere que professores e universidades se centrem no desenvolvimento pessoal dos estudantes, ou seja, em uma educação integral.

Nessa mesma linha de raciocínio, Trillo (2017) afirma que os professores são seduzidos pelos discursos sobre a excelência e o êxito e caem na cultura da *performance*, devido à diligência com que intentam cumprir os imperativos da competição e a realização de objetivos. Portanto, eles internalizam uma racionalidade técnica, mais preocupada em como fazer o que lhes é mandado fazer do que em refletir ou se posicionar sobre isso.

Em vista disso, Trillo (2021, p.13 e 19) assevera que a formação de atitudes importa porque elas estão na origem das condutas, sendo orientadoras, de alguma maneira, a favor ou contra uma determinada ação. Explica que a aprendizagem é essencialmente uma conduta orientada, sendo as atitudes a pedra angular da aprendizagem. Por esse motivo, falar sobre educação e sua finalidade é tratar da ideia do sujeito educado: que seja autônomo e que aja nos aspectos sociocultural, simbólico e histórico. O exercício da autonomia está orientado por um processo de reflexão pessoal e de decisão compartilhada.

Posto isso, a solução se direciona para a construção de um sujeito autônomo e autoconsciente, com dimensões básicas de sensibilidade e de consciência moral. As universidades devem instrumentalizar seus estudantes em suas habilidades técnicas, para atender a metas e resultados, e capacitar estudantes e professores para a valorização da vida, para o bem comum (TRILLO, 2017).

Nessa esteira de raciocínio, Soares, Sitja e Silva (2021, p. 55) explicam que investir no desenvolvimento de atitudes dos estudantes universitários envolve a formação de cidadãos e profissionais habilitados no enfrentamento das diversas demandas da sociedade atual. Nesse contexto, percebe-se que é missão da universidade a formação de profissionais capazes de agir de forma investigativa, competente, autônoma, reflexiva e com comportamentos éticos.

Os valores da sociedade em que vivemos estão voltados para o individualismo, o consumismo e o hedonismo. Assim, reconhecer isso será o primeiro passo para encontrar o caminho para a formação de atitudes e valores no ensino superior.

Posto isso, Capra (1996, p.14) considera que as soluções para os principais problemas de nosso tempo passam por “uma mudança radical em nossas percepções, em nossos pensamentos e nos nossos valores”. Propositamente, Capra (1996, p.15) destaca que devemos reconhecer a necessidade de “uma mudança profunda em nossas percepções e pensamentos, a fim de garantir nossa própria sobrevivência, mas isso ainda não atingiu a maioria dos líderes das corporações, nem dos administradores”.

A seguir, abordaremos o conceito relação pedagógica.

2.4 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta secção, trataremos sobre a contribuição da relação pedagógica para a formação de atitudes e valores e as implicações da relação entre professor e estudantes na prática pedagógica.

O tema central no processo de ensino-aprendizagem é a relação entre professor e estudante, e envolve os demais componentes e situações de sala de aula. Em face desses elementos, entende-se a relação entre professor e estudante como “o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional.” (POSTIC, 1990, p. 12).

Nessa sequência, Postic (1990) entende que qualquer opção educativa é um ato de fé em valores, e, por isso, suscita o desejo de transformar outrem. Considera que o ato educativo propõe uma construção de comportamentos num indivíduo, e se distingue do processo de influência, que no sentido moral do termo, provém da ação atribuída aos astros sobre o destino, como algo predeterminado e involuntário.

Segundo defende Postic (1990), o que está no centro do processo educativo é o “devir” de um ser humano, um conjunto coerente de ações empreendidas com vistas a um fim e um sistema ordenado de meios. É a execução de princípios explícitos e ou implícitos. O autor defende que o processo educativo é, por essência, diretivo, porque as iniciativas do processo ensino-aprendizagem e as opções são tomadas pelo educador, mas dirigidas para o educando.

Segundo o autor, o processo educativo se desencadeia quando ocorre uma interação motivadora entre educador e educando, que anima um em direção ao outro. Diz ainda que as virtudes da pedagogia consistem em admitir que a linguagem não é o único mediador no sistema educativo e que o docente estabelece uma relação com os seus alunos por atos, e não apenas pela palavra.

Por isso, a relação pedagógica, segundo Postic (1990), se estabelece entre vários docentes e estudantes, não mais em um encontro entre um docente e uma turma. Percebe ainda que os alunos são testemunhas das relações entre os docentes. E a qualidade da relação entre docentes e discentes está vinculada à qualidade da relação dos docentes entre si. As relações entre os docentes e os discentes tornam-se mais personalizadas e mais confiantes na medida em que os professores aprendem a resolver as suas próprias tensões. É nesse sentido que Postic (1990) apresenta o papel do docente como organizador e motivador da aprendizagem, e não apenas transmissor de conhecimento. Por sua vez, o estudante, na relação educativa, influencia e sofre influência do docente e de seus colegas.

Contribuindo com o tema, Trillo (2017) aborda valores na perspectiva da ética da razão cordial, e trata de uma relação educativa que torne o sujeito autônomo com capacidade reflexiva e de autoconsciência. Afirma que a relação educativa deve envolver as dimensões básicas da sensibilidade, e da consciência moral. Chama de sensibilidade moral, a capacidade de sentir prazer e atuar conforme o sentimento do dever cumprido. Ter consciência de fazer o que deve ser feito. Uma relação pedagógica ideal não instrumentaliza as pessoas, não as coloca a serviço de fins que não escolheram, porque elas têm liberdade para definir seus próprios objetivos. Por fim, Trillo (2017) explica que, além de não manipular as pessoas, a relação pedagógica ideal deve contribuir para potencializar a capacidade das pessoas, de forma que possam avançar em seus projetos de vida.

2.4.1 A relação entre professor e estudantes na prática pedagógica

Para Veiga (2008), professor e estudantes são agentes da aula, em que um tem o papel de ensinar e o outro de aprender, mesmo que, por vezes, esses papéis se alternem. Ambos aprendem e ensinam, numa relação dialógica que não é única nem uniforme, pois, a depender das condições em que se realiza o ato de ensinar, ele difere das relações estabelecidas entre o professor e seus estudantes (POSTIC, 1990).

Compreende-se que a prática pedagógica deve estar atrelada ao fazer docente, pautada nas perspectivas dos estudantes, e considerar as particularidades e as pluralidades de cada um. Assim, o lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo

Conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que as distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, e objetiva de modo natural ou social, satisfazer determinada atividade humana. (VEIGA, 2008, p. 17)

Dessa forma, a prática pedagógica é que possibilitará ao professor a efetivação dos conhecimentos adquiridos no campo teórico, de modo que ele possa avaliar constantemente suas ações enquanto profissional comprometido com a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

Nessa perspectiva, uma boa prática trará êxito ao processo de construção do conhecimento, mas sabemos que essa prática depende de muitos fatores, dentre eles o meio em que a instituição de ensino está atuando, e os graduandos atendidos nessa instituição, dentre outros. No processo de ensino-aprendizagem, é fundamental refletir sobre as práticas

pedagógicas que estão sendo aplicadas, pois uma aprendizagem de qualidade depende do desenvolvimento delas. Então, a prática pedagógica passa a ser

Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. (VEIGA, 2008, p. 16)

Para Postic (1990), o ato educativo se propõe à construção de comportamentos num indivíduo, segundo um vetor orientado. Supõe um conjunto coerente de ações, empreendidas com vistas a um fim e a um sistema ordenado de meios, e a execução de princípios explícitos ou implícitos, provenientes de uma teoria geral.

Por conseguinte, Postic (1990) explica que o processo educativo se desencadeia quando um movimento anima cada um dos parceiros em direção aos outros. O papel do professor, no processo educativo, é conduzir o grupo, ajudá-lo a reconhecer a validade das regras de funcionamento e a elaborá-las, permitindo que os estudantes se apropriem dos meios que lhe permitirão comunicar e agir.

A relação pedagógica tradicional, diferentemente da humanista, abandona a dimensão afetiva em proveito da aprendizagem racional, que desemboca na cultura erudita. A relação pedagógica humanista admite que a linguagem não é o único mediador no sistema educativo e que o docente estabelece uma relação com os seus estudantes por atos, e não apenas pelas palavras.

Sobre a relação pedagógica tradicional e dominante, Postic (1990) fala das teses enunciadas por Bourdieu (1964) e Passeron (1970), quando afirma que o sistema educativo reproduz uma sociedade hierarquizada, e é elaborado por uma classe privilegiada, que detém a cultura, os utensílios fundamentais (o saber, o saber-fazer e, sobretudo, o saber-dizer) e tem em vista a conservação do poder cultural com essa mesma classe.

Qualquer papel, quer o do docente, quer o do estudante, faz parte de um sistema de funções interdependentes, em que os pais, bem como a administração também participam. Se um papel é modificado, por tratar-se de um sistema, a estrutura das funções muda. As relações no interior da instituição de ensino são afetadas pela natureza das relações da sociedade (POSTIC, 1990).

Nesse sentido, para Postic (1990), a relação pedagógica humanista é uma vocação que não envolve apenas o intelectual. Nela ocorre a participação do docente como mediador, que se relaciona com o estudante de forma afetiva e empática. Essa passagem da mediação intelectual

à mediação afetiva, na concepção do papel do docente, põe em evidência que se sentiu a necessidade de restaurar a via afetiva no ambiente educativo, de reencontrar a verdade de uma relação humana, que não separe mais a razão e os sentimentos e que corresponda a uma nova finalidade educativa: a do saber ou poder ser.

Assim, a relação pedagógica humanista não é concebida como uma transmissão do mestre para o estudante, sob a forma de uma iniciação, visando à transformação do outro, segundo um modelo rígido a ser seguido, mas como uma permuta entre gerações, em que a subjetividade desempenha seu papel, e o conflito não é evitado, mas encarado como estímulo para o avanço e para o progresso.

Nesse contexto, a relação entre professor e estudante é afetada pela presença ativa do grupo de colegas, tanto como pelo tipo de intervenção do docente. Postic (1990) explica que as expectativas, os juízos, provêm do docente e também do grupo de colegas, na medida em que o comportamento de um estudante é condicionado tanto pelo que ele percebe dos seus colegas, como pelo que ele percebe do docente. Cada estudante, pelos processos de interação, avalia a importância que os outros lhe dão numa determinada função, numa situação particular. Por exemplo, se um estudante é visto como ágil ou lento, normal ou perturbado, ele tem um estatuto no seio do grupo. Atendendo a seu estatuto e às expectativas da função em relação a ele, estabelecer-se-ão entre ele e os outros modos específicos de comunicação.

Quanto às características da classe – denominada por Postic (1990) de grupo-turma –, ela constitui um grupo de interação direta, porque seus membros influenciam uns aos outros, mas o grupo exerce ação sobre as normas que nele são aplicadas. Trata-se de um grupo formal, designado pela imposição da instituição, com objetivo definido, na medida que todos estão reunidos para se instruir.

É importante assinalar que o grupo composto somente de estudantes possui regras próprias que regem a integração dos indivíduos, a coordenação de papéis e as relações com o docente. Enfim, o estudante, na relação educativa, se posiciona entre duas influências: a do docente e a dos colegas. Entretanto, os estudantes se submetem mais à influência do julgamento de seus colegas. Diante do conflito de papéis, que podem ser incompatíveis e se traduzirem num comportamento confuso, aberto ou retraído, confiante ou agressivo em relação ao docente tal como em relação aos colegas, o comportamento do docente é decisivo para a evolução do estudante, visto que é o docente quem desencadeia e orienta a atuação dos estudantes. É ele que toma a iniciativa na situação educativa, de maneira diferente da relação pedagógica tradicional, em que o docente tem atuação impositiva.

Na relação pedagógica humanista, o docente propicia uma interação em que ocorre uma reação recíproca, verbal ou não-verbal, em que o comportamento do docente influencia o comportamento do estudante e vice-versa. Assim, para Postic (1990), na interação, existe uma interdependência de papéis. O papel do docente é preferencial, e ao estudante corresponde um papel complementar.

Se o docente é só informador, o estudante recebe e restitui a informação; se o docente quer ser guia, encaminha e espera que o estudante tome iniciativa. Na relação entre os membros da turma, e segundo o grau de coesão do grupo, podem existir papéis complementares, numa estrutura em que cada estudante se sente integrado, com um papel próprio, articulado com o papel dos outros. Isso depende da atitude do docente: se ele privilegia os estatutos e bloqueia qualquer possibilidade de organização espontânea e se ele mostra franqueza em seus atos. A interdependência dos papéis é tal, que se identifica facilmente qual o papel do estudante que corresponde basicamente a tal papel do docente. Se a atuação docente for dominadora e rígida, se recusando a acatar a contribuição de todos, essa postura gerará ações não cooperativas, passivas, distraídas e até agressivas nos estudantes.

Desse modo, a ausência de uma relação satisfatória entre professor e estudante, para ambos, torna-se fator impeditivo ao processo ensino-aprendizagem. Por isso, para Postic (2008), o ato educativo não deve desprezar as relações interpessoais, visto que elas têm forte influência na situação pedagógica. No entendimento desse autor, ensinar e aprender devem ser concebidos como partes integrantes do processo educativo, pois é a socialização do indivíduo que une o ensinar e o aprender, através de um movimento articulado.

Postic (1990) designa o contrato pedagógico como uma operação feita com vistas a um objetivo. O graduando se envolve na relação educativa quando encontra um interesse pessoal e, na procura desse objetivo, sente a necessidade de entrar em acordo com os docentes e os colegas, concedendo a uns e a outros direitos e poderes, situando-se entre eles, em troca dos meios necessários à sua progressão.

A expressão “contrato pedagógico” exprime as expectativas mútuas dos parceiros. Dito isso, conclui-se que o ato educativo, no processo de ensino-aprendizagem, deve envolver uma relação pedagógica humanista, uma mediação intelectual pautada em valores e atitudes e um contrato didático-pedagógico na sala de aula voltado para uma educação integral.

Vimos, nesta parte, a importância da relação pedagógica humanista com qualidade, e suas implicações. Na próxima seção, apresentaremos a teoria das representações sociais (TRS), desde o seu conceito, seu processo de formação, as principais abordagens, funções, a TRS no campo da educação e até, por fim, a relação entre a TRS e as atitudes.

2.5 ALGUNS APORTES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A TRS é tratada pelos pesquisadores como uma estrutura conceitual flexível, que nos permite compreender e explicar a maneira como indivíduos e grupos elaboram, transformam e comunicam sua realidade social. No desenvolvimento dessa teoria, foi permitido um amplo conjunto de métodos e ferramentas, diretamente aplicáveis à análise de uma vasta gama de questões sociais. Ela se presta tanto para abordagens qualitativas quanto para aplicações experimentais (VAN LANGE; KRUGIANSKI; HIGGINS, 2021).

2.5.1 O conceito e o processo de formação das representações sociais

A origem do conceito de representação social está relacionada ao conceito desenvolvido por Durkheim, de representação coletiva. Nela ele teoriza que as categorias básicas do pensamento teriam origem na sociedade e que o conhecimento só poderia ser encontrado na experiência social.

Para Durkheim, a individualidade humana se constitui a partir da sociedade, e a transmissão da herança coletiva dos antepassados seria uma função primordial da representação coletiva. Para Moscovici, entretanto, a representação social é mais do que uma herança coletiva dos antepassados, que é determinística e estática, como afirma Durkheim. O indivíduo tem um papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade. Da mesma forma que o indivíduo é criado por ela, ele também tem participação em sua construção. A representação social é um conhecimento singular, destacado de uma categoria geral de pensamento social, que caminha paralelo aos outros tipos de conhecimentos sobre o social, mas que conserva a sua especificidade (BONFIM; ALMEIDA, 1991/1992).

Nesse cenário de singularidades e especificidades, somos constantemente obrigados a lidar com um ambiente de diversas informações. Para entender, dominar e dar sentido a esse ambiente, precisamos encontrar uma forma para simplificá-lo, torná-lo mais previsível e familiar. E, para que isso ocorra, a ideia é reconstruí-lo repetidamente, à nossa maneira.

Nessa circunstância, percebe-se que, desde a mais tenra idade, a escola, a família, as instituições e os meios de comunicação infundem, em cada um de nós, certas formas de ver o mundo, e oferecem-nos uma visão particular das coisas que nos rodeiam, apresentando-nos, em grande parte, a uma construção já pronta do mundo em que nós crescemos, e os valores com que o entendemos. É nesse contexto que nossa percepção do meio ambiente é moldada pelos

grupos, associações, comunidades e clubes dos quais fazemos parte. Através das inter-relações com outras pessoas, nossa realidade do mundo ao redor é formada.

Sá (2002) informa que as representações sociais são reconhecidas como fenômenos psicossociais condicionados histórica e culturalmente. Diz que sua explicação deve se dar nos níveis de análise posicional e ideológica, além dos níveis intrapessoal e interpessoal.

Sá (2002, p. 29) explica que essa expressão – representações sociais – identifica um campo de estudos psicológicos, muito amplo, e designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los. Informa que esse campo de estudos das representações sociais foi inaugurado por Serge Moscovici, através de

... sua obra seminal, *La psychanalyse, son image son public* (1961, 1976), sobre a representação social da psicanálise mantida pela população parisiense em fins dos anos cinquenta. Sendo proposto com o objetivo declarado de “redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social a partir desse fenômeno [das representações sociais]” (MOSCOVICI, 1976, p.16), o campo de estudos conta hoje com uma significativa quantidade de sínteses históricas, resenhas teórico-conceituais e metodológicas, levantamentos de produções empíricas e discussões críticas, que proporcionam em seu conjunto uma visão atualizada do estado do empreendimento.

Neste contexto, Sá (2002) percebe que esse campo de estudos conta atualmente com uma significativa quantidade de sínteses históricas, resenhas teórico-conceituais e metodológicas, levantamentos de produções empíricas e discussões críticas que proporcionam, em seu conjunto, uma visão atualizada do estado do conhecimento sobre a TRS.

A teoria das representações sociais é definida por Jodelet (2001, p. 71) como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo uma intenção prática e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social”. O interessante dessa definição de Jodelet sobre a TRS é que ele a trata como uma forma de conhecimento que envolve uma elaboração partilhada socialmente, de maneira intencional, não algo teórico e imaginário, mas prático, que alcança a realidade comum ao grupo a que pertence o sujeito.

A TRS se revela como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento intencional, desenvolvido coletivamente pelos indivíduos e também partilhado entre eles, com o objetivo de firmarem suas posições em relação a pessoas, objetos, situações e à comunicação que lhes concerne.

Assim, Jodelet (2001) ressalta que a TRS deve ser desenvolvida em uma abordagem que respeite a complexidade dos fenômenos, noção que se reflete tanto na diversidade de métodos que vêm sendo empregados nas pesquisas relacionadas à teoria, como nos objetos pesquisados sob seus pressupostos e na amplitude desses objetos.

Pode-se afirmar que a TRS pressupõe uma tentativa de ruptura com as vertentes clássicas das teorias psicológicas, e propõe mudanças no posicionamento da objetividade e da busca da verdade, mostrando-se, assim, como alternativa para pesquisadores e teóricos.

As representações sociais são constituídas na relação do sujeito com o objeto representado. Essa representação vai além do reflexo do mundo externo mental, ultrapassa uma percepção individual e alcança uma percepção coletiva.

É nessa situação, que Jodelet (2005) explica que, cada vez que exprimimos uma ideia, uma concepção, um conceito, apresentamos argumentos, o que estamos dizendo mesmo é algo de nós mesmos. O aproximar-se de uma representação é particular de um grupo, de um convívio social, além de expressar também, algo de sua própria identidade, que pode ter um efeito sobre a construção do objeto.

Por conseguinte, Moscovici (2003) informa que, na teoria das representações sociais, a realidade é dividida entre uma espécie de ambiente social consensual, chamado de universo consensual, e um ambiente social coisificado, chamado de universo reificado. Explica que os universos consensuais expressam as atividades relacionadas ao senso comum e suas teorias para responder aos problemas que se impõem, em que os indivíduos elaboram sua construção do real a partir do meio onde vivem, explicando as coisas sem ser necessariamente um cientista ou especialista. Nesse círculo social, surgem as representações sociais.

A tradição positivista constituiria um obstáculo à expansão dos limites da psicologia social, na medida em que aquela defende a ideia de que o conhecimento científico seria a única forma de conhecimento verdadeiro, e esta trata do senso comum, da cognição social e das inter-relações humanas.

Nos ambientes sociais coisificados, chamados de universos reificados, por sua vez, manifestam-se os saberes e conhecimentos científicos com objetividade e rigor lógico e metodológico. Porém a realidade se dá através da inter-relação de ambos os universos.

A TRS oferece um instrumental teórico-metodológico de grande valia para o estudo da atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos no campo da educação, motivo pelo qual essa teoria se constitui num aporte teórico e metodológico fundamental para nossa pesquisa.

O processo de formação das representações sociais a partir da realidade da vida cotidiana constitui uma grande força para que elas possam ser tratadas e reconhecidas como "conhecimento" pela sociedade. Os dois processos que dão origem às representações são a *objetivação* e a *ancoragem*. A objetivação como a "passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas" e a ancoragem, como "a constituição de uma rede de

significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais”. A análise desses processos constitui a contribuição mais significativa da TRS, uma vez que ela permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva (ALVES-MAZZOTI; 2008, p. 24).

A ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente. Seria o processo de reduzir ideias inusitadas, e não familiares à categoria e imagens comuns, colocando-as em um contexto familiar. A ancoragem busca classificar e dar nome às coisas, porque as coisas que não possuem nomes são consideradas estranhas e distantes, não existentes e ameaçadoras. Por isso, o indivíduo resiste e se distancia (MOSCOVICI, 2003).

A ancoragem, conceitua Sá (2002, p. 46), é a integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamentos sociais prévios, ou seja, “na incorporação de novos elementos de saber, em uma rede de categorias mais familiares”.

Neste contexto, Sá (2002, p. 47) cita Jodelet (1984) para explicar que a objetivação consiste em uma “operação imaginante e estruturante”, específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando quase tangível aquele conceito abstrato.

A objetivação consiste em uma “operação imaginante”, por ser algo abstrato, que está na mente do indivíduo, e uma “operação estruturante”, porque se torna capaz de estruturar e organizar uma ideia que antes estava no abstrato e no mental e transformá-la em algo semelhante ao que existe no mundo físico, ou seja, a objetivação transforma algo intangível em algo próximo do tangível e do concreto (SÁ, 2002, p. 47).

Sendo assim, explica Moscovici (2003) que objetivar é descobrir a qualidade de algo que simboliza uma cultura ou uma área de conhecimento, uma ideia ainda imprecisa, e reproduzir um conceito em uma imagem. Partindo do princípio de que se as palavras isoladas são incompletas, torna-se necessário ligá-las a algo de maneira que possamos encontrar equivalentes não verbais. Assim, no processo de objetivação, ocorrem, ao mesmo tempo, a classificação ou seleção, a formação de um núcleo figurativo e a naturalização. A seleção é responsável por elencar informações ou elementos referentes ao objeto representado. Essa seleção sofre influências de critérios socioculturais e normativos.

Ressaltamos que a objetivação e a ancoragem ocorrem em momentos simultâneos, de maneira a se inter-relacionarem e darem sentido à representação social. Por isso, Moscovici (2003) explica que ancoragem e objetivação são maneiras de lidar com a memória. A ancoragem mantém a memória em movimento direcionado para dentro; está no movimento constante de colocar e tirar objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com

um tipo e os rotula com um nome. A objetivação, por sua vez, é razoavelmente direcionada para fora do indivíduo, ou seja, para os outros; é ela que conceitua e imagina de maneira a juntá-los no mundo exterior, com o propósito de fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

2.5.2 A teoria do núcleo central

Outro conceito importante é o da teoria do núcleo central das representações sociais. Sá (2002, p. 62) explica que a teoria do núcleo central foi apresentada, pela primeira vez, dentro do quadro de pesquisa experimental caracterizado, em 1976, através da tese de *Doctorat d'État* de Jean-Claude Abric – *Jeux, conflits et représentations sociales* – defendida na Université de Provence, “sob a forma de uma hipótese a respeito da organização interna das representações sociais”, formulada por Abric (1994^a, p. 19) nos seguintes termos:

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado. (ABRIC, 1994^a, p. 19).

Sá (2002, p. 67) fala que, segundo Abric (1994^a), o núcleo central é “um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente”.

Nesse sentido, a caracterização do núcleo central como um subgrupo da representação “implica que outras instâncias estruturais, com papéis funcionais complementares ao do núcleo central, devam ser reconhecidas”. O núcleo central é formado de “um ou alguns elementos que ocupam na estrutura da representação uma posição privilegiada”. O núcleo central é determinado de “uma parte pela natureza do objeto representado, de outra parte pela relação que o sujeito – ou grupo – mantém com esse objeto.” (SÁ, 2002, p. 67, p. 71).

Dessa forma, o núcleo central pode assumir duas dimensões distintas: uma dimensão funcional e uma dimensão normativa. Assim, o uso do núcleo central é importante para conhecer o objeto da representação, ou seja, para saber o que está sendo representado.

O núcleo figurativo é constituído de palavras que, devido a sua capacidade de serem representadas, além de serem selecionadas, também são integradas a um complexo de imagens que reproduz visivelmente um conjunto de ideias. E, quando a sociedade adota esse núcleo figurativo, torna-se mais fácil falar sobre qualquer coisa que possa ser associada ao paradigma

e, por causa dessa facilidade, as palavras referentes ao núcleo figurativo são usadas mais frequentemente (MOSCOVICI, 2003).

Para Moscovici (2003) a estrutura de cada representação social tem duas faces inseparáveis, semelhantes à frente e ao verso de uma moeda: a face figurativa e a face simbólica.

2.5.3 Principais abordagens do estudo da TRS

É possível inferir que o estudo de uma representação pressupõe investigar o que pensam, por que pensam e como pensam os indivíduos pesquisados.

Anadón e Machado (2003) tratam sobre cinco orientações do domínio de estudos das representações sociais: orientação dos conteúdos, orientação das estruturas, orientação dos processos cognitivos, orientação das relações entre representações sociais e práticas, e orientação da gênese das representações sociais.

A orientação dos conteúdos está centrada nos sentidos dos conteúdos, e evidencia como os grupos constroem a realidade e a integram a seu sistema de valores. Analisa-se o sentido dos conteúdos observados em uma população pesquisada. Busca-se estudar as normas, as atitudes e os pressupostos do grupo a respeito de um objeto específico.

A orientação das estruturas está ligada ao estudo dos processos, e se baseia numa definição de representações sociais mais restrita. Entende-se que os elementos de uma representação social não possuem a mesma importância. Sendo assim, a maior importância concentra-se no núcleo central, pois é ele que organiza a representação e lhe dá sentido fundamental e estabilidade.

A orientação dos processos cognitivos se interessa pelo estudo que relaciona os processos cognitivos e as representações sociais. A orientação das relações entre representações sociais e práticas busca saber como as práticas podem influenciar ou modificar as representações sociais.

E, por fim, a orientação da gênese das representações sociais. Por essa orientação, observa-se como ocorre a apropriação de uma representação social e como ela pode ser construída (ANADÓN; MACHADO, 2003).

Todavia, outros autores (VASCONCELOS, VIANA, SANTOS, 2007) sintetizam tais abordagens em apenas três: a abordagem estrutural, de Abric; a abordagem que focaliza a construção da representação de Doise; e a abordagem de Jodelet, que se centra na articulação entre as representações e as práticas, enfatizando os processos de objetivação de ancoragem.

2.5.3.1 Abordagem sociogenética (orientação das relações da gênese das representações sociais)

Denise Jodelet foi a que mais se aproximou de Moscovici. Buscou, em seus estudos, tratar da gênese histórica de uma representação, extraí-las dos sujeitos, buscando analisá-los e explicá-los (SANTOS, 1994).

Segundo Vasconcellos, Viana e Souza-Santos (2007), Jodelet (2005) destaca que os estudos em RS apresentam a frequente dificuldade de

Estabelecer relações com as práticas e denuncia a existência de um “isolacionismo cognitivo” decorrente de só se estudar “aquilo que é conhecido” e “como é conhecido”, sem abordar nada sobre “aquele que sabe”. Segundo ela, é comum que se ignore o alcance da RS como definição de um objeto diante do qual as pessoas se situam ativamente construindo a realidade e isto eliminaria a relação de representação com a vida afetiva, emocional, corporal e o laço social e implicaria a omissão da articulação entre representações e práticas e entre o pensamento e a afetividade. Jodelet, então, busca estudar as representações enfatizando sua dimensão prática, suas funções, investigando como estas se fazem presentes na vida cotidiana das pessoas influenciando-as e sendo influenciadas. Para ela, estudar os processos de objetivação e ancoragem é um meio de pensar a intervenção do social na elaboração cognitiva (Jodelet, 2005).

Desta forma, esta autora se propõe a trabalhar como as representações se constituem nas relações sociais e como os sujeitos se relacionam a partir de suas representações, considerando sua posição social, seus afetos e a totalidade social concreta na qual se inserem.

Essa abordagem, então, pressupõe a escolha por métodos de pesquisa mais demorados que tenham como objetivo abordar tanto o discurso verbal como o comportamento e as práticas sociais. Isto pode ser realizado utilizando-se diversas técnicas como: a abordagem etnográfica, as observações participantes ou sistemáticas, entrevistas em profundidade, entre outros. Vê-se, desta forma, que a opção por um determinado método de pesquisa encontra-se necessariamente imbricado com a definição do objeto, do objetivo e da abordagem teórica e que as referidas abordagens não são necessariamente excludentes. (VASCONCELLOS; VIANA; SOUZA-SANTOS, 2007, p. 45)

Ribeiro e Antunes-Rocha (2016), quando tratam da abordagem sociogenética de Jodelet, explicam que essa abordagem está vinculada aos trabalhos de Moscovici (2012) e Jodelet (2001) e se direciona

Ao alcance do fenômeno no que diz respeito a condições e os processos implicados na emergência das representações, ou seja, tentando entender suas forças geradoras. Nessa abordagem a ancoragem e a objetivação são estudadas a fundo, tendo em vista três ordens de fenômenos: a dispersão da informação, o foco e a pressão à inferência e, por isso, direciona o olhar às três dimensões da RS: a informação, o campo e a atitude. (RIBEIRO; ANTUNES-ROCHA, 2016, p. 408)

Para Jodelet (2001), o campo de pesquisa em representações sociais apresenta três características marcantes: a vitalidade, a transversalidade e a complexidade. Essas

características revelam o dinamismo dos estudos e das pesquisas que envolvem as representações sociais.

2.5.3.2 Abordagem sociodinâmica (orientação dos conteúdos)

A abordagem sociodinâmica tem como autor principal Willen Doise, que estuda a “homologia estrutural em que as questões relacionadas ao poder e da dominação social influenciam diretamente no senso comum. Esta abordagem se vincula ao estudo das ancoragens.” (RIBEIRO; ANTUNES-ROCHA, 2016, p. 408).

Por sua vez, Pacheco (2011) explica que Willen Doise problematiza a dicotomia existente no campo da psicologia social, que se revela na cisão entre as explicações psicológicas e sociológicas e considera que a TRS supera uma certa dicotomia existente, quando seus objetos de estudo se encontram entre o que é do indivíduo e aquilo que é coletivo, permitindo explicações tanto no aspecto psicológico quanto sociológico.

Doise (2002), em seu estudo, remete a três hipóteses importantes: a primeira hipótese postula que os diferentes membros de uma dada população partilham crenças comuns de acordo com um específico objeto social; a segunda refere-se à natureza das diferenças e de escolhas individuais em relação a um dado objeto de representação; a terceira considera as diversas ancoragens das escolhas diante das realidades coletivas.

Doise (2002) propõe seu modelo teórico para a psicologia social em quatro níveis de análise:

a) Intrapessoal – trata da forma como o indivíduo organiza mentalmente suas experiências no meio social.

b) Interpessoal – observa como os processos interpessoais ocorrem, através da dinâmica das relações estabelecidas.

c) Intergrupar – refere-se às diversas inserções sociais do sujeito que interage, sendo tratada, como variável independente, sua posição e seu *status* social. Nessa interação, os sujeitos ou grupos se relacionam de diferentes formas a partir das representações compartilhadas no grupo.

d) Societal – considera a validação da ordem social estabelecida e o desenvolvimento, em cada sociedade, de suas ideologias, seus sistemas de crenças, valores e normas.

Compreende-se que Doise segue o aspecto mais sociológico, na expectativa de entender como as inserções sociais concretas dos sujeitos condicionam suas representações.

2.5.3.3 Abordagem estrutural (orientação das estruturas)

A abordagem estrutural tem como referência Jean-Claude Abric. Através dela, observa-se o conteúdo das representações, sua organização e sua dinâmica. Jean-Claude Abric e seus colaboradores desenvolveram o que chamaram de teoria do núcleo central para entender a estrutura de uma representação social.

A estrutura defendida por Abric (2002) considera que as representações e seus componentes (núcleo central e elementos periféricos) funcionam com seu papel específico e complementar, regidos por um duplo sistema: um sistema central, cuja determinação é essencialmente social e define a homogeneidade do grupo, e um sistema periférico, cuja determinação é mais individualizada e contextualizada, sendo mais flexível que o núcleo central e permitindo certa heterogeneidade de comportamentos e de conteúdos.

A representação social, para Abric (2002), não é um simples reflexo da realidade. É uma organização de significados que funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, determinando seus comportamentos e suas práticas.

Abric (2002) destacou que os elementos da representação não têm a mesma importância, visto que cada representação social é formada por um núcleo central e uma rede de elementos periféricos.

Assim, para compreender e operar sobre um comportamento, é necessário identificar a organização das representações, ou seja, a hierarquia dos elementos que a constituem e as relações que esses elementos têm entre si.

O núcleo central, ou núcleo estruturante, de uma representação social é definido por Abric (2000) como todo elemento que desempenha um papel privilegiado na representação, no sentido de que os outros elementos dependem dele diretamente, porque em relação a ele é que se definem seu peso e seu valor para o sujeito. Nesse sentido, para Sá (2002), o núcleo central assegura o cumprimento de duas funções essenciais: a geradora e a organizadora. A primeira faz referência ao elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos; a segunda se vincula ao elemento unificador e estabilizador da representação.

Na concepção de Abric (2002), uma representação social apresenta um núcleo central que corresponde ao elemento – ou elementos – mais estável da representação, o que mais resiste à mudança. E seus elementos periféricos são os componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos da representação.

Para apreender e analisar a estrutura das representações sociais, Abric (2002) desenvolveu, com sua equipe, vários instrumentos de pesquisa. Dentre eles, destaca-se um questionário de evocação, respondido a partir de um termo indutor escolhido pelo pesquisador, sobre o qual se pretende levantar as representações construídas por um determinado grupo ou segmento social. As respostas são organizadas posteriormente, de modo a possibilitar a realização de uma análise da evocação realizada pelos participantes da pesquisa e a fornecer dados para o reconhecimento da estrutura das representações sociais.

Bertoni e Galinkin (2017, p. 116) explicam que:

A Análise de Evocação permite identificar tanto a estrutura quanto a organização interna das representações em função de dois critérios: a frequência e a ordem de evocação. É o cruzamento desses critérios que possibilita identificar a relevância dos elementos que se associam ao termo indutor. Os resultados são organizados em quadrantes estruturados em dois eixos. O eixo vertical corresponde à frequência de evocação das palavras, e o eixo horizontal, à ordem dessas evocações. (RIBEIRO e ALMEIDA, 2003, p. 110).

Diante do exposto, optamos por duas abordagens para nossa pesquisa: a abordagem estrutural, desenvolvida por Abric, e a abordagem sociogenética de Jodelet, as quais serão mais detalhadas no capítulo da metodologia desta pesquisa.

2.5.4 As funções das representações sociais

Abric (2002) sistematiza a questão das finalidades próprias das representações sociais em quatro importantes funções essenciais: funções de saber, funções identitárias, funções de orientação e funções justificatórias.

As *funções do saber* permitem compreender e explicar a realidade, ou seja, permitem os atores sociais adquirirem conhecimentos e integrá-los a um quadro assimilável e compreensível, em coerência com seu funcionamento cognitivo e seus valores (SÁ, 2002).

As *funções identitárias* definem a identidade, preservam a especificidade dos grupos e desempenham um papel importante no controle exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, em particular nos processos de socialização (SÁ, 2002).

As *funções de orientação* guiam os comportamentos e as práticas. É através dessa função que a representação intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando assim, *a priori*, o tipo de relações pertinentes ao sujeito. A representação produz igualmente, um sistema de antecipação de expectativas, constituindo uma ação sobre a realidade: seleção e filtragem de informações e interpretações visando a tornar essa realidade compatível com a representação. A representação também é prescritiva de comportamentos ou

de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social (SÁ, 2002).

Finalmente, as *funções justificatórias* incidem *a posteriori* sobre as tomadas de posição e os comportamentos. Elas intervêm depois da ação, permitindo aos atores sociais explicar e justificar suas condutas em uma situação ou em relação a seus participantes (SÁ, 2002).

A teoria das representações sociais constitui-se como um valioso aporte teórico para estudos sobre atitudes e valores. Contribui na compreensão da formação e da consolidação de conceitos construídos e utilizados por grupos e por pessoas, individualmente.

A escolha pela TRS teve, como motivação, o fato de que essa teoria disponibiliza uma explicação dos fenômenos que regulam a relação de um grupo social e direciona o comportamento, o que ajuda no diagnóstico de possíveis fatores dificultadores encontrados no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior.

Além disso, nossa escolha pela TRS se apoia no fato de ela ter se tornado uma das principais teorias da psicologia social. Mesmo tendo se iniciado na Europa, essa teoria reuniu um grande número de pesquisadores e profissionais em todo o mundo, principalmente no campo da psicologia social, mas também em outros campos, como o da saúde e o da educação.

A TRS oferece um instrumental teórico-metodológico de grande valia para o estudo da influência do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos que atuam no campo da educação.

2.5.5 A teoria das representações no campo da educação

Alves-Mazzotti (2008), em seu estudo sobre as representações sociais e suas aplicações à educação, observa que elas elucidam a formação e o funcionamento dos sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Através de suas relações com a linguagem, com a ideologia, com o imaginário social e, fundamentalmente, por seu papel na orientação de condutas e práticas, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Há muitas formas de compreender e de abordar as representações sociais, podendo-se relacioná-las ou não ao imaginário social. Pois as representações sociais estão associadas ao imaginário, onde o que é enfatizado é o caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social, e se fundamentam na psicologia social (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Alves-Mazzotti (2008) revela que os estudos sobre atribuições e atitudes de professores e alunos, assim como os que focalizam comportamentos diferenciados do professor em função de expectativas, relacionando-os ou não a efeitos no aluno, têm contribuído na compreensão dos problemas que envolvem os desafios da prática docente.

Para este trabalho investigativo, tomamos por base duas abordagens: 1) a abordagem defendida por Jodelet, que articula representações e práticas, pensamento e afetividade; nessa perspectiva, o trabalho se centra em saber como as representações se constituem nas relações sociais, de modo que é importante estudar os processos de objetivação e de ancoragem como meio de destacar a intervenção social na elaboração cognitiva; 2) a abordagem estruturalista de Abric, com ênfase no estudo detalhado dos conteúdos semânticos que são expressos pelos sujeitos sobre o objeto investigado, bem como suas inter-relações e hierarquização.

Por fim, evidenciamos que, em nossa pesquisa no curso de Engenharia Civil da UEFS, reconhecemos que os estudantes e professores são constantemente mergulhados em um ambiente onde são bombardeados com várias informações com as quais precisam lidar, dado que é principalmente nas trocas de informações que a realidade do mundo é formada.

2.6 A RELAÇÃO ENTRE ATITUDES E O CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

No cotidiano da prática pedagógica, as atitudes dos professores em relação aos estudantes são manifestadas, e elas podem revelar as representações sociais desses docentes para com os discentes, assim como é possível inferir, da mesma forma, o que ocorre com os estudantes em relação aos professores.

O conceito de representação social situa-se nas fronteiras entre a psicologia e a sociologia, mais especificamente entre a psicologia e a sociologia do conhecimento.

Moscovici (2003, p.21) conceitua representação social como

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p. 21)

O fato de atitudes dos docentes poderem revelar suas representações sobre os estudantes corrobora a afirmação de Moscovici (2003, p. 8) de que as representações “são sustentadas pela influência da comunicação, constituem as realidades de nossa vida cotidiana e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros”.

Neste sentido, a maneira como os docentes pensam, sentem, agem, classificam os estudantes e interpretam a realidade da sala de aula pode evidenciar suas representações acerca dos estudantes, e, conseqüentemente, orienta sua conduta e sua prática docente, favorecendo ou impedindo o processo de humanização dos educandos (RESENDE, 2013).

Moscovici (2003, p. 8) explica que as representações “são sustentadas pela influência da comunicação, constituem as realidades de nossa vida cotidiana e servem como o principal meio para estabelecer as associações, com as quais nós nos ligamos uns aos outros”. E, para Moscovici (2012), uma das dimensões da representação social é a atitude.

Resende (2013) considera que atitude é um conceito recorrente, no debate acerca das questões humanas, e que se insere

Nos mais variados campos e sob diversas abordagens; notadamente, assumindo uma maior relevância na área da Psicologia, como um dos temas de maior interesse para os profissionais da área, em considerável número de estudos. Na Psicologia Social é um conceito clássico e, na Psicologia de Moscovici (1978), constitui uma dimensão da representação social. A representação social tem três dimensões: a informação, o campo da representação e a atitude. (RESENDE, 2013, p. 134)

Assim, Resende (2013, p. 145) reconhece que as diferentes atitudes do docente frente ao processo de ensino-aprendizagem estão intimamente relacionadas, e, em seu conjunto, “as atitudes pedagógicas éticas sinalizam para uma representação positiva do estudante como gente que possui potencial, capaz de aprender, crescer e se humanizar”. Entretanto, quando a maioria dos docentes demonstra atitudes autoritárias e permissivas, delas se inferem representações sociais “negativas e contraproducentes para com esse mesmo estudante tratado como incapaz, delinquente ou marginal”. Os docentes revelam, nesse caso, uma representação dos estudantes cheia de preconceito e discriminação. Admite-se, então, que é pertinente a aproximação entre os conceitos de atitude e representações sociais, ou seja, que a “identificação e análise das atitudes pode ser um caminho profícuo para se compreender as representações sociais de diferentes fenômenos educacionais”, entre as quais, o fracasso acadêmico. Ou, ao contrário, a falta de identificação e análise das atitudes pode ser um obstáculo que impede a compreensão das representações sociais de diferentes fenômenos educacionais, entre os quais o fracasso e o sucesso acadêmico.

CAPÍTULO III

A METODOLÓGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, trataremos sobre as escolhas metodológicas adotadas nesta pesquisa. Lembramos que o objetivo geral proposto para este estudo é compreender, mediante as representações sociais, como ocorre a formação de atitudes e valores na prática educativa dos professores do curso de engenharia civil da UEFS. E os objetivos específicos: 1. analisar a estrutura das representações dos estudantes sobre atitudes e valores; 2. avaliar a importância atribuída à formação de atitudes e valores na prática pedagógica de professores do curso de engenharia civil; 3. identificar os sentidos atribuídos por professores e estudantes do curso aos termos atitudes e valores.

Para alcançar esses objetivos, apresentaremos nesta parte, a escolha da abordagem metodológica a partir das decisões epistemológicas nas quais está fundamentada a presente pesquisa, assim como os demais elementos constitutivos do processo metodológico que utilizaremos para produzir e analisar os dados da investigação.

Em seguida, apresentaremos os lócus da pesquisa, as características dos participantes, a abordagem para a produção de dados, a abordagem para a análise dos conhecimentos produzidos; e, por fim, a questão ética e os limites da pesquisa.

3.1 AS OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Souza Santos (2010) explica que o paradigma dominante, apesar de ter seu início a partir da revolução científica do século XVI, só se estabelece no século XIX, quando esse modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então, pode-se falar de duas formas de conhecimento não científico e também considerado irracional: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos). Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem por seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas.

Nesse sentido, Souza Santos (2010) destaca ainda que a ciência moderna ao valorizar o conhecimento teórico, produz conhecimentos e desconhecimentos. Porque avança o conhecimento pela especialização, o que faz do cientista um ignorante especializado, na medida que se ocupa mais com a parte estudada, do que com o todo. E é nisso que ela se mostra restrita

e reducionista. Faz do cidadão comum um ignorante generalizado, que desenvolve seus conhecimentos através de suas experiências e do senso comum.

O paradigma moderno passou por uma crise exatamente por não encontrar respostas para suas perguntas. Diante desse vazio, o paradigma emergente apresentou-se como um caminho alternativo, uma ciência pós-moderna, ao reconhecer que a forma de conhecimento, para ser racional, precisa envolver uma configuração de todos os conhecimentos, porque considera que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional.

O paradigma emergente, também chamado de pós-moderno, reconhece que todo conhecimento científico-natural é conhecimento social e, com isso, estabelece a quebra da dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais. Souza Santos (2010, p. 86) explica que, para o paradigma emergente, “todo conhecimento é local e total, é profundo e abrangente”. Além disso, propõe que todo conhecimento é autoconhecimento. A ciência do paradigma emergente é mais “contemplativa do que ativa”. Ou seja, a qualidade do conhecimento “afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha”. Também informa que todo conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum, e que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional. É a configuração de todas elas que torna o conhecimento racional.

Souza Santos (2010, p. 91) considera que o senso comum faz coincidir causa e intenção; submete uma visão do mundo firmada na ação e no princípio da criatividade e das responsabilidades individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se com as trajetórias e as experiências de vida de um grupo social e, nessa correspondência, se torna confiável e seguro. Entretanto, apesar de “sensocomunizar-se”, a ciência pós-moderna não despreza o conhecimento tecnológico, pois entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve se traduzir em sabedoria de vida. Desse modo, para Moscovici (1998) o conhecimento científico e o senso comum são distintos, e se relacionam entre si sem qualquer hierarquia. O senso comum não é um conhecimento corrompido ou distorcido, mas é o lugar onde o conhecimento científico se junta produzindo redes de comunicação, tornando a sociedade viva.

Sousa Santos (2010) utiliza um conjunto de teses para apresentar o paradigma emergente. A primeira delas indica que “todo conhecimento científico-natural é científico-social”. Ou seja, a inteligibilidade da natureza é presidida por conceitos, teorias, metáforas e analogias das ciências sociais. O conhecimento científico da matéria e o conhecimento científico social estão interligados, desde o campo da física teórica e da psicanálise, passando pela teoria quântica, com a teoria da relatividade, que concebe a consciência e a matéria como

interdependentes. Esse tipo de conhecimento repercute nas disciplinas científicas. Para nossa investigação, como qualitativa, esse aspecto é muito importante, por se tratar de uma pesquisa social, e ser o método usado por cientistas e pesquisadores sociais para entender o comportamento de pessoas e sociedades. Em nosso caso, de professores e graduandos do curso de Engenharia Civil da UEFS.

Nesse sentido, quando as ciências naturais e as ciências sociais se interligam, estão se aproximando das ciências humanas. Essa fusão das ciências naturais com as ciências sociais coloca a pessoa, como autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento. A ciência pós-moderna é uma ciência analógica: conhece o que conhece pior através do que conhece melhor.

A segunda tese indica que “todo conhecimento local é total”, porque tem como horizonte a totalidade universal, e é local, porque trata de temas sociais concretos, projetos de vida locais, como fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, por exemplo. Nele, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia. Sendo total, não é determinístico, e sim regido por fenômenos aleatórios. Sendo local, e não descritivista, a ciência pós-moderna segue um estilo multidimensional, construído segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. Um conhecimento desse tipo se constitui a partir de uma pluralidade metodológica. Por isso, para o estudo do objeto, é imprescindível o uso dos diversos campos teórico-metodológicos. O que justifica o uso de vários instrumentos para produção de dados, dentre eles a TALP (técnica de associação livre de palavras), uma técnica projetiva que considera a estrutura psicológica do sujeito através da consciência das manifestações de condutas e evocações, por meio da entrevista semiestruturada, com questões-estímulo.

A terceira tese indica que “todo conhecimento é autoconhecimento”, pois o objeto de pesquisa é a continuação do sujeito pesquisador, na medida que ambos, objeto de pesquisa e sujeito pesquisador, influenciam e são influenciados. No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e autorreferenciável da ciência é plenamente assumido. Busca-se mais do que sobreviver, de saber viver, e, para isso é necessária uma forma de conhecimento compreensivo e íntimo, que nos una pessoalmente ao que estudamos e não nos separe dele. A ciência do paradigma emergente é mais contemplativa do que ativa. Afere-se a qualidade do conhecimento pela satisfação pessoal que fornece a quem o recebe e o compartilha.

A quarta e última tese propõe que “todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”, e considera que a ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Trata o conhecimento do senso comum como a mais importante de todas as formas de conhecimento, pois possui virtualidades que enriquecem nossa relação com o mundo. Apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora, que pode ser ampliada através do

diálogo com o conhecimento científico. O senso comum faz coincidir causa e intenção, é prático e pragmático, é transparente e evidente, é indisciplinar e imetódico. É também superficial porque desdenha das estruturas que estão além da consciência. Aceita o que existe tal como existe e é retórico e metafísico.

O senso comum, para Souza Santos (2010, p. 90-92) é “conservador e pode legitimar prepotências; mas, interpenetrado pelo conhecimento científico, pode estar na origem de uma nova racionalidade. Uma racionalidade feita de racionalidades”. Por fim, observa que, se, por um lado, “todo o conhecimento é autoconhecimento”, por outro lado, também “todo o desconhecimento é autodesconhecimento”, e que o “conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal, na medida em que se converte em senso comum”. Ou seja, o objetivo final do conhecimento científico pós-moderno é se converter em senso comum.

Neste estudo, nos aproximaremos do paradigma emergente, para manter um diálogo entre a ciência e o senso comum, através da pesquisa de campo. E, em nosso objeto investigado, serão considerados elementos de contradições, elementos periféricos, o núcleo central das representações sociais e suas multidimensionalidades.

A teoria das representações sociais de Moscovici e o paradigma emergente de Souza Santos se encontram quando ambos defendem e tratam do senso comum. O paradigma emergente corrobora a teoria das representações sociais de Moscovici sobre o senso comum, quando trata da cognição social e das inter-relações humanas. Ou seja, ambos reconhecem a importância da forma como as pessoas compreendem as outras pessoas e elas mesmas. Como também quando percebem que o senso comum existe e se constrói no coletivo, ou seja, entre os seres humanos. Coaduna com aquilo a que nos propomos neste trabalho, quando escolhemos a abordagem teórica e metodológica da teoria das representações sociais.

Após tratar das questões epistemológicas que fundamentam a pesquisa, podemos falar sobre nossa opção pelo tipo de pesquisa que coaduna com tais pressupostos. Assim, trata-se de uma pesquisa qualitativa, porque trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes de estudantes e professores do curso de engenharia civil da UEFS, e descritiva, porque descreverá as representações dos sujeitos sobre o objeto estudado.

A pesquisa qualitativa atende a questões muito específicas, pois envolve estudos sobre relações humanas, psicologia social, ciências sociais, em um nível de realidade que não pode ser quantificado. Isso justifica nossa escolha pela abordagem qualitativa de pesquisa, com fundamentos em Minayo (2007).

Minayo (2007, p. 21) considera que a pesquisa qualitativa se volta para o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. E isso corresponde a uma

concepção aprofundada das relações, dos processos e dos fenômenos, de maneira que, se não o fizermos com essa profundidade, poderemos reduzir a pesquisa a uma mera operacionalização de variáveis.

É neste sentido que Minayo (2007) afirma que a pesquisa qualitativa tem alargado seu campo de atuação para as áreas da psicologia e da educação. E afirma que a pesquisa qualitativa trata com uma diversidade de significados, valores e atitudes, inclusive motivações e aspirações. Trata-se de questões não superficiais, e sim profundas, referentes a processos e fenômenos. Entretanto, esse autor não descarta o diálogo harmonioso e complementar de estratégias quantitativas com a abordagem qualitativa.

Por fim, a pesquisa qualitativa possui como característica uma objetivação do fenômeno social. Hierarquiza as ações para descrever, compreender e explicar o fenômeno social, respeitando o caráter interativo entre os objetos buscados pelos pesquisadores, suas orientações teóricas e, é claro, seus dados empíricos. Uma investigação qualitativa busca um resultado o mais fidedigno possível (MINAYO, 2007).

3.2 O LÓCUS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), localizada na cidade de Feira de Santana, Bahia, na região do Semiárido baiano, a 108 quilômetros de Salvador, capital do Estado da Bahia. Feira de Santana é um município com um centro econômico regional, pois tem uma posição geográfica estratégica. Possui o comércio, a agricultura e o setor industrial como principais fontes geradoras de tributos, emprego e renda. É a segunda cidade mais populosa da Bahia, com uma população estimada em 619.609 (2020) pessoas, segundo dados do IBGE (2020).

A UEFS foi autorizada pelo Decreto Federal n. 77.496 em 1976, reconhecida pela Portaria Ministerial no 874/86, de 19 de dezembro de 1986, e reconhecida pelo Decreto Estadual no 9.271 de 14 de dezembro de 2004, segundo o próprio *site* da UEFS (<https://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=32>, 2021 acesso em:15.03.2022). O curso de bacharelado em engenharia civil da UEFS completou 30 anos de reconhecimento pelo MEC no ano de 2014. Conta com uma boa infraestrutura: salas de aula, biblioteca, salas administrativas e laboratórios. O Labotec I é um conjunto de laboratórios onde são realizadas as aulas práticas e as atividades de pesquisa. Conta ainda com laboratórios de materiais de construção, mecânica dos solos, estruturas, saneamento, mecânica dos fluídos,

eletricidade e tecnologias das construções. O Departamento de Tecnologia possui o curso de Mestrado em Engenharia Civil e Ambiental.

O engenheiro civil formado pela UEFS projeta, orça, planeja, gerencia e fiscaliza obras como edifícios, pontes, viadutos, estradas, barragens e realiza trabalhos de hidráulica fluvial e marítima, podendo atuar em todas as etapas de uma construção. Desenvolve o projeto, o dimensionamento e as especificações das estruturas, das instalações hidráulico-sanitárias prediais e das instalações elétricas prediais, dentre outras. Na área de gerenciamento da construção, o engenheiro civil supervisiona equipes de trabalho, prazos, custos, qualidade e o cumprimento das normas de segurança, saúde e meio ambiente.

O engenheiro civil formado pela UEFS deve ser um profissional com as seguintes características: capacidade de trabalhar em grupo; facilidade de comunicação verbal e escrita; domínio de informática; disposição para ser avaliado e retreinado; formação humanística; preocupações com a melhoria do bem-estar da humanidade e preocupações com o meio ambiente. A modalidade do bacharelado tem duração de, no mínimo, 10 semestres e, no máximo, 15 semestres (<https://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=32>, 2021, acesso em: 15.03.2022).

3.3 DISPOSITIVOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

Para o estudo das representações sociais, devemos nos preocupar com as questões metodológicas que envolvem a qualidade da coleta dessas representações e a forma como analisar os dados obtidos. Assim, Abric (1997) diz que, antes da análise dos dados, a metodologia da coleta se torna um ponto-chave, determinando, principalmente o valor dos estudos sobre representações. E o tipo de informação recolhida, sua qualidade e relevância, influencia na validade dos resultados obtidos e das análises efetuadas. É através do uso de dispositivos adequados para apreender seu objeto que o pesquisador obterá melhores resultados.

A escolha de uma metodologia, de coleta ou de análise, é determinada por considerações empíricas (natureza do objeto estudado, tipo de população, restrições da situação, etc.), e, principalmente, pelo sistema teórico que fundamenta e justifica a pesquisa. A escolha das ferramentas deve, portanto, ser necessariamente ditada pela teoria das representações sociais a que o pesquisador se refere (ABRIC,1997).

3.3.1 Dispositivos para a produção e análise de dados

As representações sociais têm sido estudadas partindo dos diferentes desdobramentos teóricos da proposta seminal de Moscovici, e os pesquisadores têm se valido de diversas abordagens metodológicas, não apenas pelas características do próprio objeto, como também, pelos múltiplos olhares teóricos que o objeto permite.

Para a escolha dos dispositivos, dentre os vários instrumentos de produção e de análise de dados utilizados por diversos pesquisadores, preferimos utilizar aqueles que vão atender a nossos objetivos de pesquisa, propostos anteriormente. Por exemplo, as várias técnicas de entrevistas não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas, assim como os grupos focais, têm se mostrado instrumentos úteis e adequados para a investigação das representações sociais em diferentes contextos. As entrevistas e os grupos focais permitem que os participantes se expressem e verbalizem seus pensamentos e sentimentos sobre os temas propostos. As diferentes formas de análise dos resultados obtidos com essas técnicas permitem aos pesquisadores apreender as formas de pensamentos, explicações e justificativas de comportamentos, as fontes das representações, além de saber se estão ocorrendo mudanças nas representações em função do contato com outros grupos e com a divulgação de novos conhecimentos.

A análise do conteúdo, que se refere às diversas formas de interpretação das falas dos entrevistados (BARDIN, 2016), é uma técnica que tem sido utilizada por diversos pesquisadores com diferentes abordagens teóricas, entre eles aqueles que se utilizam da teoria das representações sociais.

Nesta pesquisa, demos ênfase a dois dispositivos para a produção de dados: a TALP e a entrevista semiestruturada com questões-estímulo. A primeira técnica foi baseada na teoria estrutural de Abric (1997), a qual pressupõe que os elementos semânticos da representação da formação de atitudes e valores estão organizados numa estrutura hierarquizada de sentidos. Essa técnica buscou atender aos seguintes objetivos específicos: analisar a estrutura das representações dos estudantes sobre atitudes e valores; e identificar os sentidos atribuídos por professores e estudantes do curso aos termos *atitudes* e *valores*.

Para a produção dos dados, fizemos uso da técnica associação livre de palavras (TALP), por meio por meio de duas orientações indutoras:

– Escreva **quatro** palavras ou expressões que vêm à sua mente quando escuta a expressão: *Atitudes dos professores na prática pedagógica do curso de engenharia civil*. Agora,

das palavras apresentadas, diga a que mais se aproxima do termo *Atitudes*. Por favor, justifique o porquê de ter escolhido essa palavra.

– Escreva **quatro** palavras ou expressões que vêm à sua mente quando escuta a seguinte expressão: *Em quais valores tem se pautado a prática pedagógica dos professores de Engenharia Civil?* Das palavras apresentadas, diga qual a que mais se aproxima do termo *Valores*. Por favor, justifique sua escolha.

Para Merten (1992, p. 531), Aristóteles foi “o primeiro a tratar o tema da associação”, e suas ideias deram origem à “Teoria associacionista da memorização”. Esse autor explica que a tradição filosófica do conceito da associação de ideias abrange “Descartes, Hobbes, Leibniz e Locke (RAPAPORT, 1974)”. Merten informa ainda que, na medida em que a “Psicologia se tomou uma ciência autônoma, iniciou-se a investigação experimental de associações”. Coutinho e Do Bú (2017, p. 219), por sua vez, informam que o primeiro autor que utilizou a associação no contexto da psicologia clínica foi Carl Gustav Jung, em 1905, com a “finalidade de, utilizando-se de projeções dos indivíduos, realizar diagnóstico psicológico acerca da estrutura da personalidade destes.” (RAPAPORT; SHAFER; GILL, 1971).

Merten (1992, p. 532) diz que a forma simples e historicamente mais importante da experiência de associação consiste na solicitação “... ao sujeito que responda com a primeira palavra que lhe venha à cabeça a uma série de palavras enunciadas pelo experimentador”.

Coutinho e Do Bú (2017, p. 220) revelam que, desde sua criação até os anos 80, a TALP era aplicada apenas no:

[...] âmbito da psicologia clínica. Porém, verifica-se a partir desse período que o percurso e objetivos de aplicação desse instrumento foram adaptados para responder às questões colocadas pelas pesquisas na psicologia social por Di Giacomo (1981) e, desde então vem sendo amplamente utilizado nas pesquisas ancoradas, principalmente, pela teoria das Representações Sociais (RS). Diferentemente dos objetivos clínicos de Jung, no campo da pesquisa, os estudiosos que trabalham com as Representações Sociais visam identificar as dimensões latentes destas por meio da configuração dos elementos que constituem a trama ou rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor. Por tratar-se de uma técnica projetiva, os conteúdos latentes e não filtrados pela censura tornam-se, desse modo, salientes. (ABRIC, 1997; NOBREGA; COUTINHO, 2003; OLIVEIRA; AMARAL, 2005; OLIVEIRA; AMARAL, 2007, p. 220).

Esse instrumento de pesquisa, denominado TALP, se apoia sobre um repertório conceitual no que concerne ao tipo de investigação aberta, evidenciando, diante dos diversos estímulos, o que Coutinho e Do Bú (2017, p. 220) denominam de “universos semânticos através da saliência dos universos comuns de palavras”. Logo, a TALP se estrutura sobre a evocação das respostas dadas a partir de estímulos indutores. Coutinho e Do Bú (2017, p. 221) salientam que esses termos indutores “devem ser previamente definidos em função do objeto

representacional, levando em consideração também as características da amostra ou sujeitos da pesquisa que serão entrevistados.” (COUTINHO; NÓBREGA; CATÃO, 2003).

Coutinho e Do Bú (2017, p. 220) ainda realçam que o teste “pode ser constituído de um ou vários estímulos indutores escolhidos de acordo com os critérios de saliência e de coerência com os objetos da pesquisa”. E, nesse contexto, a TALP faz parte das chamadas técnicas projetivas, e é “orientada pela hipótese de que a estrutura psicológica da personalidade do sujeito torna-se consciente por meio de manifestações” de atitudes e evocações (NÓBREGA; COUTINHO, 2008).

Nas instruções para a aplicação da técnica de associação livre de palavras, Coutinho e Do Bú (2017, p. 221-222) esclarecem:

Antes da aplicação da técnica, é aconselhável que o pesquisador ilustre ao entrevistado, com um estímulo não utilizado na pesquisa, o procedimento de aplicação desta, intuindo assim, o familiarizar com o teste. Deve-se salientar a importância das expressões ou palavras isoladas, substantivos e/ou adjetivos, esclarecendo que é preferível a não utilização de frases pelos participantes, bem como, desaconselhar construções verbais intelectualmente mais elaboradas que podem invalidar os resultados da pesquisa. Outro aspecto fundamental a ser destacado pelo pesquisador quando orientar os atores sociais é relativo ao tempo: quanto mais rápido for evocada/registrada a resposta, melhor o resultado. É importante assinalar, assim, que o tempo gasto em reflexão na busca de palavras mais adequadas e sofisticadas pode deturpar os resultados da pesquisa. Quanto mais ágil e impulsiva for a resposta, maior seu efeito de validade. [...] A técnica pode ser aplicada individualmente ou coletivamente. O pesquisador deve preparar a folha de respostas com espaços numerados logo abaixo de cada estímulo, para que os sujeitos anotem suas respostas em sequência, preservando o critério de ordem de aparecimento das respostas, procedimento necessário, sobretudo, para identificação da estrutura cognitiva, assim como na investigação dos esquemas cognitivos de base. Nesses casos, é solicitado ao entrevistado que enumere por ordem de importância suas respostas ou, que justifique a escolha das respostas.

Após a coleta dos dados, é necessária a criação de dicionários, como a primeira etapa da elaboração do banco de dados a ser extraído da TALP. Em nosso caso, foram dois estímulos, que foram organizados em dois arquivos distintos de respostas a cada estímulo. Como segunda etapa, faz-se a classificação das respostas por ordem alfabética, para proceder à análise de conteúdo do material coletado.

Em seguida, Coutinho e Do Bú (2017, p. 224) explicam que se devem “verificar as respostas mais frequentes, que se impõem como categorias, para agrupar a estas de maior frequência às palavras que possuem mesma similaridade semântica, mas que aparecem isoladamente ou possuem irrelevância estatística”. Sendo que as respostas não devem ser “reduzidas a outros adjetivos, mas à sua expressão mais próxima”, e apresenta dois exemplos: “não tem juízo”, por “é biruta”, para se referir, a “doente mental”, como estímulo indutor.

É importante perceber que se deve usar a similaridade semântica ou as afinidades de sentido comum no reagrupamento por semelhanças. Coutinho e Do Bú (2017, p. 224) citam um

caso de um de seus estudos, onde se percebeu que, para fazer referência a uma pessoa normal, foi frequentemente evocada, pelos entrevistados, a ideia de que a pessoa normal sabe “conversar”. Dessa forma, reagruparam-se, nessa palavra, as expressões: “ela sabe falar” e “ela tem boa conversa”. Nesse contexto, a relação entre termos evocados pelos estímulos permite estabelecer as palavras semelhantes, ou diferenças nas respostas “evocadas pelos sujeitos, que são decifrados nas respostas específicas, mesmo que ocorram respostas idênticas para diferentes palavras indutoras”. Os dicionários devem seguir o “arranjo das respostas aos estímulos indutores pré-estabelecidos pelo pesquisador, cada um separadamente”.

Portanto, Coutinho e Do Bú (2017, p. 224) citam Doise *et. al.* (1992, p. 26) que diz:

A comparação dos dicionários obtidos para cada um dos termos permite especificar o universo singular de um campo representacional e seus universos de articulação com os termos próximos. Essa operação pode ser efetuada pelo conjunto de uma população sem considerar as variações individuais concernentes ao número e à natureza das palavras associadas. Admite-se, implicitamente ou não, que existe uma única representação social do objeto ou, pelo menos, uma forte base comum aos indivíduos.

É importante notar que, para Abric (1997), as representações sociais determinam as práticas sociais e, conseqüentemente, as atitudes do sujeito. Ou seja: as representações constituídas e profundamente ancoradas na história da coletividade explicam as escolhas feitas pelos indivíduos, assim como o tipo de relações que estabelecem com seus pares, a natureza de seu engajamento em uma situação, ou suas práticas diárias.

Abordamos os estudantes colaboradores da pesquisa através de um questionário elaborado no *software Google Forms*. Através dele, obtivemos informações sobre o perfil do colaborador pesquisado e sobre o objeto da pesquisa.

A partir das respostas emitidas, foi elaborado um dicionário composto pelas palavras e expressões utilizadas pelos pesquisados. Fizemos, inicialmente, a contagem das evocações apreendidas pela TALP manualmente, e realizamos a primeira soma. Em seguida, contamos com o auxílio do *software Excel* (Microsoft 2016) para a consolidação desses dados em conjunto. Sendo que para o núcleo central, tomamos as 15 palavras mais frequentes.

Para aprofundar as respostas colhidas na TALP, utilizamos a entrevista com questões-estímulo, por ser esse um dos instrumentos básicos para coleta de dados na pesquisa qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986). A opção por esse tipo de entrevista se deu em virtude de ela proporcionar o melhor conhecimento das atitudes e condutas do interlocutor, permitindo que os entrevistados sejam observados naquilo que dizem e como dizem: através do registro de reações, gestos entre outros (LAKATOS e MARCONI, 2003).

Destacamos que a produção de dados para a entrevista com questão-estímulo se deu por

meio *on line*, através do *Zoom Meet* com os estudantes e docentes de engenharia civil da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Utilizamos o *Google Meet*, pois os professores possuem conta nesse serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google* para efetuar a gravação e ainda podem assisti-la antes de enviar ao pesquisador.

Batista-dos-Santos, Alloufa e Nepumuceno (2010, p. 321), quando tratam sobre o dispositivo para produção de dados denominado entrevista com questões-estímulo, citam Albandes-Moreira (2002) e explicam que as questões ou elementos-estímulo constituem

[...] algo (pergunta, afirmação, proposição) que se apresenta ao entrevistado como um estímulo que – sendo suficientemente amplo, mas necessariamente focal – serve de eixo a uma entrevista. Possibilita ao pesquisador obter o máximo de informação multidisciplinar relevante e necessária à pesquisa crítica sem transformar a entrevista em um interrogatório. Repetindo essa questão de forma transformada e atualizada, ao longo de toda a entrevista, o pesquisador provê condições de exame do tema em termos de práticas e de experiências subjetivas, de afetos e conhecimentos, de teorias e práticas, as mais próximas possível da realidade.

Para o roteiro da entrevista com questões estímulo, adotamos um guia com os itens listados no Apêndice 2 (estudantes) e Apêndice 3 (Professores).

3.4 AS CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES

Dos 419 estudantes matriculados no curso de Engenharia Civil pesquisado, no período de coleta de dados, contamos com a participação de 184 estudantes, (cerca de 44% do total de graduandos matriculados no curso), assim distribuídos: 16 do 2º semestre, 11 do 3º, 24 do 4º, 11 do 5º, 32 do 6º, 27 do 7º, 32 do 8º, 24 do 9º e 9 do 10º semestre, conforme se ilustra no Gráfico 1, apresentado a seguir.

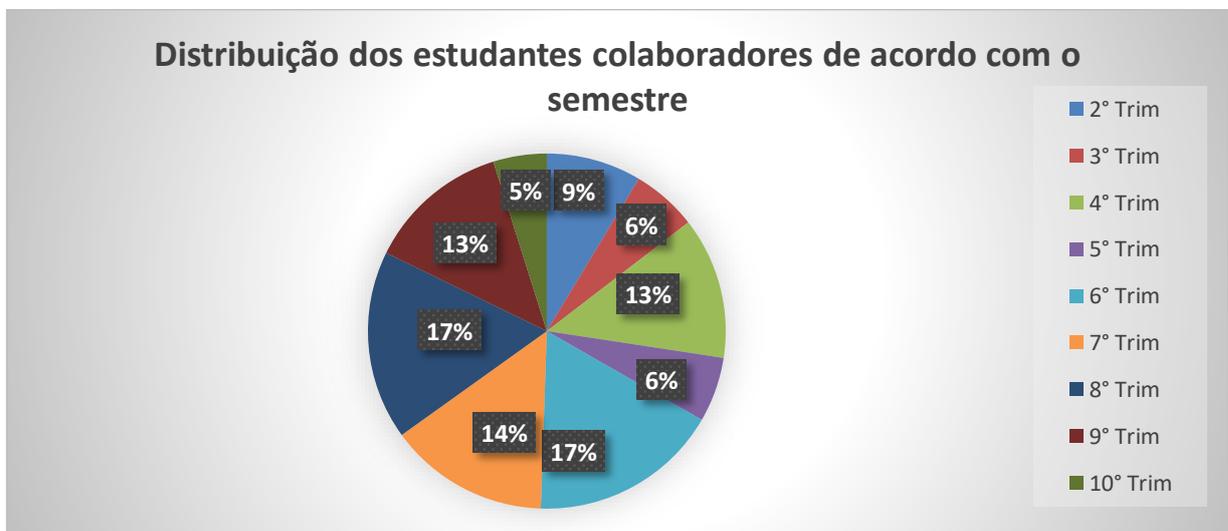


Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes colaboradores de acordo com o semestre
Fonte: elaboração própria, 2022.

Notamos que as maiores participações foram dos estudantes do 6º, 7º, 8º e 9º semestres, ou seja, 61% do total de estudantes colaboradores, o que nos pareceu interessante, tendo em vista que esses graduandos já alcançaram uma vasta experiência na universidade, podendo refletir e se expressar sobre as atitudes dos docentes na prática educativa.

Realizamos a pesquisa com os participantes que se dispuseram a colaborar. Os participantes para o uso da TALP (técnica de associação livre de palavras) foram 184 estudantes de engenharia civil da UEFS. Do total de 184 estudantes colaboradores TALP, 130 (70,65%) identificaram-se como homens e 54 (29,35%) como mulheres, mostrando que, dentre os graduandos colaboradores, o perfil que prevalece é o masculino, sendo mais que o dobro do feminino, conforme se apresenta no Gráfico 2, apresentado a seguir.

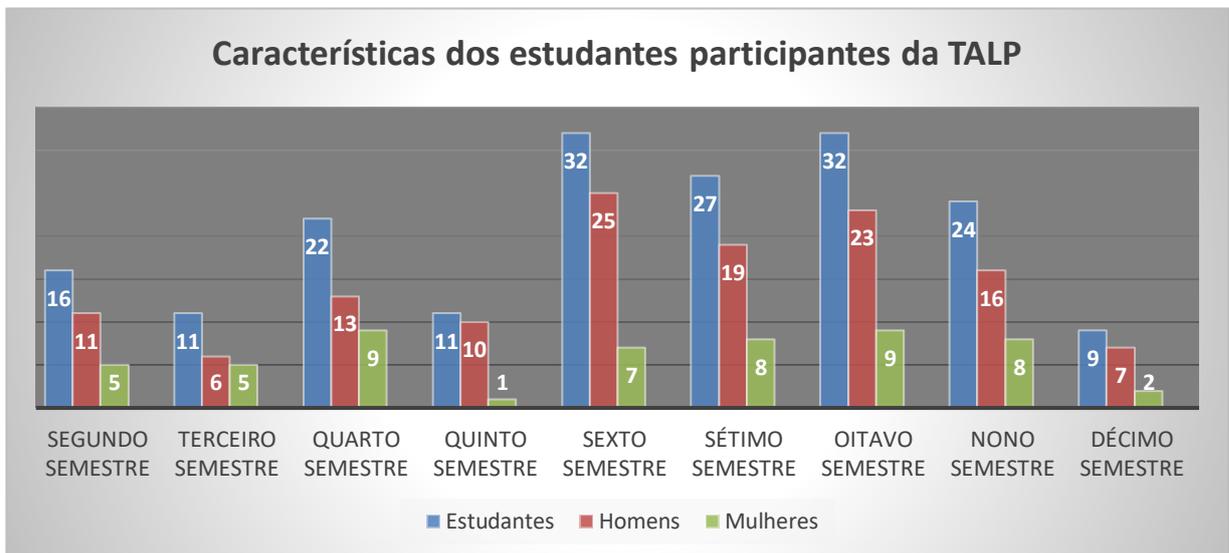


Gráfico 2 – Sexo dos estudantes colaboradores da pesquisa
Fonte: elaboração própria, 2022.

Assim, reiteramos que 73,37% dos graduandos participantes da pesquisa estavam cursando do quinto ao décimo período e, portanto, já tinham vivenciado maior quantidade de componentes curriculares com os professores do curso de engenharia civil.

Os participantes colaboradores da entrevista com questões-estímulo foram caracterizados como estudantes matriculados e professores que atuam no curso de engenharia civil da UEFS. Cada entrevista alcançou cerca de 2h30min de duração e produziu um material amplo e diversificado. Foram 16 entrevistas, 8 com estudantes e 8 com professores. A sequência e a escolha das entrevistas foram definidas de acordo com a ordem de envio do TCLE assinado.

Dentre os estudantes colaboradores da entrevista com questões-estímulo, constatamos uma preponderância do sexo feminino, isto é, 75% dos sujeitos identificaram-se como mulheres e 25% como homens, conforme se apresenta no Gráfico 3, a seguir.

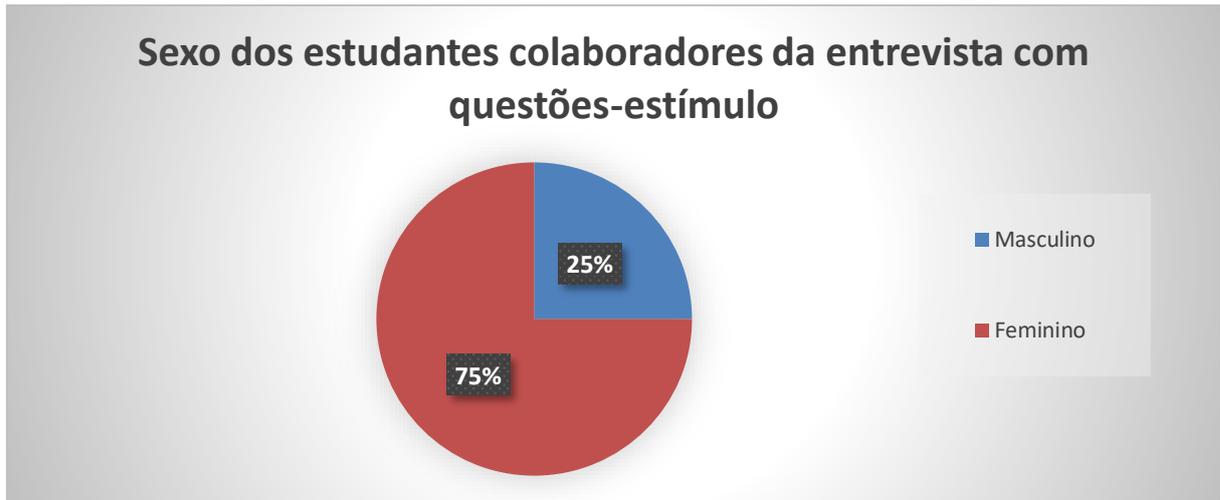


Gráfico 3 – Sexo dos colaboradores da pesquisa
Fonte: elaboração própria, 2022.

Os dados do Gráfico 3 mostram que, apesar de o curso de engenharia civil da UEFS ser predominantemente composto por estudantes que se identificam como do sexo masculino, a maior quantidade de graduandos que se dispuseram a colaborar na entrevista com questão estímulo, foram as do sexo feminino. O que nos faz inferir que a entrevista foi uma oportunidade de fala para essas graduandas, algo que foi ratificado durante sua realização.

Dentre os professores colaboradores da entrevista com questões-estímulo, constatamos uma mesma quantidade de docentes doutores e mestres, ambos com 37,5%, conforme Gráfico 3 a seguir:



Gráfico 3 – Formação dos colaboradores da pesquisa
Fonte: elaboração própria, 2022.

Os dados do Gráfico 3 mostram que todos os professores colaboradores da entrevista possuem pós-graduação *stricto sensu*, sendo a sua maioria, 62,50%, constituída de doutores e pós-doutores

Dentre os professores colaboradores da entrevista com questões-estímulo, todos são professores efetivos. Constatamos uma predominância de docentes com tempo de experiência acima de 25 anos, isto é, 62,5% dos sujeitos são professores veteranos e 37,5% são professores iniciantes, conforme se explicita no Gráfico 4, a seguir.

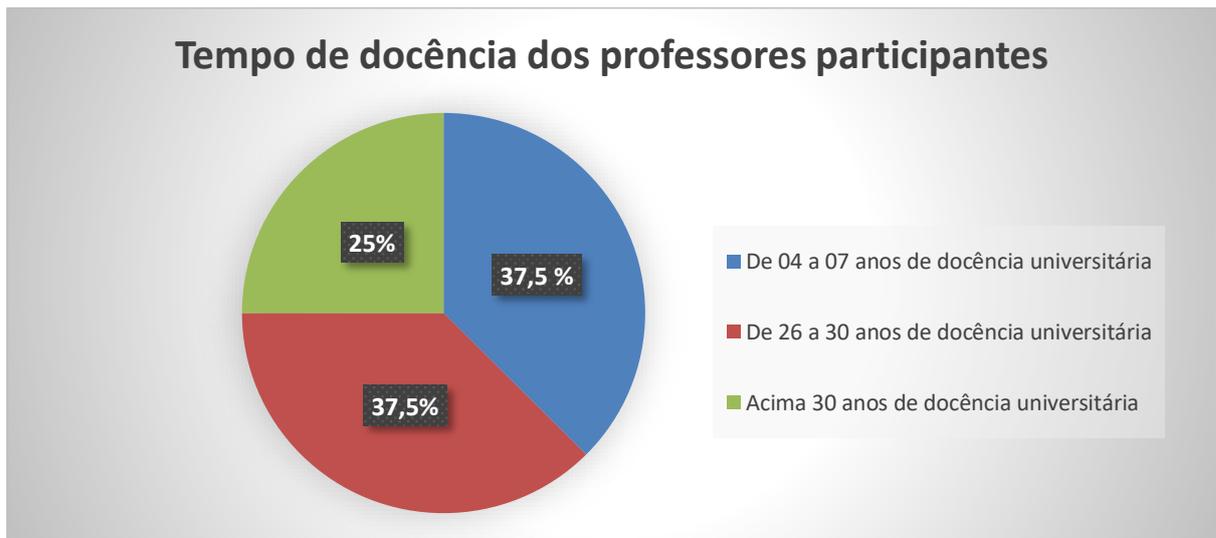


Gráfico 4 – Tempo de docência dos professores participantes
Fonte: elaboração própria, 2022.

Os dados do Gráfico 4 mostram que todos os professores colaboradores da entrevista possuem experiência em docência universitária. Além disso, foi esclarecido durante a entrevista, que todos os professores iniciantes foram formados em engenharia civil na UEFS. Com essa configuração de docentes entrevistados, foi possível obter a contribuição de diversos perfis de professores, desde os iniciantes aos mais antigos, permitindo, assim, maior abrangência em nossa pesquisa.

Optamos, inicialmente, por realizar as entrevistas com os docentes indicados pelo colegiado, após a desistência de alguns e a indicação de outros pelos próprios professores entrevistados. A coleta da TALP ocorreu após a entrevista com cinco professores que se disponibilizaram imediatamente, na própria reunião do colegiado. Os docentes foram entrevistados e marcamos a coleta com os estudantes em suas aulas.

Após a coleta da TALP em sala de aula, cerca de 40 estudantes, demonstraram interesse em compartilhar sua opinião sobre o que foi passar pela pesquisa e se acreditavam que ela

poderia contribuir para uma melhoria na relação entre professor e estudante. A maioria declarou acreditar que a pesquisa poderia sim contribuir para o Colegiado do curso.

A coleta de dados com a TALP e as entrevistas com questões-estímulo duraram quatro meses.

Após apresentação e aprovação da pesquisa no colegiado do curso de Engenharia Civil, cerca de 4 (quatro) professores demonstraram interesse em colaborar participando da entrevista. Foi proposta pelos próprios membros do colegiado, nessa reunião, a participação de professores que tinham sido homenageados pelos graduandos. Além disso, propusemos que fossem incluídos professores experientes, com mais de vinte anos de docência, e outros com tempo de serviço variável: de 2 a 5 anos, de 7 a 10 anos e de 11 a 15 anos. Propusemos ainda a inclusão de graduandos do 4º ao 10º período, por estarem mais próximos da conclusão do curso.

Entretanto, tanto professores e estudantes tiveram participação condicionada à sua disponibilidade. Quatro professores convidados, que tinha sido sugerido por membros do colegiado, não aceitaram o convite; dois aceitaram, marcaram a entrevista, mas desistiram.

Vários estudantes que se comprometeram também desistiram. Alguns professores demonstraram interesse de imediato, outros solicitaram informações sobre o conselho de ética, quanto tempo de duração da pesquisa, mas desistiram.

Houve professor contatado que sugeriu que não o procurasse para a pesquisa. Todavia, vale registrar que os estudantes relataram que a entrevista foi a oportunidade de ter voz, pois se sentiram ouvidos a respeito de assuntos sobre os quais falavam apenas nos corredores. Seis graduandas e dois graduandos chamaram aquela oportunidade de entrevista de “momento da ouvidoria”.

Os contatos com os professores foram feitos por e-mails, a partir de lista fornecida pelo próprio colegiado.

As entrevistas com professores e estudantes foram realizadas no horário e nos dias decididos por eles.

Para a TALP, após entrar na sala de aula, os professores mencionavam para os graduandos a importância de eles participarem da pesquisa de maneira natural, e todos ficaram cientes de que a participação era voluntária e espontânea. Após a fala do professor, o pesquisador informou que as respostas registradas deveriam ser aquelas imediatas, e que não havia resposta certa ou errada, apenas a resposta válida.

Informamos que o tempo gasto em reflexão, na busca das palavras mais adequadas e sofisticadas, poderia deturpar os resultados da pesquisa. Foi destacado que quanto mais ágil e impulsiva fosse a resposta, maior seria seu efeito de validade. A técnica foi aplicada

individualmente com cada estudante, que recebeu o *link* para responder no formulário elaborado no *Google forms*.

Após a coleta da TALP, o professor informou aos estudantes que aqueles que assim desejassem poderiam dar seus nomes para marcar uma entrevista com o pesquisador. E foi o que ocorreu: diversos graduandos se sentiram motivados a apresentar suas contribuições à pesquisa.

Um fato comum ocorrido após a coleta da TALP, foram as atitudes e palavras de gratidão por parte dos estudantes a cada professor. Foram momentos “surpresa”, pois nem graduandos, nem professor e nem pesquisador estavam esperando essa reação. Foram atos espontâneos vinculados à própria temática da TALP: atitudes e valores. Os docentes que receberam os pesquisadores em suas salas para a coleta da TALP tornam-se colaboradores também na entrevista.

3.5 A ABORDAGEM PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS

Para analisar os dados produzidos com as as entrevistas, escolhemos a abordagem denominada análise do conteúdo (Bardin, 2016) em sua versão temática.

Apresentamos, a seguir, o quadro-síntese dos instrumentos, as estratégias e os procedimentos utilizados para a produção de dados, a fim de facilitar a compreensão do caminho percorrido.

Quadro 02 – Síntese dos instrumentos de produção de dados

ESTRATÉGIA	INSTRUMENTOS	PROCEDIMENTOS	PARTICIPANTES	
			Professores	Estudantes
Técnica de associação livre de palavras –TALP	Questionário	Aplicação do questionário com estudantes	-	184
Entrevista com questão-estímulo	Roteiro de entrevista	Entrevista com professores e estudantes	8	8

Fonte: elaborado pelo autor.

As palavras e expressões geradas pela TALP foram organizadas em ordem alfabética, na forma de um dicionário, e submetidas a cálculos estatísticos de acordo com a frequência dos termos evocados (F) e a ordem média de aparecimento das evocações (OME). Em seguida,

foram dispostas em um quadro, formado por quatro quadrantes (VERGÈS, 1992), que demonstra, graficamente, as palavras pertencentes ao núcleo central, a zona de contraste e o sistema periférico das representações sociais.

As representações de estudantes sobre os elementos que constituem o universo semântico das expressões indutoras (atitudes dos professores na prática pedagógica do curso de engenharia civil e valores da prática pedagógica dos professores de engenharia civil), solicitadas através do instrumento mencionado, serviram para delinear o Quadro 03. Nele, descrevemos o modelo estrutural das representações sociais e a organização dos elementos no sistema central e periférico (zona de contraste, primeira e segunda periferias).

Quadro 3 – Descrição e organização dos componentes estruturais da representação social no quadro de quatro casas.

Núcleo central	Elementos de contraste
Nele se encontram-se as palavras mais frequentes e prontamente evocadas, que constituem o núcleo central das representações. Apresentaram OME (ordem média das evocações) baixa. O núcleo central apresenta a importante função de organizar e dar sentido à representação social.	Compreendem as palavras que possuem frequência mais alta, porém as evocações aparecem nas últimas posições, ou seja, a OME (ordem média das evocações) é alta.
Elementos de contraste	Elementos periféricos
São constituídos de evocações que possuem baixa frequência, porém aparecem nas primeiras posições, isto é, possuem baixa OME (ordem média das evocações).	São os elementos que possuem frequência baixa, e a OME (ordem média das evocações) é alta.

Fonte: elaborado pelo autor.

Além do quadro de quatro casas, buscamos uma aproximação dos pressupostos da análise de conteúdo tipo temática de Bardin (2016), para a análise dos dados produzidos nas entrevistas. A percepção descritiva e reflexiva sobre os dados produzidos seguiram os princípios de organização, análise, codificação, categorização, tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados, defendidos por Bardin (2016). Por isso, a análise de conteúdo constitui uma técnica que gera a compreensão sistemática dos dados produzidos, e compreende três etapas básicas: pré-análise, tratamento dos resultados e interpretação desses resultados.

A pré-análise, primeira etapa do método, consiste na organização do material para que se torne útil à pesquisa. Em nosso caso, condiz com leitura flutuante das respostas nos questionários, o que implica em conhecer, inicialmente, o material e criar familiaridade com ele. Em seguida, fizemos a escolha das porções de sentido que compõem o *corpus* da análise

de conteúdo.

Para êxito na escolha dessas porções, foi necessário cumprir as seguintes regras: regra da exaustividade, segundo a qual nenhum documento deve ser deixado de fora; regra da homogeneidade, para que a seleção dos documentos tenha o mesmo tema, permitindo a comparação; e a última, a regra da pertinência, que garante a correlação dos documentos com os objetivos da análise.

Após cumprir a exploração do material, realizamos a definição das categorias (BARDIN, 2016), classificando os elementos constitutivos de um conjunto caracterizado por diferenciação e realizando o reagrupamento por analogia, por meio de critérios definidos a partir das respostas dadas pelos colaboradores, no sentido de propiciar a realização das inferências.

Ainda aqui, identificamos as unidades de contexto nos documentos, para compreender as unidades de registro. Essa é uma operação cujo intuito é individualizar a unidade de compreensão, como facilitadora na codificação das unidades de registro de um segmento de uma mensagem estudada.

A respeito da organização da análise, Bardin (2016, p. 127) assegura que, tendo “à disposição resultados fiéis e significativos, pode o pesquisador propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos –, ou que digam respeito ao surgimento de resultados inesperados.”

O tratamento dos resultados, na segunda etapa, começou na pré-análise, quando codificamos e categorizamos os recortes. Ao codificar, transformamos os dados brutos do texto em uma representação do conteúdo que estudamos no *corpus*, tendo como parâmetro os objetivos da pesquisa e o referencial teórico utilizado.

Feita a codificação das unidades de registro e das unidades de contexto, elaboramos um quadro no qual constavam a categoria e algumas reflexões e interferências, sem, contudo, haver rigor nas análises e nos contrassensos.

Assim, a terceira etapa desse percurso metodológico foi a interpretação dos resultados, feita por meio de inferências, o que, para Bardin (2016, p. 131), é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Desse modo, a análise realizada teve um cunho qualitativo e não tencionou estabelecer generalizações, mas focar o modo como os estudantes investigados destacam a formação de atitudes e os valores no curso de engenharia civil.

As representações de estudantes do curso de engenharia civil, solicitadas através dos instrumentos utilizados, serviram para compreender a relevância de atitudes e valores para a formação de um engenheiro civil que desenvolva suas habilidades técnicas e humanas voltadas

para o bem comum.

O dia e a hora das entrevistas foram determinados pelos entrevistados, em função de horário de aula e de trabalho dos sujeitos. Sua duração variou entre 140 e 160 minutos. O roteiro adotado constituiu-se de 14 perguntas respeitando-se a especificidade dos estudantes e dos professores.

Para os estudantes solicitamos que se apresentassem pelo seu nome completo, o período do curso de engenharia em que estavam matriculados e porque escolheram a profissão de engenharia civil.

Para os professores, solicitamos que se apresentassem pelo seu nome completo, indicassem o tempo de docência no curso de engenharia civil, porque escolheram a profissão de engenheiro, quais são as disciplinas que ensina na UEFS e por que escolheu a atuação de professor de Engenharia Civil.

3.6 A QUESTÃO ÉTICA DA PESQUISA

É importante apresentar aos colaboradores da pesquisa os motivos pelos quais ela está sendo realizada, sua justificativa e pertinência, assim como a garantia do anonimato e do sigilo dos dados.

Informamos que foram tomados os procedimentos cabíveis para assegurar o direito de confidencialidade e a integridade dos participantes da pesquisa. Como também que os resultados da pesquisa serão socializados através da defesa pública do trabalho dissertativo, da publicação de produção científica em revistas e anais, do envio por e-mail da cópia do trabalho finalizado e de apresentações orais nos espaços acadêmicos disponibilizados em universidades.

A pesquisa foi realizada somente para os objetivos geral e específicos já apresentados, e as informações foram tratadas e guardadas em sigilo, com o objetivo de não causar qualquer dano, de qualquer natureza, aos que colaboraram com o levantamento dos dados, principalmente no que diz respeito à menção de nomes, uso de imagens ou detalhes específicos que caracterizem reconhecimento do sujeito entrevistado. Reiteramos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Feira de Santana e aprovada por meio do Parecer 2.391.364, de 22 de novembro de 2017, tendo em vista que ela se constitui parte da pesquisa do tipo “guarda-chuva” realizada pelo NEPPU, Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária, cujo título é “Relação professor e estudante na universidade”.

Por ser nossa pesquisa qualitativa, que lida com testemunhos dos participantes, e em respeito à confidencialidade dos dados, seguimos a Resolução N. 510/2016, em especial no item IV, do Art. 2º, Capítulo 1 – Dos termos e Definições: “IV – confidencialidade: é a garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada.”

Informamos ter atentado para as orientações das duas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS 466/12 e CNS 510/16) e ter seguido o entendimento de pesquisa em ciências humanas e sociais apresentado em tais documentos. Em relação à pesquisa, a Resolução CNS 510/16, destaca a importância do cuidado ético no processo, salientando que a relação entre pesquisador e participante deve ser processual, dialógica, reflexiva e não hierárquica, com respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade e assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida.

Observamos também, que a Resolução CNS 510/16 (BRASIL, 2016), além de atentar para as questões procedimentais, orienta o pesquisador para que reconheça as subjetividades dos sujeitos participantes e, com isso, atente para o cuidado ético no cumprimento das etapas da pesquisa.

Para evitar qualquer desconforto ou dano aos participantes das pesquisas, em todos os aspectos (culturais, sociais, morais e religiosos, físicos, psíquicos, morais, intelectuais, bem como aos hábitos e costumes), fornecemos-lhes as seguintes informações: 1. a participação na pesquisa não trará nenhuma despesa ou benefício material; 2. a entrevista será via *Google Meet*, através de *link* apresentado no espaço para comentários; o sujeito terá acesso individualizado e restrito, livre da vista ou escuta de outras pessoas, buscando assegurar o anonimato; 3. a entrevista semiestruturada será realizada através de *Google Meet* (com os professores) e pelo *Zoom Meet* (com os estudantes) com gravação; o estudante entrevistado pode solicitar a gravação e fazer suas considerações; 4. as publicações relativas a esta pesquisa não revelarão os nomes dos participantes sob nenhuma hipótese; 5. após a conclusão do estudo, o entrevistado receberá uma cópia do texto final via *e-mail*; 6. a qualquer momento, o colaborador docente ou discente pode desistir de participar da pesquisa, sem nenhum prejuízo. 7. o colaborador da pesquisa será informado sobre a data da defesa da dissertação, para assisti-la, caso seja de seu interesse.

3.7 OS LIMITES DA PESQUISA

É certo que todo trabalho científico possui limitações, e apresentar essas limitações constitui um dever de cada pesquisador, de modo a permitir a reprodução dos dados e o caminho que outros pesquisadores devem ou não seguir. Portanto, reconhecemos que, como toda produção de conhecimento científico, nossa pesquisa possui limites, por se configurar num recorte de uma determinada realidade e possuir especificidades.

Destacamos, entre os limites da pesquisa, o exíguo tempo para conhecer as práticas dos docentes mediante observações diretas e questões específicas. Diante da impossibilidade do contato pessoal com os participantes, devido à pandemia da Covid-19, somente houve contatos de maneira remota.

CAPÍTULO IV

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE ATITUDES E VALORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE ENGENHARIA CIVIL DA UEFS

No presente capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados de nossa pesquisa. Buscando uma melhor exposição dos dados, propusemo-nos a apresentá-los em três partes, seguindo a ordem do questionário utilizado na pesquisa para a produção dos dados: a TALP, uma sobre a formação de atitudes e outra sobre a formação de valores; os fatores que contribuem e dificultam a formação de atitudes e valores; e, por último, as questões objetivas com as representações dos estudantes sobre a formação de atitudes e valores na prática pedagógica de docentes do curso de engenharia civil da UEFS.

O objetivo específico com o uso da TALP foi analisar a estrutura das representações dos estudantes sobre atitudes e valores na prática educativa dos professores do curso de Engenharia Civil.

Em seguida, apresentamos os resultados das entrevistas com questões-estímulo, as quais foram organizadas em quatro categorias (a relação educativa; o currículo do curso e a formação de atitudes e valores; a realidade e o perfil do professor de Engenharia Civil; a realidade da turma e o perfil dos estudantes de Engenharia Civil). Tais categorias, por sua vez, subdividiram-se em 12 subcategorias: o contrato pedagógico na prática educativa; a formação de atitudes; estratégias de ensino e aprendizagem que contribuem para a formação de atitudes e valores; atitudes do professor que motivam os estudantes para a aprendizagem de atitudes e valores; atitudes do professor que desmotivam a formação de atitudes e valores; atitudes do estudante que colaboram na formação de valores humanos; a avaliação de atitudes e valores; o papel do professor; o papel do aluno; a formação e o desenvolvimento profissional docente para a formação em atitudes e valores; a experiência docente para a formação de atitudes e valores. As entrevistas atenderam aos seguintes objetivos específicos: avaliar a importância atribuída à formação de atitudes e valores na prática educativa de professores do curso de engenharia civil e identificar os sentidos atribuídos por professores e estudantes do curso aos termos atitudes e valores na prática pedagógica dos docentes de engenharia civil.

Ressaltamos, na primeira parte, os dados produzidos mediante a TALP. Na segunda e na terceira partes, apresentamos os quadros e a análise dos dados. A seguir, passamos a expor, e a analisar, de forma mais detalhada, os resultados das entrevistas realizadas com estudantes e professores.

4.1 ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS A PARTIR DOS TERMOS *FORMAÇÃO DE ATITUDES* E *VALORES* NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Aplicamos a técnica TALP para identificar as representações que os colaboradores da pesquisa tinham acerca dos termos *formação de atitudes* e *formação de valores*. Desse modo, recolhemos todas as palavras e expressões escritas pelos participantes nas linhas apropriadas do formulário, a partir da utilização da TALP, e organizamos, em ordem alfabética, um dicionário composto:

a) por 714 palavras e expressões evocadas, para o termo *formação de atitudes*, das quais integraram o quadro as que tiveram uma frequência igual ou superior a 5.

b) por 669 palavras e expressões evocadas, para o termo *formação de valores*; das quais constituíram o quadro as que tiveram uma frequência igual ou superior a 5.

Para a TALP *atitudes*, observamos as representações de estudantes sobre a formação de atitudes na prática pedagógica dos docentes.

O dicionário constituído foi estruturado seguindo o arranjo das respostas aos estímulos indutores pré-estabelecidos. As respostas foram agrupadas à sua expressão mais próxima, de acordo com a similaridade semântica.

Após a produção dos dados da pesquisa, quantificamos todas as palavras e listamos em ordem alfabética. Contamos quantas vezes as palavras foram apresentadas, efetuamos o cálculo da mediana das frequências e a mediana da ordem média de evocação dos termos. Apesar de haver muitas palavras citadas pelos participantes 1, 2, 3 e 4 vezes, decidimos tomar, para nosso estudo, apenas aquelas que apresentavam a frequência mínima de 5 evocações.

Fizemos o lançamento das evocações apreendidas pela TALP com a ajuda do *software Excel* e, assim, realizamos a primeira soma desses dados em conjunto. Depois, extraímos do total das 714 palavras evocadas, as 42 palavras que obtiveram uma frequência igual ou superior a 5. Em seguida, calculamos a mediana das frequências, cujo resultado foi 14,06. Para efetuar o cálculo médio da frequência das evocações das palavras, somamos a frequência das evocações de cada palavra e calculamos a média, dividindo esse total pela quantidade de frequência dos termos e encontramos o valor de 14,06.

A partir da média de evocação de cada palavra, obtivemos a ordem média de evocações (OME) igual a 2,54.

Com tais resultados, elaboramos um quadro de quatro quadrantes, um para o núcleo central das representações, dois para os elementos de contraste e um para os elementos periféricos, que será mostrado e descrito a seguir.

Tabela 1– Evocações associadas ao estímulo *atitudes*.

	OME menor igual 2,54	Frequência	OME	OME maior 2,54	Frequência	OME
Frequência superior a 14,06	Rigidez	30	2,47	Cobrança	23	2,74
	Falta de empatia	26	2,15	Arrogância	22	2,64
	Arcaicos	25	2,20			
	Exigentes	20	2,50			
	Dedicação	19	2,21			
	Didática	18	2,33			
	Comprometimento	15	2,20			
	Responsabilidade	15	2,00			
Frequência inferior a 14,06	Conhecimento	12	2,33	Falta de Didática	13	2,62
	Disponibilidade	10	2,10	Descaso	12	3,00
	Auxílio	9	2,00	Empatia	12	2,83
	Profissionalismo	9	1,48	Compreensão	11	2,91
	Respeito	9	2,00	Falta de Compromisso	8	2,63
	Indiferença	7	2,29	Desmotivação	7	3,00
	Experiência	7	2,29	Rigorousidade	7	2,71
	Egocentrismo	7	1,75	Aprendizagem	6	3,33
	Autoritarismo	7	1,71	Ensino de Qualidade	5	3,40
	Esforço	7	1,14	Qualificação	5	2,80
	Empenho	6	2,33	Coerência	5	2,80
	Distanciamento	6	2,17	Atenciosos	5	2,40
	Competência	6	2,00			
	Companheirismo	5	2,40			
	Antipatia	5	2,40			
	Incompreensão	5	2,20			
	Ignorantes	5	2,20			
	Educação	5	2,00			
	Abusivos	5	2,00			

Fonte: Produção do autor com base nas palavras evocadas (2022).

Analisando o quadro anterior, verificamos que, no primeiro quadrante superior à esquerda, encontram-se as palavras ou expressões mais frequentes e prontamente evocadas que constituem o possível núcleo central das representações. São elas: *rigidez*, *falta de empatia*, *arcaicos*, *exigentes*, *dedicação*, *didática*, *comprometimento* e *responsabilidade*. Tiveram OME (ordem média das evocações) menor ou igual a 2,54 e frequência superior a 14,06.

De acordo com Sarubbi Júnior *et al.* (2013, p. 75), as evocações do primeiro quadrante “[...] foram mencionadas por um maior número de sujeitos e, quando evocadas, aparecem nas primeiras posições”. Elas ocupam, na estrutura da representação, “[...] uma perspectiva coesa, estável e menos sensível ao contexto imediato, devido à alta consensualidade que possuem

nesse universo investigativo”. Assim, como já mostramos anteriormente, o núcleo central apresenta a função de organizar e dar sentido à representação social.

A palavra *rigidez* foi a mais evocada pelos participantes. Citada por 30 sujeitos, integra o rol de palavras que constituem o possível núcleo central das representações. Para esse grupo de graduandos, as atitudes dos professores se traduzem no termo *rigidez*. Se lembrarmos do termo indutor – atitudes dos professores na prática pedagógica do curso de Engenharia Civil – , podemos supor que os docentes, de modo geral, apresentam atitudes de rigidez (austeridade, rigor, severidade), as quais não são condizentes com práticas baseadas no paradigma emergente, ou da complexidade, que preconiza uma prática centrada na relação entre o professor, o conhecimento e o estudante. A atitude de rigidez, por sua vez, retrata o paradigma dominante, através de uma prática centrada no professor, que se apresenta como uma prática conservadora e tradicional.

Se tomarmos o termo *rigidez* e buscarmos as funções geratrizes e organizadoras do núcleo central, às quais nos reportamos anteriormente, podemos associá-lo a outros termos ou expressões: *arcaicos, exigentes, cobrança, arrogância, indiferença, egocentrismo, autoritarismo, distanciamento, antipatia, incompreensão, ignorantes* (no sentido de serem ríspidos), *abusivos* (atitudes que diminuem a autoestima dos estudantes, solicitando que realizem uma quantidade excessiva de tarefas), *falta de didática, inflexibilidade e rigorosidade*.

O docente rígido desenvolve sua ação pedagógica de maneira conservadora e tradicional, privilegiando o conhecimento: é aquele que leva seu roteiro de aula já pronto, e se aproxima da rigidez conteudista. O professor caracterizado como “rígido” age como um agente disciplinador, sistemático, intolerante com o horário de chegada dos estudantes. Evita maior intimidade com os estudantes, preservando-se do contato sobre assuntos extraclasse. Nas avaliações, demonstra-se detalhista e criterioso em excesso na forma como corrige provas e trabalhos (LIMA; SILVA; SANTANA, 2017).

Outra expressão que aparece no NC das representações analisadas é *falta de empatia*. A esse termo podemos associar: *descaso, falta de compromisso, desmotivação*.

A falta de empatia na prática docente acarreta a perda da qualidade de comunicação pela construção de muros emocionais entre professor e estudante, o que impede o docente de desenvolver dois saberes: o saber lidar e estar com o estudante.

Além disso, quando o professor age com falta de empatia, ocorre a perda de mobilização do estudante para a aprendizagem, bem como ainda aumenta a dificuldade de o professor ter conhecimento sobre o que o graduando sabe ou desconhece. Deve-se perceber que a iniciativa da atitude empática deve partir do professor, pois a aula é uma atividade

preponderantemente do docente, por ser ele o responsável pela condução dos trabalhos em sala de aula. É ele quem recebe o estudante na classe e, por isso, cabe-lhe tomar a iniciativa para criar um ambiente favorável à aprendizagem, através de vários recursos, dentre eles o uso da empatia.

É papel do docente saber ouvir seu estudante de forma cordial, compreendendo e sabendo olhar o discente como um ser humano integral. Quando o docente age com falta de empatia, fica desprovido de várias informações, dominadas pelo estudante, que poderão auxiliar no processo ensino-aprendizagem de forma assertiva. A atitude de falta de empatia impede que o professor possa olhar para seus estudantes como pessoas capazes de contribuir para que sua aula tenha maior êxito, além de impedir que o graduando apresente ideias criativas e sugestões pertinentes. Pela falta de empatia, o docente não consegue ter clareza daquilo que o une com o estudante, não percebe o que os torna semelhantes e desconhece as formas que poderiam contribuir para uma atuação conjunta, em prol do processo de ensino-aprendizagem (BROLEZZI, 2014).

Ao terceiro termo, *dedicação*, associamos os seguintes: *comprometimento, responsabilidade, disponibilidade, auxílio, respeito, esforço, companheirismo, empatia, compreensão, atenciosos e empenho*.

O professor dedicado assume seu papel de tutor eficiente em atividades de grupos, demonstra a importância prática do assunto que está ensinando, transmite entusiasmo pelo aprendizado, constrói, em seus estudantes, uma sensação de que aquele conhecimento fará diferença na vida deles. Sabe comunicar força e esperança, desenvolve, em seus graduandos, a visão de que aquela atividade tem uma contribuição social no auxílio de pessoas e que as informações disponibilizadas ajudarão na atividade profissional e pessoal do estudante.

Assim, o professor que se dedica à docência e, conseqüentemente à aprendizagem dos discentes, sabe perceber, em seus estudantes, suas próprias experiências acumuladas e tirar proveito disso. O professor dedicado apresenta problemas e soluções, acrescentando novos conhecimentos sincronizados com situações da vida real, de forma a conseguir justificar sua necessidade e utilidade. Além disso, é fundamental que o professor dedicado, através de sua prática docente, contribua para maior participação e envolvimento dos estudantes. Isso pode ser alcançado através de uma simples avaliação das necessidades da turma, cujos resultados deverão ser utilizados no planejamento das atividades didáticas, de modo a estimular e a motivar seus educandos para a aprendizagem (BISPO; SANTOS JUNIOR, 2014).

Finalmente, tomamos, do NC, o termo *didática*, ao qual associamos as seguintes evocações: *profissionalismo, experiência, competência, educação, qualidade, qualificação, coerência, aprendizagem e conhecimento*.

O processo de ensino e aprendizagem é uma atividade de ambos, docente e discente, sob a liderança do professor, com a finalidade de prover as condições e os meios para que ocorra a aprendizagem ativa dos estudantes, sendo esse o objeto de estudo da didática. Nesse contexto, o termo *didática* se refere ao estudo das teorias do ensino e da aprendizagem que se aplicam a um processo educativo, constituindo uma contínua interligação entre a teoria e a prática, uma teoria próxima e vinculada aos problemas reais obtidos através da experiência prática do professor e a ação prática, embasada e fundamentada na teoria. Deve-se perceber ainda, que a didática não pode ser considerada como um receituário que delimita e informa o que exatamente deve ser feito durante a prática de ensino do professor. Ela deve ser vista como uma área de conhecimento para a compreensão dessa prática pedagógica, e a teoria deve ser utilizada como uma fonte de informação, de análise e compreensão (MARIN; PENNA; RODRIGUES, 2012; MASETTO, 1997; LIBÂNEO, 2006)

Libâneo (2006) explica que o fazer do professor, sua efetivação na prática do ensino e aprendizagem é o foco da didática. Como principal ramo da pedagogia, a didática busca investigar condições e modos para a realização ensino. Por isso, cabe-lhe converter objetivos pedagógicos em objetivos de ensino e escolher conteúdos e métodos a partir desses objetivos, estabelecendo vínculos entre ensino e aprendizagem, para o desenvolvimento das capacidades dos educandos.

Para Libâneo (2006, p. 27), o preparo do professor abrange, duas dimensões:

[...] **a formação científica**, incluindo a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e **a formação pedagógica**, que envolve os conhecimentos de Filosofia, Sociologia, História da Educação e a própria pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação técnico-prática e visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras.

Nesse sentido, a didática pode ser caracterizada como mediação entre:

As bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o “o quê” e o “como” do processo pedagógico escolar. A teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas da formação cultural e científica, tendo em vista exigências sociais concretas; por sua vez, a ação educativa somente pode realizar-se pela atividade prática do professor, de modo que as situações didáticas concretas requerem o “como” da intervenção pedagógica. O processo didático efetiva a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino. (LIBANELO, 2006, p. 28)

Para Libâneo (2006), a didática contribui para a realização das tarefas do professor. Assim, os conhecimentos teóricos e metodológicos, bem como o domínio dos modos do fazer docente auxiliam-no em uma orientação mais segura para o trabalho que desenvolve. Dessa forma, o trabalho do professor supõe os seguintes objetivos primordiais: garantir aos educandos, de forma segura e duradoura, os conhecimentos científicos; criar condições e meios para que os estudantes possam desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, de modo a alcançar o domínio de métodos de estudo de maneira autônoma e com liberdade de pensamento; direcionar as atividades de ensino para objetivos educativos de formação da personalidade, de maneira a contribuir para a autonomia de suas próprias escolhas, desenvolvendo atitudes e valores que norteiem suas decisões diante dos problemas da vida.

Masetto (1993, p. 133) trata da didática, como uma “reflexão sistemática sobre o processo de ensino que tem por objetivo a aprendizagem em uma situação formal (institucional) de educação, buscando alternativas para os problemas da prática pedagógica em sala de aula.”. Assim, a sala de aula é um lugar para aprender a convivência humana e desenvolver as relações pedagógicas. Destaca, ainda, três pontos de sua concepção de didática: o primeiro “ênfatisa a Didática como uma reflexão teórica que orienta uma ação”; o segundo “diz respeito à característica multidimensional do processo de ensino: dimensão humana, dimensão político-social, e dimensão técnica”; e o terceiro se refere à “busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica em sala de aula”.

Acrescentamos ainda que os elementos do NC apresentam uma dimensão funcional, ou seja, têm finalidades operatórias para a realização da tarefa, pois guiam o comportamento, conforme Abric (1997). Assim, a prática educativa dos docentes do curso pesquisado apresenta uma contradição: por um lado, pode ser rígida e apresentar falta de empatia por parte dos docentes; por outro lado, pode indicar dedicação e uma boa didática por parte de outros professores.

Outro aspecto curioso, que nos salta aos olhos, ao analisar tais representações sobre as atitudes, é que o NC, conforme afirma Abric (1997), apresenta uma função normativa. Desse modo, as atitudes dos professores universitários podem se constituir em normas para os estudantes em formação replicarem em sua vida profissional, o que é preocupante quando se trata de algumas atitudes disruptivas, ou seja, atitudes que quebram o curso normal de um processo de ensino-aprendizagem, como foi constatado anteriormente.

Como vimos no quadro de quatro casas, Tabela 01, as representações de atitudes apresentam também elementos periféricos (EP). Eles representam a parte mais acessível e concreta e, portanto, têm papel essencial nas representações sociais: concretização, regulação e

defesa (ABRIC, 1997). Desse modo, quando processamos a leitura dos elementos do NC, fizemos uma articulação com os EP que foram apresentados do lado direito do quadro de quatro casas, pois eles podem contribuir para, além da concretização e regulação das representações, defender o NC. Assim, há de se empreender programas de desenvolvimento profissional de professores na universidade, para que eles possam mudar o “núcleo duro” das atitudes de rigidez e de falta de empatia, adaptando suas atitudes às modificações do contexto atual.

De acordo com as evocações, na representação dos estudantes, os professores revelam inflexibilidade na realização de acordos em sala de aula, usam métodos de ensino engessados e conservadores, mostram-se irredutíveis, sentem-se donos da verdade, têm atitudes resistentes às mudanças que ocorrem em sala de aula, e são inflexíveis frente a uma forma diferente de pensar.

Frente a esse contexto, Machado e Aniceto (2010, p. 357) destacam a importância do sistema periférico como complemento indispensável do núcleo central, “[...] uma vez que protege esse núcleo, atualiza e contextualiza constantemente suas determinações normativas, permitindo uma diferenciação em função das experiências cotidianas nas quais os indivíduos estão imersos”.

Pelo que analisamos nas representações dos estudantes, podemos concluir que, na medida em que os docentes focam sua prática na construção de saberes de seus graduandos, aconselhando-os, respeitando-os e sendo empático, eles se tornam referências para seus discentes, pois contribuem para a formação de atitudes. Assim, os egressos do curso pesquisado poderão ter as mesmas atitudes experienciadas em sala de aula em suas futuras ações profissionais, sejam elas positivas ou negativas, embora, como sujeitos críticos, possam mudar o rumo de sua história e construir novas representações e novas atitudes em sua vida.

A importância atribuída à formação de atitudes, na prática pedagógica de professores, torna-se fundamental, pois a falta de empatia, a rigidez e o ensino arcaico podem dificultar o processo de ensino-aprendizagem. É ainda, possível inferir que tais atitudes podem contribuir para que os egressos do curso pesquisado repliquem, em suas ações profissionais, as atitudes percebidas em seus professores, sejam elas positivas ou negativas. E as atitudes negativas dos docentes podem gerar, nos estudantes, falta de motivação para aprender, falta de dedicação ao estudo e desistência acadêmica.

Portanto, quanto maior credibilidade a fonte da comunicação tiver, maior quantidade de mudança de atitude em um grupo; também, da mesma forma, quanto menor credibilidade a fonte de comunicação tiver, também menor mudança de atitude haverá (RODRIGUES, 1991).

Com isso, é possível inferir que a formação de atitudes do grupo de estudantes do curso de engenharia civil pesquisado está vinculada à credibilidade que o professor tem diante deles.

Ademais, um professor com alta credibilidade (competente, detentor de conhecimentos, gentil, humilde, ético, responsável e empático) diante de seus estudantes terá ainda mais oportunidade de contribuir para mudanças de atitude, do que outros que se apresentam como autoritários, antipáticos, incompreensíveis, descomprometidos, com falta de didática, desmotivados, indiferentes, incompreensivos, com atitudes abusivas e grosseiras.

Em suma, a atuação do professor como modelo de atitudes transcende a natureza fundamentalmente técnica do ensino de conteúdos. Pois a mensagem instrutiva é diferente da comunicação pessoal, tendo em vista que o poder de influência do professor é reduzido quando ele foca apenas na instrução técnico-científica. Mas, quando um professor vive com intensidade uma determinada atitude, ela acaba por ser fortemente aprendida pelos estudantes (ZABALZA, 2000).

Para a TALP desenvolvida com o termo *valores*, observamos as representações de estudantes sobre a formação de valores na prática pedagógica dos docentes

Destacamos que a produção de dados se deu através do *link* no *Google Forms* enviado para os estudantes. Os estudantes colaboradores, responderam a um questionário, o qual solicitava informações sobre seu perfil e sobre o objeto da pesquisa, através da pergunta: “Escreva **quatro** palavras ou expressões que vem à sua mente quando escuta essa expressão: *Em quais VALORES tem se pautado a prática pedagógica dos professores de engenharia civil?*” E deixávamos os entrevistados responderem. Em nenhum momento buscamos persuadir ou influenciar as respostas.

Após a produção dos dados, quantificamos todas as palavras e listamos em ordem alfabética. Contamos quantas vezes as palavras foram apresentadas, efetuamos o cálculo da mediana das frequências e a mediana da ordem média de evocação dos termos. O dicionário foi composto de 669 palavras e expressões. Fizemos, inicialmente, o lançamento das evocações apreendidas pela TALP com o auxílio do *software* Excel e, assim, realizamos a primeira soma e a consolidação desses dados em conjunto. Em seguida, extraímos do total das 669 palavras evocadas, as 38 palavras que obtiveram uma frequência igual ou superior a 5. Em seguida, calculamos a mediana das frequências, cujo resultado foi 11,50. Para efetuar o cálculo médio da frequência das evocações das palavras, somamos a frequência das evocações de cada palavra e calculamos a média, dividindo esse total pela quantidade de frequência dos termos e encontramos o valor de 17,43. A partir da média de evocação de cada palavra, obtivemos a ordem média de evocações (OME) igual a 2,21. A média da frequência de cada categoria foi

calculada pela divisão do somatório de todas as ordens de evocações da palavra evocada da categoria pela frequência da palavra evocada.

Com tais resultados, elaboramos um quadro de quatro quadrantes que será mostrado e analisado a seguir:

Quadro 2 – Evocações associadas ao estímulo *valores*

	OME MENOR IGUAL 2,21	FREQUÊNCIA	OME	OME MAIOR 2,21	FREQUÊNCIA	OME
FREQUÊNCIA SUPERIOR A 17,43	Respeito	38	2,11	Responsabilidade	35	2,29
	Ética	34	2,21	Honestidade	23	2,22
	Empatia	26	2,19			
	Comprometimento	21	1,95			
FREQUÊNCIA INFERIOR A 17,43	Descaso	11	1,45	Qualidade	12	2,58
	Profissionalismo	11	2,18	Compreensão	11	2,27
	Arrogância	9	1,78	Disciplina	10	2,70
	Didática	7	1,86	Dedicação	10	2,50
	Competência	7	2,20	Colaboração	8	2,38
	Ensino	6	2,17	Sinceridade	8	2,63
	Esforço	6	2,17	Confiança	8	2,75
	Excelência	6	2,17	Educação	8	3,00
	Exigência	5	1,60	Caráter	7	2,29
	Desrespeito	5	1,60	Egocentrismo	7	2,57
	Conservador	5	1,80	Aprendizado	7	2,57
	Exemplo	5	2,20	Humildade	7	3,71
	Trabalho	5	2,20	Conhecimento	6	2,33
				Criatividade	6	2,67
				Motivação	5	2,80
				Solidariedade	5	2,80
			Sociabilidade	5	3,00	
			Experiência	5	3,20	
			Tolerância	5	3,33	

Fonte: Produção do autor com base nas palavras evocadas (2022).

Analisando o quadro anterior, verificamos que, no primeiro quadrante superior à esquerda, encontram-se as palavras mais frequentes e prontamente evocadas, que constituem o núcleo central das representações. São elas: *respeito*, *ética*, *empatia* e *comprometimento*. Apresentaram OME (ordem média das evocações) menor ou igual a 2,21.

Com o objetivo de descrever as representações sociais de estudantes sobre a expressão *valores* na prática pedagógica dos professores do curso de engenharia civil da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), tornou-se possível compreender as respostas ou as

evocações dos estudantes colaboradores, as quais mostram estruturas compostas de elementos do âmbito representacional. Portanto, o estudo evidencia que o possível núcleo central da representação dos valores desses professores, em sua prática pedagógica é constituído pelos seguintes elementos: *respeito, ética, empatia e comprometimento*.

Sendo assim, os dados enfatizam que, na relação educativa no curso focalizado, ocorre a formação de valores de maneira diversificada e contraditória. Se, por um lado, para os graduandos, as representações sociais sobre a expressão *valores*, na prática pedagógica dos professores, se apresentam como *responsabilidade, empatia, compromisso, honestidade, éticos, respeitosos, assíduos, profissionais, competentes, didáticos, excelentes e trabalho*, por outro, foram apresentados também os valores *arrogância, descaso, desrespeito, egocentrismo e exigência*. Esses valores negativos foram significativos para 42 estudantes.

Consideramos que *exigência* é um valor que necessita alcançar o equilíbrio. Não pode ser insuficiente, de tal maneira que não construa, no estudante, as habilidades esperadas de um egresso, como, por exemplo, desenvolver o trabalho em equipe, construir um senso crítico, saber elaborar e expor suas ideias de forma clara, exercitar a adaptabilidade e a flexibilidade diante de diversos cenários. Tampouco pode se manifestar de maneira demasiada, de modo a desmotivar o graduando para os estudos, a leitura e o conhecimento, pela perspectiva de que, devido à exigência demasiada, o conhecimento e a aprendizagem se tornam algo inatingível.

Nesse contexto, Zabalza (2000, p. 32, p. 33) explica que os valores fundamentais são os valores universais, e estão relacionados com o nosso semelhante, porque “configuram as estruturas pessoais básicas, sobre os quais assenta qualquer possibilidade de progredir na aprendizagem”. Trata-se de valores educativos com os quais a instituição de ensino deve estar comprometida, pois se referem à forma particular de se relacionar com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, como, por exemplo, “o respeito mútuo, a atitude crítica, a valorização da diversidade, a ideia da solidariedade e da colaboração mútua, a ideia de paz, etc.”.

Nessa perspectiva, o valor *egocentrismo* revela uma preocupação de que os professores não se deixem guiar por um dos valores da sociedade, assim como o *desrespeito* e o *descaso* podem demandar uma necessidade de autoconhecimento dos professores e de descoberta de sua identidade e seu propósito docente.

Esses resultados demonstram que o curso de engenharia civil dessa universidade pública baiana é formado por professores com valores pautados em *responsabilidade, empatia, compromisso, honestidade, ética, respeito, com assiduidade e profissionalismo*, o que se reflete na qualidade de ensino e na conseqüente desenvoltura dos egressos no mercado de trabalho, bem como na grande procura de estudantes candidatos à seleção para ingresso nesse curso. Mas

também pode revelar que se trata de um desafio educativo sobre o aspecto da formação de valores no ensino superior. Uma oportunidade de professores, estudantes e a própria instituição de ensino superior se autoavaliarem e perscrutarem o sentido que dão a seus valores, assim como se aprofundarem no autoconhecimento. Pois, conforme Rodrigues (1991), o mesmo valor pode ter a atitude altruísta de entregar seu tempo e recursos em prol do outro, ou pode ter uma atitude individualista e egocêntrica, por valorizar a solidariedade apenas como meio de autopromoção.

Isso explica a ambivalência das representações sociais dos estudantes sobre os valores dos professores em sua prática educativa, as quais, por um lado, são constituídas de valores considerados positivos no núcleo central (*respeito, ética, empatia, conhecimento e comprometimento*), nos elementos de contraste presentes no segundo quadrante (*responsabilidade e honestidade*) e no terceiro quadrante (*profissionalismo, didática, competência, ensino, esforço, excelência, exemplo, trabalho*). Por outro lado, porém, também apresentam valores negativos nos elementos de contraste presentes no terceiro quadrante (*descaso, arrogância, exigência, conservador*) e nos elementos periféricos (*egocentrismo*), o que revela a necessidade de reconhecimento desses valores negativos, e de investimento na formação em valores positivos dos próprios professores universitários. Com isso, dentro de pouco tempo, os estudantes poderiam transformar tais representações, tendo em vista a mudança de valores na prática dos docentes, ao optarem por praticar e desenvolver, nos educandos, valores humanísticos. Assim como seria uma oportunidade de análise das intenções desses valores positivos, e ainda, uma demanda de investimento na formação de professores universitários sobre autoconhecimento e sentido de vida. Pois a formação de valor não deve ser realizada isoladamente, mas com a busca da intenção de que aquele valor está revestido.

É nesse cenário que Rodrigues (1991, p. 354) explica: “[...] uma pessoa pode ter uma atitude predisposta a dar esmola a um pobre por valorizar a caridade, a filantropia e o humanitarismo, e outra por valorizar o desejo de mostrar-se poderoso e superior”. Pois o mesmo valor pode gerar várias atitudes. Desse modo, os docentes devem buscar a qualidade do ensino e desenvolver uma formação de valores voltados para o bem comum. Além disso, torna-se pertinente e relevante uma formação docente para a construção de valores positivos e intencionais, direcionados para a promoção do bem-estar humano.

Nesse sentido, segundo Moreno (2005), é por meio dos valores morais que encontramos sentido no que fazemos, aprendemos a nos responsabilizar por nossas atitudes, a tomar decisões com calma e consistência, a resolver conflitos por meio do bom senso e da elegância espiritual e humana

Desse modo, o que pode ser feito de maneira institucional e também individual para que os professores do ensino superior, em especial do curso de engenharia civil, ampliem sua ação pedagógica através do desenvolvimento profissional?

Sabemos que tais resultados ainda estão abertos a outras compreensões e a outros encaminhamentos. Entretanto, avançar é mais que uma alternativa. Torna-se uma necessidade, pois, quando o processo educativo se aperfeiçoa e os professores se tornam profissionais responsáveis pela formação de valores e pela aprendizagem dos educandos, todos ganham: a instituição de ensino, os docentes, os discentes e a própria sociedade. Por isso, é essencial que a prática educativa esteja embasada em valores positivos (respeito, solidariedade, competência, honestidade, profissionalismo) e com a intencionalidade voltada para o bem-estar de todos.

Com a análise desses dois Quadros (1 e 2), percebemos que *comprometimento* apareceu no NC de ambos. Entretanto, no NC do Quadro 1, apareceu a palavra *empatia* e, no Quadro 2, a expressão *falta de empatia*. Isso nos permite inferir que, para os estudantes colaboradores da pesquisa, a prática docente se mostra comprometida mediante a dedicação e a demonstração de responsabilidade, como também que os docentes podem ser empáticos ou se apresentarem com falta de empatia, o que pode revelar a existência da prática docente ambivalente e contraditória. Por ser uma prática docente diversificada, que carrega em si dois valores incongruentes, e aparentemente contraditórios. Essa ambivalência permanece nos elementos de contraste e, ao mesmo tempo, aparecem as palavras *responsabilidade* e *comprometimento*, *honestidade* e *caráter*, e também *cobrança* e *arrogância*. Também aparecem nos elementos de contraste da TALP VALORES, por exemplo, *descaso* e *profissionalismo*, *didática* e *desrespeito*, *competência* e *arrogância*. O que demonstra que uma parte dos estudantes colaboradores percebe em seus professores valores divergentes. O que pode levar estes estudantes também uma formação de valores ambivalentes. O que poderá ser prejudicial para a vida profissional e pessoal do egresso do curso pesquisado.

O núcleo central apresenta a importante função de organizar e dar sentido à representação social, trata-se de representações construídas durante as experiências de vida do sujeito. E para modificar o núcleo central, das representações sociais dos estudantes. Cabe ao professor, através da relação educativa coerente e equilibrada, desconstruir essas representações do núcleo central. Algo que exige bastante disposição, esforço e dedicação do professor. Através de suas próprias atitudes e valores coerentes, o docente pode reconstruir novas representações sociais pertencentes ao núcleo central de seus estudantes. O docente tem a seu favor, a oportunidade para usar diversos instrumentos que auxiliam a formação de atitudes e

valores, quais sejam: de escuta ativa, empatia, humildade, respeito, paciência, comunicação não violenta e demonstração de suas vulnerabilidades.

Deve-se perceber ainda, apesar de divergências de que as Representações Sociais mudam a partir das praticas, a formação, mudança, ou desestabilização do núcleo central das representações se dá principalmente pelo aspecto da subjetividade do que da objetividade. Dá-se através da construção de relação saudável e não pela racionalização. Ocorre através da conquista da confiança do estudante pelo professor. Para conquistar a confiança de seu estudante, o professor precisa cumprir os acordos, investir em uma relação educativa desinteressada no ter e interessada no ser. É um desafio enorme para professores inabilitados em valores humanos, mas um processo prazeroso para os docentes que vivem de maneira coerente com atitudes e valores humanos.

Diante disso, torna-se evidente a necessidade de investimento da universidade na formação de professores voltados para atitudes e valores humanos, de forma institucional e não isolada. Pois não há como o professor formar em seus estudantes aquilo que nem ele mesmo tem formado em si. Não há como formar respeito, empatia, paciência, perseverança, responsabilidade, honestidade, solidariedade, cooperação, humildade e resiliência em seus estudantes se ele mesmo não as tem.

A seguir, apresentaremos as análises dos dados das entrevistas com questões-estímulo com professores e estudantes sobre a formação de atitudes e valores.

4.2 FORMAÇÃO DE ATITUDES E VALORES

As análises dos dados das entrevistas com questões-estímulo com professores e estudantes foram organizadas em quatro categorias (a relação educativa, o currículo do curso e a formação de atitudes e valores, a realidade e o perfil do professor de engenharia civil, a realidade da turma e o perfil dos estudantes de engenharia civil) e 12 subcategorias (o contrato pedagógico na prática educativa, a formação de atitudes, a formação de valores, estratégias de ensino e aprendizagem que contribuem para a formação de atitudes e valores, atitudes do professor que motivam os estudantes para a aprendizagem de atitudes e valores, atitudes do professor que desmotivam a formação em atitudes e valores, atitudes do estudante que revelam a formação em valores humanos, a avaliação de atitudes e valores, o papel do professor, o papel do estudante na relação educativa, a formação e o desenvolvimento profissional docente e a experiência docente para a formação de atitudes e valores).

A seguir apresentamos a figura referente às categorias e subcategorias encontradas após as análises dos dados das entrevistas com questões-estímulo com professores e estudantes.

Figura 1 - Categorias e subcategorias elaboradas a partir das entrevistas



Fonte: produção própria (2022).

4.2.1 A RELAÇÃO EDUCATIVA

A seguir, mostraremos as narrativas dos colaboradores e a análise da categoria, a relação educativa, através de suas dez sub-categorias.

4.2.1.1 O contrato pedagógico na prática educativa

Nesta parte, apresentaremos o contrato pedagógico e sua contribuição para a formação de atitudes e valores na prática educativa.

De acordo com as narrativas analisadas, docentes e discentes compreendem o contrato pedagógico como importante e fundamental para a formação de atitudes e valores, porque permite transparência na relação entre professor e estudante, contribui para a formação da autonomia estudantil e ajuda no processo da construção de acordos bilaterais, sem imposições de um ou de outro. O contrato pedagógico auxilia o professor na explicação sobre o que está

planejando fazer na disciplina e permite que o estudante tenha oportunidade para emitir sua opinião e dar sugestões. Esse instrumento de apoio ao processo ensino e aprendizagem, denominado contrato pedagógico, contribui para a formação de atitudes e valores, como o diálogo, o respeito ao outro, bem como fortalece a responsabilidade em relação ao desenvolvimento do componente curricular e ao cumprimento de acordos.

Percebe-se, ainda, que a falta do contrato pedagógico pode gerar, nos estudantes, motivação para o uso da desonestidade acadêmica. Bandura (2015) explica que a justificativa moral é um dos mecanismos psicossociais de desengajamento moral, e a falta de acordos e de transparência na relação entre professor e estudante pode levar a essa situação, pelo entendimento de que se, para o estudante, o professor está atuando de forma “desonesta”, por não deixar claras as regras e as rubricas de avaliação sob a forma de acordos, e isso acarreta prejuízo na nota, o próprio estudante também pode usar da desonestidade acadêmica através do uso da cola. Sendo assim, podemos inferir que a falta de acordos pode estimular, no graduando o uso da desonestidade acadêmica.

Desse modo, a falta do uso do contrato pedagógico demonstra dificuldade na relação entre professor e estudante, pela ausência de transparência e clareza na comunicação e no uso e cumprimento de acordos. Quando o docente ensina menos do que cobra na prova, o discente se sente enganado, e essa atitude do docente incentiva o estudante a enganar o professor, fazendo uso da “pesca” e da cola. Mesmo que o professor seja rígido e atento durante a realização da prova, o estudante tem criatividade para se reinventar, de acordo com o que diz um graduando:

Quando o professor ensina num nível médio na sala e cobra na prova um nível *hardware*, muito alto, eu vejo que, ao longo da disciplina, não vai dar para passar... Essa atitude do professor, sua falta de transparência e de acordos, me incentiva a colar. Eu tenho relatos de colegas que conseguiram pescar. **Por mais que a coisa seja rígida, aí é que incentiva a gente a buscar a pesca**, a gente se reinventa. (HERMOGENES, 2022)

O contrato pedagógico é importante e fundamental, e deve acontecer em todas as disciplinas, pois cria um ambiente saudável na sala de aula. A atitude de planejar a disciplina com os estudantes, demonstra clareza e transparência, e ajuda a estabelecer critérios para a rubrica. O conhecimento das regras de avaliação ajuda o estudante a entender os parâmetros exigidos pela ementa e a atender às expectativas do professor e do estudante.

O contrato pedagógico é um instrumento que deve ser utilizado em todas as disciplinas e precisa ser bilateral; caso contrário, será uma imposição. Ou seja, o contrato pedagógico que não se estabelece em uma “via de mão dupla”, para o Prof. Heráclito não é contrato, nem acordo,

é uma forma de imposição, uma espécie de decreto, uma ordem emanada de uma autoridade superior

O contrato pedagógico é para ser bilateral; se não for dessa forma, será uma imposição, um decreto. (Prof. HERÁCLITO, 2022.)

A imposição ou a passividade do professor pode ocorrer até sem sua própria percepção, veja o que diz a Profa Hipácia

Às vezes, nem percebemos quando somos **impositivos ou passivos na relação com o aluno.** (Prof^a HIPÁCIA, 2022.)

O uso de acordos na forma do contrato pedagógico, contribui para o comprometimento do discente com sua aprendizagem, observe a narrativa da estudante Angela Davis

O aluno aprende mais ainda com o uso do contrato pedagógico e se compromete com sua aprendizagem. Isso seria de grande valia. (ANGELA DAVIS, 2022.)

O contrato pedagógico dá a voz ao graduando, abre um leque de possibilidades e cria um ambiente em sala de aula que deixa o educando mais confortável para falar. Mostra que ambos, professor e estudantes têm compromissos e papéis no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, evita surpresas desagradáveis e frustrações desnecessárias entre o docente e o discente. Pois o que não é dito com clareza, normalmente, fica mal-entendido, e a falta do contrato pedagógico acaba por prejudicar o educando. É o que percebem a professora Hipácia, o professor Heráclito e as estudantes Suzane Langer, Marilena Chauí e Angela Davis, citados a seguir.

O contrato pedagógico é fundamental. Eu faço contratos pedagógicos, mas sem usar essa expressão. **O contrato pedagógico é extremamente importante e deve acontecer em todas as disciplinas.** É bem saudável isso, desenvolver o planejamento ou alteração do planejamento com os estudantes, e explicar antecipadamente, estabelecer os critérios e a rubrica para as avaliações é fundamental. Você ser avaliado sabendo quais são os critérios é fundamental para que você consiga responder a essas expectativas. (Prof. HERÁCLITO, 2022.)

Eu acho importantíssimo. Isso é transparência na relação do professor com o aluno, mostra que o professor tem sua parte, seus compromissos, e o estudante tem o compromisso dele. **O contrato pedagógico é de suma importância para que o trabalho do professor e do estudante transcorra de forma confortável.** (Prof^a. HIPÁCIA, 2022.)

Eu acho esse contrato pedagógico superimportante, porque nos dá autonomia, de fazer nossas próprias escolhas e nos dá liberdade. **Quando o aluno não sabe o que vai acontecer, é sempre pego de surpresa, e isso é injusto.** (SUZANE LANGER, 2022.)

É importante ter o contrato pedagógico, porque existem muitos professores, que estão na casa muito tempo, e acabam se acomodando a um determinado tipo de metodologia, a uma determinada forma de avaliação, que fazia sentido, anos atrás, mas hoje não faz. **A falta de contrato pedagógico acaba prejudicando os alunos.** (MARILENA CHAUI, 2022.)

O contrato pedagógico é importante, seria algo diferente e muito inovador dentro do curso (ANGELA DAVIS, 2022).

O contrato pedagógico é considerado como um importante e inovador instrumento para o cumprimento de acordos dentro do ambiente acadêmico, pois, a partir do momento em que o professor

O uso do contrato pedagógico e do cumprimento de acordos é importante, pois, a partir do momento que o professor **dá a voz ao aluno, abre um leque de possibilidades e deixa o aluno mais confortável para falar, dar sua opinião sobre o que ele acha sobre o que pode ser feito** (ANGELA DAVIS, 2022).

Ele aprende mais ainda e se compromete com sua aprendizagem. É algo inovador, isso seria de grande valia (ANGELA DAVIS, 2022).

O contrato pedagógico permite ao estudante apresentar suas contribuições para o planejamento da disciplina, tornando-se algo construtivo para o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que o docente tenha abertura para ouvir o estudante e possa acatar suas sugestões. É algo construtivo para a melhoria do curso de Engenharia Civil da UEFS, conforme relata a graduanda Angela Davis:

O contrato pedagógico ajuda o professor a explicar o que está pensando em fazer na disciplina, e permite que o aluno tenha uma oportunidade de dizer o que é bom e o que é ruim [...] A partir do momento em que os professores diminuem o fator arrogância, intransigência, e começam a ouvir mais o aluno e receberem suas sugestões, isso é um passo muito importante dentro do curso, algo construtivo e muito inovador (ANGELA DAVIS, 2022).

Entretanto, percebemos, em consonância com respostas apresentadas pelos colaboradores da pesquisa, que, apesar de estudantes e professores concordarem que o uso do contrato pedagógico é importante e fundamental, ele tem sido pouco utilizado na prática pedagógica dos docentes do curso de Engenharia Civil, pois, de acordo com trechos das entrevistas, ele não faz parte da cultura da maioria dos professores. Isso pode ocorrer por várias razões: desconhecimento desse instrumento de acordos; possível postura arrogante ou intransigente do professor, em não ouvir ou acatar as sugestões de seus graduandos; falta de uma relação mais adequada entre esses parceiros da prática educativa; ou medo e receio de perder o controle da disciplina e da turma por ter que dividir a responsabilidade da ementa com os estudante.

É fundamental que o estudante se sinta seguro para fazer sugestões, sem ter medo de ser mal interpretado, ser julgado pelos colegas e pelo professor, ou achar que suas sugestões não serão acatadas, sendo perda de tempo sugerir algo. Além disso, abrir um espaço para a realização de acordos em sala de aula é uma atitude trabalhosa para o professor, pois exige

flexibilidade e capacidade de negociação com os graduandos. Por isso, diante dessas dificuldades, fica mais prático ou cômodo para o professor não fazer o contrato pedagógico. Contudo, essa decisão é uma solução imediatista, que leva a consequências negativas ao processo de ensino-aprendizagem e à formação de atitudes e valores.

Percebemos haver uma discordância nas representações de professores e estudantes. Para os docentes, o uso do contrato pedagógico já tem sido uma prática entre poucos professores do curso pesquisado, a partir dos acordos iniciais entre docentes e discentes, logo no início do semestre, mas sem o uso da expressão “contrato pedagógico”. Apesar disso, na representação dos estudantes, o contrato pedagógico não tem sido utilizado pela maioria dos docentes. Vejam o que dizem os estudantes:

O contrato pedagógico, como um espaço de flexibilidade no planejamento para atender à necessidade do aluno, **quase nunca acontece**. Algumas vezes, o professor pergunta se preferimos que seja seminário, ou prova escrita, qual data de realização da prova, o que é muito raro. O planejamento da disciplina já chega pronto. O professor simplesmente segue aquilo que já está planejado. **É mais prático para o professor não fazer o contrato pedagógico**. (EPÍTETO, 2022.)

Os alunos não são consultados, não são ouvidos, não há contrato pedagógico. Os professores simplesmente dizem como serão feitas as avaliações, dão sugestões de livros, materiais complementares, mas não é uma relação de mão dupla. Os alunos só aceitam. (MARILENA CHAUI, 2022.)

Os professores que passaram por mim não fizeram uso do contrato pedagógico. Na maioria das vezes, **somente sabemos qual regra ele avaliou depois que fomos avaliados**. E esses que apresentam, apenas informam, não participamos das decisões. (MARÍA ZAMBRANO, 2022.)

Nas primeiras aulas, os professores fazem apenas um apanhado geral, são poucos que não explicam. **Na maioria das vezes, não há acordo em forma de contrato pedagógico entre professor e aluno sobre a programação**. Apenas informam como serão as aulas e as provas. Apenas um professor buscou fazer acordos sobre as provas e o conteúdo programático (HERMÓGENES, 2022)

Percebe-se, através dos relatos dos estudantes, que “o planejamento da disciplina já chega pronto. O professor simplesmente segue aquilo que já está planejado, pois “é mais prático não fazer o contrato pedagógico”. E ainda: “Os alunos não são consultados, não são ouvidos, não há contrato pedagógico” Ademais: “somente sabemos qual regra ele avaliou depois que fomos avaliados. E esses que apresentam, apenas informam, não participamos das decisões.” Observamos também que: “apenas um professor buscou fazer acordos sobre as provas e o conteúdo programático”. Diante disso, as narrativas dos estudantes, esclarecem que o contrato pedagógico não tem sido usado na prática docente do curso de Engenharia Civil.

Por sua vez a maioria dos professores colaboradores da pesquisa informaram que buscam fazer acordos iniciais com os estudantes, inclusive com esclarecimentos sobre a rubrica.

Entretanto, de acordo com as narrativas, costumam apresentar, no início do semestre, a ementa e o planejamento da disciplina já prontos. Entendem que o uso de acordos é importante, e aplicam formulário de conhecimentos prévios para entenderem como a turma está, logo no primeiro dia de aula, mas indicam que os estudantes não estão acostumados com o instrumento de acordo denominado contrato pedagógico. Vejam o que dizem os professores:

Eu faço contratos pedagógicos, mas sem usar essa expressão [...]. Eu aplico um formulário de conhecimentos prévios para entender como a turma está chegando naquele ponto e exponho todo o planejamento; isso eu faço na primeira aula. Exponho todo o planejamento para cada aula, das disciplinas de 60 e 75 horas, e toda a avaliação, todas as datas de avaliação, todos os critérios, especifico a rubrica o mais antecipadamente possível, trato dos critérios que a disciplina exige, quais as competências que o aluno deverá atingir ao final da disciplina. E essa preocupação precisa ser, de fato, praticada; esse contrato pedagógico precisa ser desenvolvido o mais antecipadamente possível para que, de fato, os alunos tenham mais autonomia na disciplina, entendam o propósito, entendam que o professor está ali para que os propósitos das competências daquela disciplina sejam cumpridos, e o processo vai ser avaliado continuamente, para que haja as correções necessárias dentro desse caminho ou daquilo que os alunos apresentem como sugestão. [...] **Depende da forma como a disciplina se desenvolve. Os alunos vêm participando menos com o passar do tempo. Quando o aluno recebe a primeira proposta naquele semestre e tendo espaço para discutir, o professor já melhora e já adequa a proposta de avaliação.** O que eu tenho percebido é que, com o passar dos anos, as propostas iniciais desse contrato já estão tão afinadas, e, claro podem ser melhoradas, mas estão tão afinadas com os intuítos e opiniões dos estudantes e são poucos alteradas. Então, **é bem saudável isso de desenvolver o planejamento ou as alterações do planejamento com os estudantes, e explicar antecipadamente, estabelecer os critérios e a rubrica para as avaliações é fundamental.** (Prof. HERÁCLITO, 2022.)

Nessa situação da autonomia, **no início do semestre, eu faço alguns combinados com os alunos** em relação a um tipo de avaliação, datas, ordens de conteúdo, enfim, uma forma de criar combinados bem no início do semestre. Com relação às minhas disciplinas, eu não tenho problema com o desenvolvimento do comprometimento dos graduandos em autonomia. O que eu observo é que, à medida que, os alunos se sentem mais à vontade para essa questão de participação, para que realmente seja como uma construção de contrato. **É comum, no primeiro momento da disciplina, eles ficarem intimidados. Eles costumam dizer: está tudo bem, professora, deixa do jeito que você propôs.** Aí, quando é a próxima disciplina, eles já me conhecem e acabam sendo mais participativos na construção desse contrato pedagógico. **Os alunos demonstram que não estão acostumados e que foram pegos de surpresa para a participação e construção do contrato pedagógico.** Não sei se há um certo desinteresse da parte deles, mas **é visível, na medida em que você passa a ter um pouco mais de afinidade, um pouco mais de convivência com o aluno, e ele percebe que realmente aquele espaço é um lugar de construção, então se sentem mais à vontade para poder sugerir** determinadas práticas. (Prof^a MELISSA, 2022).

No momento inicial, eles ficam mais travados. Os combinados que ocorrem no primeiro dia de aula não alcançam necessariamente o esperado. Os melhores combinados são aqueles que ocorrem ao longo do semestre, e não necessariamente **nesse primeiro contato, quando eles se sentem um pouco intimidados com relação a essa abertura.** E, na questão do comprometimento, entra até uma questão de reforço que, por mais que a gente tenha essa possibilidade no início, e de eles acharem positiva, essa possibilidade, eles até lembram e dizem: professora, a gente combinou isso no início do semestre, se não quiser não precisa mudar, mas teria como mudar? Então, eles, por mais que potencialmente pode ser uma forma de comprometimento, mas existe uma preocupação em ter realmente o cumprimento do cronograma e uma aceitação também do docente. Mas, com relação **a essa autonomia, ela não ocorre**

de imediato; é um processo que vai sendo construído na medida em que você, **durante as aulas**, onde o professor vai dando voz ao estudante. **Então, essa voz, logo no primeiro dia de aula, ela não acontece... É aquela coisa, o estudante balança a cabeça no positivo**, e diz tudo bem. Mas, depois que conhecem melhor o professor, eles interagem mais, eles precisam se sentir seguros no ambiente de sala de aula, para sentir realmente a oportunidade de ter voz. **O estudante precisa se sentir seguro para poder fazer sugestões; eles têm medo de ser mal interpretados, ou de acharem que aquela sugestão não vai ser acatada.** (Prof^a MELISSA, 2022).

No primeiro dia de aula, procuro saber quais são os estudantes que já cursaram a disciplina, quais estão estagiando, se alguém vai chegar atrasado por algum motivo, e a gente renegocia o início da aula em 10 min, 20 min. Sobre as avaliações, eu sempre falo no primeiro dia de aula disso. **É difícil ser logo no primeiro dia de aula, porque o aluno está com a aquele temor, aquele receio, com a opinião de outros**, algo que ele ouviu sobre o professor, e a gente nunca tem o controle sobre isso. E **é difícil eles se posicionarem, dizerem que querem assim, ou assado na primeira aula**. Mas eu tento fazer esses acordos pedagógicos. Uso o barema em minhas avaliações, [...] os estudantes, por enquanto, não participam da construção do barema, mas eu uso esse instrumento. Logo no primeiro dia de aula, **o professor deve tomar iniciativa e provocar um ambiente seguro, para que os alunos se sintam um pouco mais seguros.** (Prof^a ASPÁCIA, 2022.)

A gente começa a disciplina, explicando como tudo vai acontecer, o conteúdo programático e as provas. Depois, cada um se apresenta, para tirar o pessoal do isolamento e integrar a turma. E depois, eu explico o que vai ser feito na disciplina, como o professor vai desenvolver, o trabalho em equipe, e quais serão esses trabalhos. **Durante a apresentação, no primeiro dia de aula, eu faço os acordos, somente depois de perguntar a eles sobre suas experiências com a programação e de quais assuntos eles gostam.** Ou seja, tudo aquilo que vai ser preciso para desenvolver o trabalho em equipe e ajudá-los na aprendizagem. (Prof. SÓCRATES, 2022.)

O contrato pedagógico é de suma importância para que o trabalho transcorra de forma confortável. Quando você estabelece princípios, como vai trabalhar a primeira unidade, depois a segunda, como vai avaliar as tarefas envolvidas, eu digo: a gente trabalha assim, vocês vão ter um prazo, a gente estabelece o prazo. **Eu aplico o contrato pedagógico em forma de acordos.** (Prof^a HIPÁCIA, 2022.)

Deve-se considerar que os professores colaboradores da pesquisa, demonstraram como um dos principais de seus valores a colaboração e disposição para tratar de assuntos referentes à prática docente.

Percebeu-se, através das narrativas dos professores, que eles buscam ouvir seus estudantes e ter certa flexibilidade, mas esclarecem que quem tem a autoridade na sala de aula é o professor. Pois fazer contrato pedagógico não implica perder autoridade. Sendo o docente o responsável legal pela disciplina, e possuindo mais experiência que os graduandos, podem dialogar com os estudantes desde o primeiro dia de aula. Isso corrobora Garcia (2005, p. 7), quando diz que as práticas que envolvem a negociação e acordos em sala de aula devem ocorrer sem a “deserção da autoridade do professor, que mantém a racionalidade na construção das regras, a reciprocidade nas sanções e a significação sobre os saberes”. E isso facilita a realização

do contrato pedagógico. Todavia, fazer um contrato pedagógico não implica reduzir o conteúdo e deixar de trabalhar o essencial, como esclarece o professor Platão:

Nem tudo é negociável na disciplina: eu não posso tirar tudo que é conteúdo. O conteúdo básico precisa ser dado, o nível de cobrança tem que ser excelente. **São duas a três coisas que eu não negocio. O resto, está aberto a negociação.** Se eles quiserem propor ter uma aula extra a mais, eu dou; se quiserem mudar a data da prova a gente muda; se quiserem mudar a forma de avaliar a gente muda. Tem algumas poucas coisas que eu não negocio. E, **eu deixo, claro para eles isso: eu estou no comando do processo [...].** Eu sugiro, o que para mim é inegociável, para evitar deformação na formação, e deixo o resto todo livre. E, **uma vez que sugeriram e acordamos, a gente vai cumprir. Todo início do semestre eu apresento as disciplinas e, se eles têm sugestões, eles dão,** e a gente acorda aquilo que vai ser cumprido. (Prof. PLATÃO, 2022.)

Apesar disso, o professor Aristóteles acredita que o docente deve levar o planejamento já pronto. Esclarece ainda que não se lembra se ocorreu alguma situação em que mudou o planejamento. Para ele, não é papel do estudante participar da escolha do conteúdo programático e nem da elaboração da ementa da disciplina. Mas, se houve alguma sugestão interessante, foi contemplada.

Não estou lembrado se já houve situações em que eu mudei o planejamento, mas pode ter certeza que, se houve uma sugestão interessante, essa sugestão foi contemplada. **Sugestões de livros, lugar para se conhecer,** isso já teve, inclusive estudantes que trouxeram pra mim resoluções, por exemplo, de alguns problemas que eu ensinava de um jeito e eles me mostraram: professor, esse jeito aqui eu acho melhor. E era, e eu passei a adotar aquela maneira que eles me apresentaram, para os demais, e o rendimento da turma foi até bem melhor. (Prof. ARISTÓTELES, 2022.)

Eu acho que o professor deve levar um planejamento já pronto, porque é ele o responsável pela turma, ele é a autoridade na sala, mas pode discutir esse planejamento com o estudante, construir um contrato pedagógico entre estudantes e professores nos primeiros dias de aula. Eu acho que isso não é muito viável. (Prof. ARISTÓTELES, 2022.)

Se for pra levar já um contrato só pros estudantes avaliarem, eu acho que isso não tem muito sentido não, até porque é ao longo do semestre que o professor percebe quais são os problemas que estão acontecendo. (Prof. ARISTÓTELES, 2022.)

Não é o estudante que vai dizer qual o conteúdo programático, qual a ementa, isso é responsabilidade do professor. (Prof. ARISTÓTELES, 2022.)

De acordo com os relatos apresentados acima, fazer acordos no primeiro dia de aula é mais difícil e menos produtivo, porque os estudantes ainda estão conhecendo o professor, o conteúdo da disciplina, e, normalmente, apresentam dificuldade para se posicionar. No primeiro dia de aula, o professor deve tomar iniciativa e provocar um ambiente em que os estudantes se sintam mais seguros. Deve apresentar seu planejamento como proposta preliminar e discuti-lo com o estudante, durante os encontros iniciais do semestre, de forma a permitir ao

estudante que possa estudar e pesquisar sobre a disciplina e levar sua contribuição de maneira mais assertiva.

Através dos relatos, percebe-se que, o ideal é que os acordos sejam realizados de modo processual, de tal forma que permita ao estudante, perceber que realmente a sala de aula é um lugar de construção, e essa percepção ocorre com maior clareza quando o professor toma a iniciativa para motivar os estudantes a participarem. Entretanto, para motivar seus discentes, o docente precisa ser flexível, para dar abertura de fala aos estudantes, comprometer-se com os acordos e cumpri-los.

Há de se considerar que o contrato pedagógico é um pacto entre o professor e o estudante, envolve o respeito mútuo e a cooperação, e elucida as expectativas de cada membro do processo educativo. É através do contrato pedagógico que se compartilham responsabilidades e decisões quanto às rotinas do fazer pedagógico. Assim, os modos de acordo sob a forma do contrato pedagógico se compõem e se recompõem continuamente, durante o semestre letivo.

Fica evidente a necessidade de realização do contrato pedagógico desde os primeiros dias de aula, e acordos durante todo o percurso da disciplina. Apesar de os professores colaboradores, em suas narrativas, apresentarem disposição para o diálogo e iniciarem o processo de construção de acordos no início da disciplina, para os estudantes colaboradores, o contrato pedagógico não acontece, os estudantes são ouvidos de maneira insuficiente e insatisfatória, e normalmente as regras de avaliação não são claras.

Para Garcia (2005, p. 164), o contrato pedagógico não constitui uma exagerada valorização da ordem e da disciplina, e sim a busca de um padrão de atos de civilidade. Decidir pelos acordos em sala de aula é fazer a escolha pela cooperação em detrimento do confronto. Por isso “O ato pedagógico tem que estar impregnado de sentido, tanto para o professor, quanto para o aluno”. Dessa forma, a destreza do professor está em conciliar essas intenções, contribuir para que elas se tornem possíveis e concretas. O valor do contrato pedagógico está em ser um instrumento dinâmico, harmonioso e produtivo, tanto para professor, quanto para o estudante, criando um ambiente “onde o enfrentamento dá lugar à criação”.

Por isso, o estudante precisa ser habilitado para o uso do contrato pedagógico, e durante as primeiras aulas, poder analisar a ementa da disciplina e junto com o professor decidirem os caminhos do componente curricular. Assim, por ser processual o contrato pedagógico se torna mais assertivo, quando o professor fornece um prazo para que o estudante possa examinar todo o planejamento apresentado pelo professor e assim emitir suas sugestões de forma plena. O que

não ocorre se for feito os acordos apenas no primeiro dia de aula. Veja o que diz o professor Aristóteles:

O professor deve fazer um planejamento da ementa, dizer como vai ser a disciplina, quais são os assuntos, como serão as avaliações, colocar isso pros estudantes, e esperar que eles, durante as primeiras aulas do semestre, apresentem alguma outra sugestão de modificação. (Prof. ARISTÓTELES, 2022)

O contrato pedagógico contribui para a formação de valores como a responsabilidade, a liberdade de expressão, a autonomia estudantil, o respeito e a humildade. A partir da iniciativa do professor, sua realização contribui para o aperfeiçoamento da ação pedagógica, e sua falta pode gerar a desonestidade acadêmica através do desengajamento moral.

4.2.1.2 A formação de atitudes

De acordo com as narrativas analisadas, os professores ensinam seus estudantes a terem iniciativa para resolver problemas, serem proativos, e terem autoconfiança. Os professores orientam para que eles não recusem as oportunidades e gostem dos estudos e da profissão. Tenham atitudes de autoeficácia e acreditem em si mesmos.

Os professores que estão no mercado incentivam os alunos de que eles precisam ter atitude, no sentido de o aluno ter **iniciativa, ter atitude para resolver as coisas, serem proativos.** (Prof. PLATÃO, 2022.)

Nunca me faltou emprego nem trabalho, porque eu decidi tomar a atitude de não recusar as oportunidades. Se você descobre o que você quer e gosta de fazer, vai conseguir seu lugar no mercado. **O professor deve sempre trazer a experiência dele, de momentos difíceis por que passou,** para conseguir se conectar com a turma, e **ensinar que primeiro a gente tem que acreditar na gente, em si mesmo, ter autoconfiança.** Não é fácil acreditar na gente. Às vezes, todo o contexto leva a gente a desacreditar em tudo, mas a gente precisa acreditar na gente, e, principalmente, **gostar do que faz,** e não se esquecer de estudar. (Prof^a ASIOTEIA, 2022.)

Os estudantes colaboradores relataram que os professores ensinam a ter responsabilidade, persistência, compromisso com o horário e serem solidários. E, quando o professor trabalha reconhecendo os valores do estudante e se preocupa com a parte emocional deles, consegue unir a turma. Outros estimulam o estágio e a aplicabilidade do conteúdo ensinado. Os docentes ensinam também que os estudantes devem aliar o prático com o teórico, incentivam os graduandos a não se limitarem somente à teoria, mas ir além daquilo que a universidade oferece, como aparece no excerto a seguir:

O professor me ensinou algo muito interessante, em relação ao compromisso com o horário, a importância de você estar ali, na aula e no horário combinado. Apreendi com um professor que cobrava mesmo, que a pessoa só entra na aula, com tolerância de 5 min, por exemplo. Sabe, então, eu acho também que é cultural do brasileiro, a

gente marcou para tal horário, dá para chegar um pouco atrasado e tal, então, infelizmente a cobrança ainda é algo que, a meu ver, ainda surge efeito [...]. O professor precisa, antes de chamar a atenção de seus alunos, iniciar uma conversa **reconhecendo os valores do aluno, suas qualidades, seus avanços e o que ele tem acertado** [...]. Uma coisa interessante que os professores fazem é incentivar a **solidariedade** nos alunos que já tenham um certo conhecimento, ou tenham facilidade. O professor pode dar ponto para o aluno que realmente ensinar e acompanhar o colega. Isso dá uma confiança para a turma de que ela se ajude. [...] **Quando o professor trabalha essa parte sentimental do ser humano, essa parte emocional dos alunos, consegue unir a turma em um nível fenomenal.** (SIMONE WEIL, 2022.)

Prefiro os professores do curso que ensinam aquilo que vamos aplicar, são mais objetivos. Melhor do que rodear e chegar a nenhum lugar. Tem professores no curso que **estimulam bastante o estágio**, e os valores ensinados é a **persistência**. Quando o professor fala, tem que correr atrás, aliar **o prático e o teórico, não ficar limitado dentro da teoria, ele instiga o aluno a ir além do que a universidade oferece.** (ANGELA DAVIS, 2022.)

A estudante Simone Weil considera que o professor deve formar a atitude de colaboração no graduando, a partir de premiação com nota para os estudantes que já tenham facilidade e um certo conhecimento sobre o assunto estudado. E que a escolha desses estudantes seja pela observação, se realmente estão dispostos a ensinar e acompanhar o colega. Entende que esse procedimento contribui para que toda a turma possa se ajudar também, pois a prática da colaboração de um colega servirá de exemplo para os outros. Explica ainda que antes de corrigir o estudante o professor deve reconhecer os valores dele, suas qualidades e seus avanços. O professor Platão diz que outra forma de incentivo à colaboração é informar ao graduando que quanto mais ele ensinar ao colega, mais vai aprender. E acrescenta que a premiação aos estudantes solidários seja feita também quando o estudante leva ideias e conteúdos para a disciplina. Dessa forma, abre uma oportunidade para que toda a turma possa participar do processo de ensino e aprendizagem e da formação em atitudes colaborativas. Afirma ainda, que o título de monitor não é necessário para que o estudante possa ajudar o colega, conforme é visto a seguir.

Uma coisa interessante é **incentivar o aluno que já tenha um certo conhecimento sobre o assunto estudado**, ou tenha facilidade. **O professor pode dar ponto para o aluno** que realmente esteja disposto a ensinar e acompanhar o colega. Isso dá uma confiança para que toda a turma se ajude também. (SIMONE WEIL, 2022.)

O estudante que trabalha na sala de aula ajudando os outros, o professor tem que premiar esse aluno. Para que ele sirva de exemplo. Para incentivar a colaboração o professor deve informar ao aluno interessado a ajudar que quanto mais ele ensinar mais vai aprender. **O professor pode premiar o estudante que colabora com a pontuação por suas atitudes**, quando leva ideias e conteúdos para a disciplina e ajuda o colega, mas sem torna-lo monitor. Honestamente! eu não gosto de monitores porque eles são alunos, não são professores. O aluno não precisa ser monitor para ajudar o colega. Quem quer ajudar alguém não precisa de título para isso. (Prof. PLATÃO, 2022).

Sobre o uso da premiação aos estudantes através de pontos na nota, Rodrigues (1991) chama a atenção para o fato de que a mesma atitude pode derivar de dois valores distintos, ou seja, um estudante pode tomar a decisão de colaborar somente pela nota e pelo título de estudante monitor e não pelo valor da solidariedade ou da colaboração.

Apesar de sermos contra a premiação agressiva e classificatória, e sermos a favor, da colaboração. Entendemos que o desafio do professor para formar atitudes e valores voltados para a colaboração entre estudantes, através do uso de pontos da nota, somente é válido quando estiver envolvido de uma preparação preliminar. E esta ocorre a partir da atuação do professor em demonstrar a colaboração através de suas próprias atitudes. A formação de atitudes e valores se dá através da observação do professor pelos estudantes. Não é uma atitude do professor de maneira pontual reconhecer os graduandos colaboradores com uma premiação por pontos de nota, que esse procedimento isolado, irá formar atitudes e valores nos estudantes, mas a forma como o professor se comporta em sala de aula, a postura que ele apresenta diante da turma, a maneira como ele propõe essa premiação. A qualidade da relação professor-estudante que o docente constrói durante todo o percurso do semestre.

A maneira como o professor apresenta a premiação com nota, e seu comportamento é que direcionará, qual atitude será formada no educando. Quando o docente reconhece os valores positivos do estudante, e o elogia quando acerta, essa atitude do docente serve como motivação para que o graduando avance ainda mais e não desanime em sua caminhada estudantil e em sua formação de atitudes e valores humanos.

A premiação com nota para o graduando colaborador, apresentada como incentivo ao desempenho estudantil colaborativo, e explicitada como forma de gratidão do professor ao educando colaborador em dispor de tempo e esforço para ajudar o colega que está necessitado, formará no estudante, atitudes do reconhecimento, da colaboração, da gratidão e do sentimento de abundância no graduando que ajuda o colega.

O sentimento de abundância do estudante que busca colaborar com o outro é contrário ao sentimento de mesquinhez que diz “o pouco conhecimento que eu tenho não sei se vai ajudar em algo meu colega”, ou ainda, “até gostaria de ajudar, mas meu tempo é muito escasso” divergente do sentimento de abundância quando diz, “o pouco de conhecimento que tenho, dá para mim, e para compartilhar com você” ou ainda, “acredito que o pouco de conhecimento que tenho, acrescentado a seu interesse em aprender, pode te ajudar”.

Desta forma ganha o graduando que foi auxiliado, o professor que alcança êxito no processo ensino e aprendizagem de sua turma, o colegiado do curso que não necessitará abrir

mais uma vaga no próximo semestre, devido a uma reprovação; E a própria universidade, por ter seu estudante alcançando o êxito de sua formatura. Sendo assim, é justo que o estudante colaborador, seja premiado com uma nota. Entretanto, reafirmo que é necessário perceber que sem o preparo preliminar, e uma postura adequada e coerente do docente durante todo o semestre, determinara que tipo de atitude e valor será formado. Pois, o uso da premiação com nota, de forma isolada, poderá formar nos estudantes, apenas o valor da troca, da negociação e de uma relação mercantilista, e desta forma será prejudicial para o egresso, principalmente durante sua atuação profissional.

Silva, Ribeiro e Almeida (2018, p. 679) explicam que, de acordo com Kenski (1988),

O docente emite juízos que vão guiar a forma de seu relacionamento com os alunos, desde prêmios, castigos, elogios. Depende de como as ações estejam condizentes com as expectativas para o processo de ensino e aprendizagem. Algumas decisões são tomadas nas expectativas frustradas ou assertivas.

Sendo assim, buscar a formação da atitude de colaboração nos estudantes, através de prêmios com notas, de forma isolada, pode ser uma forma equivocada da prática docente, pois o uso do prêmio através de pontuação está mais relacionado ao valor da competitividade do que do senso de colaboração. Os maiores ganhos para um estudante, quando ensina ao colega, não deve ser o aumento da pontuação inicialmente, mas o aumento de sua própria aprendizagem, o sentimento de valor humano por ter contribuído para o crescimento intelectual do outro, e a possibilidade de obter maior sucesso na prova por ter aprendido um pouco mais, quando ensinou ao colega graduando com dificuldade. Além de perceber o valor da gratidão do professor por ter auxiliado durante o processo de ensino-aprendizagem, tanto o professor como o graduando com dificuldade. O professor porque auxilia em sua atividade docente, e o estudante porque adquiriu conhecimento através da ajuda do colega.

4.2.1.3 A formação de valores

Nesta parte, trataremos sobre a formação de valores na prática docente do curso de Engenharia Civil da UEFS.

Apresentamos, a seguir, os excertos das narrativas do professor Platão e da estudante Simone Weil referentes à formação dos valores, empreendedorismo, responsabilidade, equilíbrio, ética, ambição e ser um bom ser humano. Conforme vemos nos excertos abaixo:

O empreendedorismo hoje é algo muito valorizado, não só para uma empresa, mas pessoalmente para você gerar empregos e riqueza, etc. As coisas em si elas não são

ruins. **O empreendedorismo é como uma droga, a diferença do remédio e a droga é a dose: se você tomar a dose de um remédio maior vira uma droga e faz mal.** Então, tem coisas que são boas em si, e tem coisas que nem são boas e nem ruins em si, depende do contexto e do uso. Mas se você coloca **camadas de coisas que se juntam elas se equilibram** e fica tudo muito bom. **Incentivar o empreendedorismo é importante.** Agora, o empreendedorismo como uma forma de incentivar a competição predatória aí é completamente equivocado. Engraçada essa coisa que somente os fortes sobrevivem. No fundo, você faz isso para alguns, mas você sabe que tem alguns *players*. No fundo, eles precisam se juntar para poder maquiá o processo de competição, e aí obter grandes ganhos a qualquer custo, porque você tem, do outro lado, pessoas que têm emprego etc. Então, tudo é importante, e **tem regras nesse processo: não é a todo custo não.** (PLATÃO, 2022.)

A **responsabilidade**, é importante ter uma visão de responsabilidade um pouco mais ampla nesse caso, que **é a responsabilidade social, ambiental, responsabilidade com as relações humanas**, a questão da **busca do conhecimento o tempo todo**. A formação da graduação é apenas a inicial, mas você precisa se manter atualizado o tempo todo, novas tecnologias, técnicas, ferramentas, metodologia, materiais, sempre na **busca do conhecimento o tempo todo**. Essas discussões em ser o primeiro, isso ou aquilo, para mim, isso é consequência de você **ser um profissional responsável**, em ser um profissional **com conhecimento e com gabarito**. Um outro importante valor que eu busco ensinar é **ser um bom ser humano nas relações humanas**. (PLATÃO, 2022.)

É interessante, o professor promover esse lado empreendedor do aluno, esse lado ambicioso. Eu acho que **a ambição ela é algo realmente necessário** para gente buscar sempre mais, mas nos nossos limites [...]. Eu acho que a competitividade é incentivada, no curso, de maneira saudável. (SIMONE WEIL, 2022.)

O professor Platão usa a metáfora da droga para formar, em seus graduandos, o valor do equilíbrio diante do empreendedorismo. Deve-se perceber que, para Moscovici (2007, p. 71), a objetivação é percebida primeiro “como um universo puramente intelectual e remoto”, mas, na sequência, aparece “diante de nossos olhos, física e acessível”. O empreendedorismo é objetivado com uma droga (“a diferença do remédio e a droga é a dose”) que necessita de equilíbrio, e por isso, torna-se necessário colocar camadas de responsabilidade e de ética, sem as quais o empreendedorismo tende ao desequilíbrio. Busca formar a atitude de colaboração, como forma de evitar a competitividade predatória, aquela em que, para que um ganhe, o outro tem de perder. Esclarece ainda que o empreendedorismo saudável é aquele que segue regras e não tem grandes ganhos com desonestidade e a qualquer custo. Deve-se também ter responsabilidade social, ambiental e com as relações humanas, bem como buscar conhecimento o tempo todo.

A estudante Simone Weil representa o empreendedorismo como um valor importante. Para ela é interessante que o professor promova o lado empreendedor e ambicioso do estudante. Para ela, o valor de buscar sempre mais, apesar de ser necessário, deve ser equilibrado com o valor do respeito aos limites de cada um.

Um outro importante valor associado ao empreendedorismo que o professor Platão apresenta são as boas relações humanas. Neste sentido, Cortez, Veiga e Salvador (2019, p. 180) esclarecem que o sujeito empreendedor é compreendido como alguém que sabe se relacionar com as pessoas e é um sujeito “portador de características pessoais como personalidade, atitudes, competências e valores que podem favorecer a geração de ideias, a criação e o desenvolvimento do próprio negócio”. Desse modo, trata-se de um tema necessário a ser abordado nas políticas educacionais e nas ações a serem implementadas no ensino superior brasileiro.

Um valor que é ensinado no curso de Engenharia Civil da UEFS é a competitividade, como podemos inferir dos excertos das narrativas de professores e estudantes colaboradores da pesquisa.

A competitividade é uma característica intrínseca à Engenharia Civil e a todas as áreas que têm relação com o mercado. **A competitividade precisa ser estimulada**, mas ser competitivo não quer dizer realizar ali dentro desse ambiente uma regra uma lei de seleção! **Ser competitivo** não tem a ver com homenagear os melhores em detrimento dos piores. **Tem a ver em se estabelecer as competências a que você se propõe [...].** O que é ser competitivo? **É estabelecer competências diferenciais** em relação a um outro profissional que vai se destacar para atrair problemas específicos para resolver, e isso não tem a ver com glória ou fracasso, tem a ver em **estabelecer competência específica, isso é ser competitivo.** Digo para meus alunos: procurem estabelecer competências de estudo e conhecimento. Você está sendo competitivo dessa forma, **esse é o valor que eu percebo no curso [...]. Sempre fui estimulado e estímulo o aluno a ser competitivo, estabelecendo competências diferenciais.** Estabelecer a competitividade pela competência. (Prof. HERÁCLITO, 2022.)

Acho péssima a competitividade desequilibrada. É claro que, em qualquer situação, **a gente precisa estimular a competitividade para que a gente tenha o processo mais desenvolvido com mais afinco e dedicação.** Agora, como você estimula a competitividade, essa é a questão. A forma como a gente utiliza é que é ruim [...]. Para estimular a competitividade, primeiro é preciso conhecer o perfil de cada aluno, respeitar seu perfil. Primeiro é você se ver e se identificar onde é que você se integra dentro da engenharia civil, para depois você estimular o aluno e o futuro profissional a se desenvolver naquela área, a se qualificar para o estudo, **a sempre se manter atualizado, ter humildade, aprender a observar.** São coisas que não dependem de questões técnicas, e são muito importantes em qualquer profissão. Primeiro, a **humildade.** Certamente, alguém, em algum lugar, sabe mais do que você. A última palavra não é sua. Agora, tudo aquilo que você colocar, enquanto engenheiro, enquanto estudante, você precisa estar certo daquilo, precisa **ter consciência** daquilo que você está colocando, para que, mesmo que esteja equivocado, saiba recuar e tenha o respeito também dos colegas, do chefe e do professor também. Então, **estimular a competitividade é estimular para que o aluno esteja sempre atualizado, conhecer ferramentas novas.** (Prof^a ASIOTEIA, 2022.)

O ranking é um caso **explícito de valorização da competitividade**, o escore. Pelo que sei, nenhum outro curso expõe as notas dos alunos na parede do colegiado. Só o de Engenharia Civil, e isso gera competitividade. (SIMONE DE BEAUVOIR, 2022.)

O ser humano é movido por emoções, motivações, e movido pelo ambiente construído. Você não vai em um lugar em que você vai ser maltratado e humilhado. Então, nesse sentido, uma coisa é você querer motivar o aluno, mas se usar o remédio errado tem um efeito errado, porque, no fundo, **a ideia não é você ter um ranking de alunos melhores, mas todos terem um nível mínimo; e esse é o grande desafio.** O

aluno carrega o nome da universidade e dos professores no diploma [...]. Tem de fazer com que todos tenham um nível mínimo. (Prof. PLATÃO, 2022.)

O estímulo da competitividade, mesmo que a gente saiba que ela existe, mesmo no mercado de trabalho etc., **compromete o aprendizado e as relações dentro da sala de aula** [...]. Os **professores valorizam a competitividade na formação do engenheiro civil em suas aulas**. Só o fato de existir um escore, um sistema de classificação, e esse sistema ser considerado e publicado e ser base de vários benefícios só por isso concluiria que essa competitividade é sim valorizada. Falando da UEFS como um sistema, e não como sala de aula. (Profª ASPÁCIA, 2022.)

Competitividade, para mim, é conhecer. Não é ler sobre, **é conhecer mesmo, experimentar, estudar**. Aí você se torna uma pessoa competitiva, se tem conhecimento e se está atualizado, livre para criar e **sugerir soluções inusitadas**, e aí você ganha o mundo. Isso é ser competitivo. (Profª ASIOTEIA, 2022.)

Os professores ensinam empatia e respeito pelos alunos, conhecimento de vida, conhecimento teórico, considerar os alunos como engenheiros. Mesmo antes de nos formarmos em engenharia e termos o sentimento de realização pessoal, nos sentirmos realizados. Você se **inspirar em quem tem sucesso**, nas pessoas que exercem a profissão de maneira **ética e com competência técnica**. Nos ensinam a aproveitar as oportunidades, sermos inovadores e aceitarmos o reconhecimento de nossas capacidades. (SUZANE LANGER, 2022.)

O professor tem esse poder de modificar alguns preconceitos que o aluno tem, e de colocar a sua opinião e fazer a gente repensar alguns valores [...]. Os professores incentivam os alunos, dizem: você consegue vamos lá. [...] Tem professor que costuma valorizar o **lado empreendedor do estudante**. Acho isso muito interessante, [...] porque dá outras alternativas, para atuar na construção. É interessante quando o professor promove o lado empreendedor do aluno, o lado ambicioso. A ambição é algo realmente necessária para gente buscar sempre mais, mas respeitando nossos limites. Incentivam o companheirismo, dos colegas da turma, [...] ensinam essa questão da **amizade**, porque, depois a gente conclui o curso, a gente vai indicar pessoas que conhecemos [...]. Aprendemos, no trabalho em equipe, coisas extra conteúdo, extra técnico, como **dialogar com as pessoas, ser paciente**. Aprendemos que **nosso ponto de vista não é a verdade absoluta**. (SIMONE WEIL, 2022.)

Tento não valorizar a competitividade em minhas aulas. Estou em processo, e vou estar até o fim da vida em processo de **valorizar a cooperação entre as pessoas**. Acho que **o ser humano consegue achar dentro dele valores e não precisa ser estimulado**, através dos **trabalhos em grupo**, prevendo que as pessoas vão se ajudar dentro do grupo, vão se nivelar. Eu tento manter o máximo de sigilo sobre as informações do índice de avaliação, e, se for deixar o aluno desconfortável, não publico as notas, para que todos saibam que fulano tirou 10 e fulaninho tirou 2. [...] Minha intenção é colaborar, dando todo o apoio possível, o que tiver ao meu alcance em sala para garantir de que o trabalho vai ser feito, **colocando todo o conhecimento à disposição, e se colocando também para ouvir, acolher e aceitar todos alunos**. (Profª ASPÁCIA, 2022.)

Se eles estão trabalhando em grupo, **eu tento me ver como mais um integrante do grupo, e não nego nenhum tipo de conhecimento, porque eu acho que é meu dever ali**. Eu penso que não posso fazer menos do que sei, que posso fazer dentro da sala de aula. Minha profissão primeira hoje é professora. Então, é a minha renda principal, minha fonte de satisfação pessoal também. Então, antes de qualquer coisa, eu faço meu trabalho em sala de aula, com o máximo que posso, mesmo sabendo que estou dando tudo o que eu tenho. **Dando o que vendo**. Na sala de aula eu não limito isso. (Profª ASPÁCIA, 2022.)

Os competitivos gostam da competitividade mesmo, mas as pessoas normais não se sentem confortáveis nesse processo de competição. **A competitividade, de uma forma isolada, ela é ruim**, ela precisa vir casada com outras coisas. **A competitividade é como uma coisa animal: se você competir e não tiver camadas de valores para controlar isso, você provoca danos não só na pessoa competitiva, na outra pessoa e na empresa**, porque uma hora isso vai aparecer, **buscar conseguir resultados a qualquer preço. E não pode ser a qualquer preço... Ela é importante porque o mundo é competitivo, de disputar espaços, mas existem regras éticas que precisam ser seguidas. Isso precisa ser muito bem ensinado. A competição é: se tem que fazer algo, faça o melhor, mas não é a qualquer preço.** (Prof. PLATÃO, 2022.)

O professor deve ensinar competitividade desde que não seja extrema. **A motivação de ir além** é interessante desde que não seja opressora, e que não passe por cima do conhecimento que precisa ser formado de forma tranquila e calma, precisa de tempo. Então, desde que não seja de forma extremista, [...] **o professor deve ensinar ambição e competitividade**, na forma de determinação e dedicação. (Prof^a ASPÁCIA, 2022.)

Tinha uns professores que valorizavam muito a competitividade, mas outros professores sempre falavam que a engenharia era tão ampla e que essa questão da competitividade ela é muito mais de você com você. Então essa comparação de sala de aula de melhor aluno, de pior aluno, de melhor nota... Eu acredito na valorização dos bons alunos, mas eu motivo os alunos, sempre coloco na prova um recado: parabéns, muito bem, sucesso... Mas eu evito, esse comentário de forma coletiva. Mas justamente por conta desse pensamento de comparação, que as vezes você não teve um dia legal enfim, e não consegui fazer a prova bem. É relativa **essa questão de competitividade. Eu não sou muito a favor, porque é comum, no mercado de trabalho, você precisar de outro colega, do que necessariamente competir com ele.** É corriqueiro, durante uma situação, eu ter uma dúvida de um projeto, ligar para um colega: isso aqui você já fez? Como é que faz aquilo? Eu tenho a ideia de que, se o mercado está aí, é para todos. (Prof^a MELISSA, 2022.)

A prática da engenharia se faz de forma coletiva. É muito difícil um engenheiro que saiba fazer bem a fundação, fazer a locação, fazer a parte da estrutura, o cálculo estrutural, a parte de planejamento, a parte de orçamento, a parte de projetos complementares, a parte de arquitetura. Por isso que eu penso que essa questão para mim não cabe. Não existe um engenheiro que vai dominar tudo. Eu penso que, por conta disso, **deve existir um bom relacionamento entre os alunos.** Eles devem se ver como futuros colegas de profissão e, **por isso, não deve existir a competição em sala de aula.** (Prof^a MELISSA, 2022.)

Um aluno pode tirar uma nota maior em uma disciplina, mas em outra não. Em uma área ele pode desenvolver bem, mas em outra não. **Todos irão precisar de ajuda em algum momento.** Então, **essa questão de competitividade não cabe, porque não existe um aluno autossuficiente**, que domine todas as matérias. Quando eu pego um aluno muito bom, mas que tem um ego muito grande, eu sempre coloco isso. Porque nem sempre ele vai ser bom em tudo. Não existem só habilidades técnicas; **ele pode ser bom nessas habilidades técnicas, mas ser péssimo na capacidade de comunicação. Não adianta ele ter todas as habilidades técnicas e as outras habilidades serem negligenciadas.** Você não é pior nem é melhor em tudo: tem qualidades e defeitos. E o outro também tem outras qualidades e defeitos, que vão se completando. Uma nota não diz muito sobre o que o aluno é [...]. Você pode tocar violão melhor do que eu, falar inglês melhor que eu, em casa saber fazer coisas muito melhor que eu, ter habilidade de comunicação melhor que eu. Então é complicado quando o aluno diz: eu queria ser igual a você, professora. Você pode ter inabilidades que o outro não consegue enxergar. O professor precisa criar um ambiente de harmonia na sala de aula e, nesse ambiente de harmonia, não existe competitividade. **É a ideia de conjunto e não de hierarquia. Se não tem uma boa relação com os outros colegas, você já era... Enfim, para ser bom naquilo que faz, precisa das**

outras pessoas. Nesse aspecto de competitividade, é interessante exaltar, sim, as qualidades do aluno, mas deixar claro que a gente não é nada sozinha; a gente sempre vai precisar acrescentar e ser acrescentado pelo outro. (Profa MELISSA, 2022.)

A competitividade é um valor ensinado no curso, mas eu não absorvo. Uma vez o professor fez diversos elogios sobre mim diante da turma, não fiquei abalada. Busquei ajudar os colegas que estavam com dificuldade na aprendizagem. (SUZANE LANGER, 2022)

Não vejo os professores incentivarem a competitividade na sala de aula. Eu vejo eles sendo bastante imparciais, mas tem muitos professores que têm **falta de humildade** para reconhecer meus erros. (MARILENA CHAUI, 2022).

A competitividade, para Bazzi (2009), está associada à insegurança pessoal, podendo ter origem em sentimentos de não aceitação do sucesso alheio, ou necessidade excessiva de poder, prestígio, *status* ou visibilidade social. O valor da competitividade divulga, molda e incentiva a individualização e a fuga da subjetividade, instigando a pessoa, a todo momento, a se destacar da multidão, ser diferente, ser alguém superior e fazer melhor que o outro (SCHERER, 2011; POSSOLI, 2005).

Em suas representações o professor Heráclito considera a competitividade como importante e positiva, porque a associa às competências específicas e diferenciais em relação a um outro profissional. Revela que sempre foi estimulado e também estimula seus estudantes a serem competitivos. Estabelece a competitividade como competência intrínseca ao ser humano. A professora Asiateia entende competitividade como o estímulo para que o estudante se mantenha sempre atualizado, conheça ferramentas novas e tenha mais afinco e dedicação em relação aos estudos. Por sua vez, Martins *et. al.* (2017) consideram o comportamento competitivo como uma característica intrínseca ao ser humano, podendo ser aguçado nos diversos contextos da vida, nos ambientes em que o graduando vivenciou a competitividade ou a construção de seus valores, como no ambiente familiar. Considera a competitividade como uma necessidade diante do mercado de trabalho, como traço da sociedade capitalista, porque, apesar da busca por melhores condições de vida, ela também está aliada ao descontentamento com a profissão, com jornada de trabalho exaustiva, a precarização e a multiplicidade de vínculos (CARDOZO, 2015; GOMES *et al.*, 2012.).

Percebe-se que a competitividade também pode trazer malefícios, como o individualismo gerado pelo sentimento de autossuficiência, clima de disputa entre os colegas, ideia de hierarquia e não de conjunto, como ficou explícito nos excertos vistos anteriormente.

Para o professor Platão, os estudantes que são competitivos gostam da competitividade, e reforça que a competitividade deve estar casada com outras coisas, para que não se torne algo animal. Precisam ser estabelecidas regras éticas. Por sua vez, a professora Aspácia considera

que o professor deve ensinar competitividade, desde que não seja extrema. Para ela, o professor deve ensinar ambição e competitividade, na forma de determinação e dedicação.

Para a estudante Simone de Beauvoir, o *ranking* é um caso explícito de valorização da competitividade no curso, e o ato de expor as notas na parede do colegiado gera competitividade entre os colegas. Para a professora Aspácia o estímulo à competitividade compromete o aprendizado. Por sua vez a professora Asioteia entende que a competitividade desequilibrada é péssima, mas explica que a competitividade equilibrada é saudável e o docente precisa estimulá-la para gerar dedicação nos estudantes. Entretanto, percebe que egressos que tiveram notas muito elevadas têm dificuldade de se relacionar no trabalho. Para a professora Asioteia, ser competitivo é conhecer, experimentar, estudar, livre para criar e sugerir soluções inusitadas. O professor contribui para que os estudantes possam modificar preconceitos, ensinando-lhes a apresentarem suas opiniões e a repensarem seus valores. O docente ensina amizade, empatia, cooperação, diálogo, respeito e paciência como valores quando coloca todo o conhecimento à disposição, ouve, acolhe e aceita seus graduandos, através das diversas atividades em sala de aula, mas, principalmente, nas tarefas em grupo.

A professora Aspácia revela que, nos trabalhos em grupo, se coloca como mais uma integrante, e não nega nenhum tipo de conhecimento, e explica que faz isso pelo sentimento de dever. A professora Aspácia diz ainda, que ao ensinar sem reservas, está demonstrando para seus graduandos, o valor do comprometimento e responsabilidade com o fazer profissional. Para o professor Platão, o ser humano é movido por emoções, motivações, pelo ambiente construído. O grande desafio do uso do *score* e do *ranking* é obter um nível mínimo de qualidade de ensino, pois o egresso carrega o nome da universidade, e dos professores no diploma.

Se, por um lado, a estudante Suzane Langer apresenta a competitividade como valor incentivado no curso de Engenharia Civil, por outro, a estudante Marilena Chauí diz que os professores não incentivam a competitividade em sala de aula. Mas representa, como valor, ensinado pelos professores, a falta de humildade para reconhecer seus erros. As representações aparentemente contraditórias, são explicadas por Moscovici (2007, p. 54) quando diz que as representações sociais são “compensações imaginárias, que teriam a finalidade de restaurar um grau de estabilidade interna”, e ainda que os universos consensuais são “locais onde todos querem sentir-se em casa”. Portanto, as representações sociais envolvem a subjetividade e a temporalidade em busca de uma estabilidade interna, permitindo, assim, em certo grau, contradições entre grupos e pessoas.

De acordo com suas narrativas, os professores Heráclito e Melissa apresentam, dentre outros, três valores associados: sucesso econômico, realização pessoal e qualidade de vida.

Então, é trazer **o sucesso para a realização pessoal**. Mas é claro que, quando chega um professor com um carro de último modelo, com a melhor roupa, aí o aluno fica: “Nooossa! Eu quero ser igual ao professor fulano...”. Mas eles também avaliam não só o aspecto físico e econômico do professor, **eles avaliam muito a questão do semblante; não querem se espelhar em um professor apenas na questão financeira**. Então, é preciso justamente deixar clara essa questão do que é que **seria esse sucesso econômico**, se isso o manteria na profissão pelo menos 30 anos, que é a expectativa que a gente fala de mercado de trabalho. (Prof^a MELISSA, 2022.)

Os melhores salários estão relacionados à competência, como você se coloca para resolver os problemas de engenharia. **Os melhores salários nem sempre estão relacionados à melhor qualidade de vida**, [...]. Os **melhores salários devem ser associados à melhor qualidade de vida** e na melhor aplicação da engenharia. O professor deve mostrar que, em qualquer nicho da engenharia que o profissional atue com excelência, terá os melhores salários (Prof. HERÁCLITO, 2022.)

Quando o professor só valoriza a parte que ele faz melhor, revela insegurança, mostra uma necessidade de autoafirmação, e é triste quando o aluno concorda com essa situação. [...] O professor que só mostra o lado dele, **limita a visão do aluno**, acaba criando um grupo seletivo de pessoas que, na verdade, não existe, pois é uma **visão limitada** do professor que acaba limitando a visão dos alunos. Atrelar o sucesso somente para profissionais bem-sucedidos economicamente não é necessariamente uma realização pessoal. **O professor que valoriza somente o sucesso econômico está ensinando, na verdade, a seus alunos, arrogância, vaidade, competitividade e ambição no sentido negativo**. (Prof^a MELISSA, 2022.)

A professora Melissa apresenta, como valor, o sucesso econômico associado à realização pessoal. Além disso, indica paixão pelo trabalho, entusiasmo por aquilo que faz, alegria para compartilhar conhecimento. Mas reconhece que, quando chega um professor com um carro de último modelo e com a melhor roupa, o estudante diz: “Nooossa! Eu quero ser igual ao professor fulano...” Esclarece, contudo, que, além do aspecto físico e econômico do professor, os estudantes avaliam muito a questão do semblante. Assim, aquilo que a colaboradora representa se aproxima do que Moscovici (2007, p. 54) explica sobre a finalidade de todas as representações: “é tornar familiar algo não familiar”. Deste modo, “tudo o que é dito ou feito ali apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas.”.

Explica ainda que o professor quando só valoriza a parte que ele faz melhor, revela insegurança e mostra necessidade de autoafirmação. O professor que só mostra o lado dele, limita a visão do aluno, acaba idealizando um grupo seletivo de pessoas que, na verdade, não existe. Para ela, o docente que valoriza somente o sucesso econômico está ensinando a seus alunos arrogância, vaidade, competitividade e ambição no sentido negativo. Por conseguinte, o professor Heráclito considera que, apesar de os melhores salários estarem relacionados à competência, devem também resultar em melhor qualidade de vida e melhor aplicação da

engenharia. Quanto a esse contexto, Evans (1996, p. 19) explica que quarenta e cinco por cento dos entrevistados de sua pesquisa com executivos consideraram-se insatisfeitos com seu nível de qualidade de vida, apesar de terem excelentes salários, pois as atividades que eles exercem absorvem muito tempo e energia. No entanto, diz que, pouco a pouco, o mercado está “entrando num mundo onde cada vez mais estamos remunerando pessoas pelas suas habilidades, pelo seu valor agregado, pelo seu conjunto de competências”, associadas à qualidade de vida.

A professora Melissa expressa sua representação através da metáfora “se espelhar no professor”, destacando, assim, o fato de os estudantes terem os professores como modelos. Acompanha aquilo que Bandura (1995) explica quando trata da aprendizagem por modelagem, fala que o professor ensina através do próprio comportamento. Assim, a aprendizagem por modelagem se traduz na aprendizagem social que acontece a partir da interação entre professor, o estudante e o ambiente de sala de aula. Corroborar ainda, com Pacheco (2012) quando diz que o professor não ensina aquilo que diz, mas aquilo que é, servindo de modelo para seus graduandos, positivo ou negativo.

A professora Melissa (2022) representa como valor a responsabilidade e a dificuldade de ensiná-la, conforme pode ser observado a seguir.

A principal dificuldade é gerar um senso de responsabilidade nos alunos que fazem trabalhos em grupo, para que tenham consciência de que aquilo que ele está fazendo não vai interferir somente na formação dele, mas que ele também é **responsável na formação do colega**. Deve passar o conteúdo para o colega, sua experiência vivida na sala de aula, para que o colega possa aprender um pouco com as experiências que ele viveu na elaboração da atividade. **Ter um padrão de responsabilidade** é a maior dificuldade, porque tem trabalhos de diferentes níveis, alguns ótimos e outros que não têm nem condição de serem apresentados. (Prof^a MELISSA, 2022.)

A responsabilidade se expressa na realização de tarefas acadêmicas com qualidade, na sua própria formação e na do colega, através da troca de experiências vividas em sala de aula. A dificuldade de ensinar responsabilidade, representada pela professora Melissa, é acompanhada por Carvalho (2004), quando diz que é um desafio ensinar aos estudantes responsabilidade, habilidades de organização e o uso do tempo de modo inteligente e ordenado.

Para a professora Melissa (2022), a principal dificuldade com os estudantes é a formação de valores que envolvem o senso de responsabilidade. Pois, quando a turma é dividida em grupos, parte dos estudantes fazem suas tarefas, mas outros têm dificuldade de fazê-la. E o resultado é que os grupos apresentam trabalhos de diferentes níveis, alguns ótimos e outros sem condição de serem apresentados. A professora Melissa argumenta ainda que não é a favor da competitividade, pois explica que é mais comum, no mercado de trabalho, você precisar de outro colega, do que necessariamente competir com ele, pois é corriqueiro, durante sua

atividade profissional, aparecer uma situação de dúvida e ser necessário recorrer a um colega. Informa que, na sala de aula, deve existir um bom relacionamento entre os graduandos, e se deve buscar a ideia de conjunto, e não de hierarquia, pois, se o estudante não tiver uma boa relação com os outros colegas, perderá em vários aspectos. Enfim, para ser bom naquilo que se faz, precisa-se das outras pessoas. E conclui que, nesse aspecto de competitividade, é interessante exaltar as qualidades do estudante, mas deixar claro que não somos nada sozinhos. Sempre vamos precisar acrescentar e ser acrescentados pelo outro.

Para o professor Aristóteles, a colaboração é mais importante do que a competição. Para ele, quem se garante não precisa competir com ninguém. Compete consigo mesmo, melhora a si mesmo a cada dia, e não se compara com ninguém. Tem de se comparar ao que foi ontem e anteontem. A professora Hipácia explica que, quando o professor não se preocupa com a aprendizagem de seus educandos, mantém o foco somente em si, mais no ensinar do que no aprender do estudante, está ensinando, para os graduandos, falta de empenho e de esforço, falta de vontade de fazer diferente e falta de empatia. “Para se tornar um profissional competente precisa se esforçar para aprender o conteúdo da disciplina, aprender a assumir responsabilidade pelos seus atos, saber que tudo que fizer vai ter de prestar contas, e não prejudicar outras pessoas em sua atividade profissional”. Deve fazer o que gosta e ter realização pessoal.

O professor Sócrates explica que estimula seus estudantes a serem profissionais com valores éticos, honestos com seus clientes, evitando o consumo desnecessário e contribuindo para a preservação do meio ambiente. O professor Aristóteles afirma que o valor da colaboração é mais importante que a competição e a professora Hipácia vincula competência ao esforço, conforme observado os excertos a seguir.

A colaboração é mais importante que a competição, os jogos colaborativos, são mais importantes do que os jogos competitivos. É lamentável um aluno saber resolver uma questão e não ajudar seu colega que não sabe. E só porque quer competir não ensina a seu colega. A colaboração sempre vai preponderar sobre a competição. **Quem se garante não precisa competir com ninguém, ele compete consigo mesmo, melhora a si mesmo a cada dia, e não se compara a ninguém. Tem de se comparar ao que ele foi ontem e anteontem**, e ver o quanto melhorou e o quanto pode melhorar amanhã em relação a ele mesmo, não em relação às outras pessoas. Falo bastante na minha sala isso para os alunos, sobre essas coisas. (Prof. ARISTÓTELES, 2022.)

O professor demonstra falta de preocupação com o outro quando não se preocupa com a aprendizagem dos alunos, mantém o foco em si mesmo e não no aluno. **Está ensinando para os alunos falta de empenho e de esforço, falta de vontade de fazer diferente, falta de empatia.** [...] Existe essa questão da competitividade por causa do score; as notas são importantes dentro da dinâmica da universidade, são elas que dão acesso às vagas das disciplinas do curso de engenharia. Mas é importante para o graduando perceber o valor que ele tem e a competência que ele adquiriu. Essa competição é do ponto de vista de adquirir conhecimento e me tornar competente e não competidor. (Prof^a HIPÁCIA, 2022.)

Para se tornar um profissional competente precisa se esforçar para aprender o conteúdo da disciplina, aprender a assumir responsabilidade pelos seus atos, saber que tudo que fizer vai ter de prestar contas, e não prejudicar outras pessoas em sua atividade profissional [...]. Dinheiro é muito importante, mas a gente vive a maior parte da vida no trabalho, a gente precisa **fazer o que gosta e ter realização pessoal. É acordar de manhã e ter vontade de ir ao trabalho [...]. Nunca vai haver tempo ruim para o profissional bem informado. (Prof^a HIPÁCIA, 2022.)**

Ensino a meus alunos: quando forem elaborar um projeto de estruturas metálicas, por exemplo, **tenham valores éticos**, e analisem o que o programa calculou para aquele prédio. Não é só deixar a obra segura, mas fazer com que seu cliente gaste apenas o necessário. Dessa forma, estará **sendo honesto com seu cliente, evitando consumo de ferro desnecessário e contribuindo para a preservação do meio ambiente.** (Prof. SOCRATES, 2022.)

De acordo com as narrativas apresentadas, os valores ensinados são: esforço, honestidade, senso de responsabilidade, amizade, competitividade, competência, colaboração, empatia, respeito, sucesso, realização pessoal, qualidade de vida, exercício da profissão de maneira ética e com competência técnica, inovação, inspiração em quem tem sucesso, aproveitamento das oportunidades, falta de humildade, ambição, empreendedorismo, reconhecimento, busca de qualidade de vida, insegurança, necessidade de autoafirmação, arrogância, vaidade, atualização, humildade e visão limitada apenas ao sucesso econômico. E ainda: aprender a observar, a ouvir, a acolher, a aceitar todos e não prejudicar outras pessoas em sua atividade profissional, e motivação de ir além, ambição, diálogo com as pessoas, paciência e aprender que nosso ponto de vista não é a verdade absoluta.

Percebe-se que a competitividade é um valor ensinado pelos docentes, mas há divergências sobre o que se considera “competitividade”. Para a maioria dos educandos consideram um valor importante, e outros não consideram esse valor como essencial. Para a maioria dos docentes entrevistados, a competitividade é um valor que deve ser ensinado no curso de Engenharia Civil, pois eles consideram que a competitividade é uma característica intrínseca da profissão de engenheiro civil e precisa ser estimulada. Para a minoria dos estudantes e professores, a competitividade está relacionada à falta de humildade e na busca de ser melhor do que o outro.

Mas, para a maioria dos professores, ser competitivo tem a ver com o estabelecimento de competências específicas e diferenciais, pois eles também foram formados com esse valor, ou seja, a competitividade pela competência, pela motivação de ir além, ter ambição para crescer como profissional e como pessoa. Vinculam competitividade com ter sucesso, mas esclarecem que os melhores salários nem sempre estão relacionados à melhor qualidade de vida. Explicam que, ao valorizar somente o sucesso econômico e os melhores salários, o professor está ensinando, na verdade, a seus estudantes, arrogância, vaidade, competitividade e ambição

no sentido negativo. Observa-se, entretanto, que o *ranking* ou o escore é um caso explícito de valorização da competitividade no curso. Outros relacionam a competitividade com afinho e dedicação.

Há docentes que consideram que a competitividade no curso compromete o aprendizado e as relações dentro da sala de aula, podendo até gerar conflitos entre os colegas, e, por isso, é melhor valorizar a cooperação entre as pessoas, pois, no mercado de trabalho, mesmo o profissional competente em uma área, precisa consultar outros colegas diante de situações inusitadas. Consideram ainda que o ser humano consegue achar, dentro de si, valores que são descobertos mais facilmente através de trabalhos em grupo realizados em sala de aula.

Há ainda professores que consideram que a competitividade é como uma coisa animal: se o indivíduo, ao competir, não tiver camadas de valores para controlar e trazer equilíbrio, acaba provocando danos não só em si próprio, mas na outra pessoa e na empresa em que trabalha. E que, por isso, não se deve buscar conseguir resultados a qualquer preço. Entretanto esses mesmos docentes consideram que a competitividade é importante, porque o mundo é competitivo. Reconhecem que o graduando vai disputar espaços no mercado, mas que precisam respeitar regras éticas. A competitividade deve estar vinculada ao respeito às regras éticas, e isso o professor deve deixar bem claro para seus estudantes, na perspectiva de que, se alguém tem de fazer algo, que faça o melhor, mas não a qualquer preço.

Os docentes também incentivam seus estudantes a serem ambiciosos, mas recomendam que saibam dialogar com as pessoas, tenham paciência, respeitem o ponto de vista do outro, busquem desenvolver a inteligência emocional, tenham humildade e aprendam a escutar e a observar, pois não existe profissional autossuficiente. E, para manter-se atualizado e conhecer novas ferramentas, é necessário saber se relacionar com o outro.

Quanto ao aspecto da competitividade, “é interessante, exaltar, sim, as qualidades do aluno, mas deixar claro que a gente não é nada sozinha, a gente sempre vai precisar acrescentar e ser acrescentada pelo outro”, afirma a professora Melissa, ao explicar que, em seu entendimento, a ideia é que o graduando aprenda a noção de “conjunto, e não de hierarquia. Se não tem uma boa relação com os outros colegas, você já era... Enfim, para ser bom naquilo que faz, precisa das outras pessoas”. Ou seja, o caminho para o indivíduo avançar profissionalmente e adquirir novas competências envolve a habilidade de se relacionar com o outro; caso contrário, ele sofrerá mais dificuldades para se manter no mercado de trabalho.

Apesar de uma parte do mercado de trabalho ainda persistir no investimento dos valores da ambição, ganância, competitividade selvagem e falta de humildade. Os estudos sobre a formação de atitudes e valores revelam que os sujeitos envolvidos com estes valores, terão

dificuldade para estruturar uma equipe em um clima organizacional solidário. Os membros da equipe de trabalho, focado no valor da competição selvagem, aquela que na expressão popular é “cobra engolindo cobra”, poderão sofrer perdas irreparáveis. Esse tipo de clima organizacional leva ao absenteísmo, conduz ao aumento do número de processos trabalhistas por danos morais, ao desequilíbrio emocional dos profissionais envolvidos, e o grupo tende a ser constituído de profissionais que se tornam inimigos uns dos outros. Com possibilidade de ocorrerem constantes agressões verbais e até físicas.

A competitividade saudável é aquela que o inimigo a ser vencido é a procrastinação, a falta de gestão do tempo, a dificuldade para se relacionar com os colegas, a indisposição para buscar conhecimentos novos e continuar aprendendo. A competitividade saudável é esta a que está sendo formada nos estudantes pelos professores do curso de Engenharia Civil pesquisado, reconhece a necessidade do profissional buscar crescimento contínuo, não querer ser melhor do que o outro, mas querer ser um sujeito melhor a cada dia, desenvolver a disciplina e o foco, competir consigo mesmo, a cada dia. A procrastinação tem sido um inimigo feroz contra estudantes e professores, e precisa ser vencida. Diuturnamente, a competitividade equilibrada, nos convida a: superarmos nossos medos para construirmos uma comunicação mais assertiva com o outro; a aprendermos a investir em atos de humildade para pedirmos ajuda ao colega, ainda que haja o risco que ele negue essa ajuda; não culparmos os outros pelos erros que nós mesmos comentemos; a servos disciplinados e resilientes. Assim, a competitividade saudável e equilibrada, é aquela que reconhece que as grandes obras são feitas no coletivo, e que os muros que separam as pessoas, devem ser derrubados, e as pontes emocionais devem ser construídas.

O mercado de trabalho não está disposto a manter por muito tempo profissionais apenas com habilidades técnico científicas, e que esquecem de investir em suas habilidades humanas, tais como: falta de empatia, desrespeito, arrogância e prepotência. Engenheiros Cíveis que investem nesse tipo de competitividade destrutiva, que querem mostrar-se melhor do que outro, se destacar sobre os erros do outro, com atitudes individualistas e egoístas, tendem a se envolverem em processos judiciais, desequilíbrio emocional, dificuldade para construir relações saudáveis no ambiente de trabalho. E apesar de serem habilidosos no conhecimento técnico científico, tendem a baixar sua produtividade pela falta de sociabilidade profissional.

Concordamos com o professor colaborador Aristóteles (2022), um dos professores mais admirados pelos graduandos do curso de Engenharia Civil pesquisado, quando esclarece que aquele que aprendeu a reconhecer e investir em suas qualidades, aquele que aprendeu com seus erros e busca avançar e se humanizar a cada dia, não precisa competir com o outro, mas precisa competir consigo mesmo, melhorar a si mesmo a cada dia, e não se comparar a ninguém.

Quando for se comparar, deve se comparar consigo mesmo, com aquilo que foi ontem e anteontem, e ver o quanto melhorou e o quanto pode melhorar amanhã em relação a si mesmo, não em relação às outras pessoas. E quando observar o outro, decidir vê-lo como alguém que possa saber algo que você ainda não sabe. Mas que pode aprender com ele.

Portanto, concordamos com os professores e colaboradores da pesquisa que é a colaboração que deve ser valorizada e congruente, e que o valor competitividade a ser formado nos estudantes, é a “competitividade colaborativa”, uma expressão que construímos a partir das narrativas apresentadas, nas quais direcionam o foco para o alvo correto, que não é tratar o outro como um obstáculo a ser vencido, mas sim, diagnosticar e vencer tudo aquilo que impede ou dificulta que ocorra um processo ensino-aprendizagem exitoso. A “competitividade colaborativa” busca vencer um clima de sala de aula insalubre, e desrespeitador, busca construir um ambiente de sala de aula, agradável e desejoso de se estar. A “competitividade colaborativa” contribui para que o estudante supere suas deficiências na aprendizagem, tornando-o habilidoso na sua área técnico-científica e humana. Tornando-o uma pessoa melhor a cada dia.

4.2.1.4 Estratégias de ensino-aprendizagem que contribuem para a formação de atitudes e valores

Nesta parte, trataremos das estratégias de ensino-aprendizagem que contribuem para a formação de atitudes e valores no curso de Engenharia Civil da UEFS, considerando as estratégias como instrumentos de mediação da aprendizagem.

Para De la Torre e Violant (2001), um professor, além de adquirir domínio e conhecimento suficiente sobre o conteúdo daquilo que ensina, deve estar habilitado a mediar a aprendizagem dos estudantes. Por isso, como profissional de ensino, ele deve atuar de forma didática, possuir habilidades para desenvolver o conteúdo, envolver o estudante na aprendizagem, ser capaz de se atualizar e se desenvolver profissionalmente, pois só o domínio do conteúdo não é suficiente para a docência. Cabe ao professor, mediante os saberes didático-pedagógicos, selecionar os conteúdos de acordo com a realidade dos graduandos, sequenciá-los e propor as atividades pertinentes aos assuntos tratados. Além disso, os autores dizem que é a formação psicopedagógica e didática que transforma um graduado ou pessoa que tem conhecimento de determinado assunto em professor. Assim, um professor que usa estratégias inovadoras e criativas é capaz de estimular e envolver os estudantes em uma aprendizagem significativa, ou seja, que possa ser utilizada em outras situações da vida.

Em relação à formação de atitudes e valores, percebemos uma preocupação com as estratégias que desenvolvem a criatividade, o relacionamento com o outro, a empatia, a autonomia, a inclusão, a socialização, o respeito e a flexibilidade, como podemos ver nas declarações dos colaboradores.

O professor tem de ser **flexível, criativo e fazer trabalhos em grupo**; quando é uma equipe muito grande, eu distribuo os alunos na aula mesmo. No grupo, eles aprendem o conteúdo e a se relacionar com o colega e terem empatia e respeito com o outro. (Prof^a ASPÁCIA, 2022.)

O professor deve usar atividades assíncronas para abordar os temas antes da sala de aula, com vídeos e leitura de textos. Deve criar um ambiente colaborativo entre os alunos, para que estudem juntos e consigam sanar as dúvidas que a carga horária não permitiu contemplar. Mas **o professor precisa dar espaço e autonomia ao aluno para isso**. (MARÍA ZAMBRANO, 2022.)

Uma atitude que pode ser feita, apesar de os alunos inicialmente terem uma determinada rejeição a essa proposta, é de **dividir a turma em grupos aleatoriamente**, para incluir os excluídos. É justamente a aleatoriedade da formação dos grupos que ajuda na socialização e gera respeito pelo colega. **Atividades coletivas, com brincadeiras**. A brincadeira chamada carrute é um jogo *on-line*. Nele, o professor coloca perguntas; uso também o QUIZ, e o aluno responde pelo celular. Isso dinamiza a aula, e tem uma pontuação, ou brinde. É um estímulo ao estudante, é um jogo e tem musiquinha. O aluno aprende brincando. (Prof^a MELISSA, 2022.)

Faço uma apresentação geral para a grande turma e depois **dividimos em turmas menores**, que vão praticar o uso do equipamento. Caso não tenha docente ou técnico para acompanhar aquelas turmas menores para fazer uso do equipamento, pode-se buscar alunos monitores voluntários, que estejam no horário extra ou durante a aula para ajudar no uso equipamento. O fato é que o professor precisa conhecer a turma, saber se tem algum aluno que tenha facilidade com o assunto. É importante buscar estratégias para o uso dos equipamentos e **ser reflexível nos acordos**. (Prof. SÓCRATES, 2022.)

Como podemos verificar nas declarações dos participantes da pesquisa, as estratégias docentes que motivam os estudantes para a formação de atitudes e valores realizadas em sala de aula devem respeitar as especificidades de cada turma, a partir da percepção do nível de conhecimento dos estudantes, suas necessidades e especificidades.

Pelo que ficou expresso pelos colaboradores da pesquisa, os professores devem ser criativos, fazer trabalhos em grupo para que os estudantes aprendam o conteúdo e para se relacionarem com os colegas. Devem utilizar as TICs (jogos interativos *on line*, *carrute*, *Quiz*) e fazer uso de atividades assíncronas para abordar os temas antes de se encontrarem na sala de aula, com vídeos e leitura de textos. Podem ainda criar um ambiente colaborativo entre os graduandos, e, para isso, precisa dar espaço de vez e voz ao estudante. É um desafio para o professor dividir a turma em grupos aleatoriamente, pois eles costumam formar grupos com pessoas que eles conhecem, e isso cria pessoas excluídas. Os jogos fazem com que o estudante aprenda brincando.

Diante do exposto, percebemos o tanto de tarefas exigidas do professor universitário. Elas vão além do conhecimento do conteúdo e da experiência docente, alcançam o uso de diversas tecnologias da informação e da comunicação.

A seguir, apresentamos um excerto da narrativa do professor Sócrates.

Aquela aula que somente o professor fala, desanima e cansa o professor e cansa e desanima os estudantes. Aquela coisa de ficar duas horas ali falando, falando e falando, e fica todo mundo calado. Tem disciplina que a gente chama da **Terra do Nunca**. Porque você entra na sala de aula e parece que o tempo para. Você fica lá e pensa: que a aula é essa? Que negócio é esse? O que está acontecendo aqui? O tempo não passa! Você tem a sensação de que já passou uma hora e, quando você olha no relógio, foram só 10 minutos. Isso desmotiva o aluno para aprender e até assistir aula. Até quando chega em casa, ele se lembra da aula e se desmotiva para estudar. (Prof. SÓCRATES, 2022)

O professor Sócrates utiliza a metáfora “terra do nunca” para caracterizar a estratégia de ensino tradicional, na forma da aula expositiva, na qual apenas o professor fala, o que, de acordo com ele, desanima e cansa o professor e os estudantes de tal forma que, durante a aula, a sensação é de que o tempo não passa. E, mesmo após chegar em casa, o graduando permanece desmotivado para estudar.

Deve-se perceber que a metáfora, para Castro & Castro (2018), é uma comparação entre elementos que possuem natureza distinta, mas que se assemelham por alguma particularidade, sendo considerada pela gramática uma figura de linguagem. Assim, a metáfora “terra do nunca” objetivada pelo professor Sócrates se aproxima daquilo que Piletti (1987, p. 106) diz, quando explica que a aula expositiva é a estratégia mais tradicional de ensino, que consiste na “apresentação de um tema logicamente estruturado”. Sendo essa técnica uma “das mais antigas no campo do ensino, assim como a cópia, o ditado e a leitura”. Entretanto, para Freire (2007, p. 142) a estratégia de ensino libertadora, é aquela que investe na autonomia do estudante, é uma atividade docente imbricada com a discente, em uma “experiência alegre por natureza”. Trata-se de uma estratégia de ensino que ultrapassa a aula expositiva tradicional e alcança a aula dialogada, aquela que se dá através da exposição do assunto com a contribuição dos estudantes, tendo o professor como sujeito mediador do processo de ensino-aprendizagem e considerando, respeitando e usando o conhecimento prévio e as experiências de seus estudantes.

4.2.1.5 Atitudes do professor que motivam os estudantes para a aprendizagem de atitudes e valores

Neste subtópico, trataremos das diversas atitudes do professor que contribuem para a motivação dos estudantes quanto à aprendizagem de atitudes e valores, sendo o entusiasmo

docente uma dessas atitudes do professor que motivam os graduandos.

Assim, se o professor não está entusiasmado com aquilo que está ensinando, provavelmente ele passará esse sentimento de desmotivação para os estudantes. Por isso, é mais fácil motivar os graduandos se o próprio professor estiver motivado (COVEL; MCNEIL; HOWE, 2009).

A professora Melissa e a estudante Marilena Chauí concordam que o professor entusiasmado, aquele que chega disposto, alegre, aceita perguntas simples, é esse que consegue motivar o estudante pelo exemplo. Para a professora Melissa, o que desperta o interesse do estudante é perceber que o docente tem paixão por seu trabalho e a forma como se comunica em sala de aula. A motivação do graduando não ocorre somente quando o professor ensina a parte técnico-científica, mas envolve a parte humana.

Um professor entusiasmado, motiva seus alunos. Chega disposto, alegre, a postura dele é diferente, ele fica feliz quando o aluno entende o que está falando, quando o aluno acerta e faz questionamentos interessantes, e consegue tirar proveito daquilo que ensina. Ele se mostra realizado e aceita que os alunos façam perguntas simples. (MARILENA CHAUI, 2022.)

O professor pode ser de uma área de projetos, que não ganhe tão bem quanto o professor da área de estruturas, ou como engenheiro de campo, mas o professor de projetos é tão satisfeito e **tão completo com o que ele realiza, e isso eu acredito que ele consegue transparecer até no momento da aula. O entusiasmo com que ele dá aula, a alegria que tem de compartilhar o conhecimento quando os alunos tiram dúvidas...** Enfim, é aquela questão de realmente o **exemplo que o aluno vê, como o professor é em si, é e isso que destaca.** Não basta o professor só querer motivar os alunos, **mas ele mesmo vive cabisbaixo e desmotivado. O exemplo arrasta.** (Prof^a MELISSA, 2022.)

O aluno se interessa não somente pela parte técnica, mas pela forma como o professor fala, se tem paixão pelo seu trabalho, e isso desperta o interesse do aluno: o que será que ela faz mesmo para que fale de forma tão interessante? [...] **A postura de valorização e motivação com aquilo faz.** Valorizar, motivar e destacar o porquê daquilo. (Prof^a MELISSA, 2022.)

As pesquisas e a experiência mostram que a forma como o professor lidera a sala de aula, como se comporta diante da turma, suas atitudes e seus valores afetam o desenvolvimento acadêmico de seus graduandos. O clima de sala de aula tem sido uma temática de estudo nas pesquisas. Tem sido considerado como fator essencial no processo de ensino e aprendizagem que as relações afetivas dentro da sala de aula (entre alunos e entre alunos e professor) envolvam empatia, atitude do professor em relação ao aluno, atitude do professor em relação ao trabalho docente, tudo isso envolvendo satisfação e responsabilidade pelo ato de ensinar (MURILLO TORRECILLA; MARTÍNEZ GARRIDO; HERNÁNDEZ CASTILLA, 2011).

Para professores e estudantes, o que motiva o graduando são aulas que vinculam o conteúdo com a prática profissional, em que se permite vivenciar a profissão, sensibilizando os

discentes para a formação do valor da responsabilidade pelos estudos e pela profissão. Os estudantes são formados em sua profissão quando são motivados através de palestras, simpósios, viagens para congressos, visitas a outras universidades, e quando trabalham em projetos próximos de sua realidade, algo vinculado à vida cotidiana deles. O professor faz nascer, em seu estudante, o interesse pela profissão e pela disciplina quando mostra que aquele assunto ensinado faz parte de um contexto maior e é necessário para sua formação.

Nas representações dos colaboradores desta pesquisa, o professor forma atitudes de interesse, empatia, disposição, responsabilidade, respeito e compromisso quando chega na sala de aula disposto, alegre, solícito, aceitando que os estudantes façam perguntas simples. Fica feliz quando os graduandos entendem e acertam o que ele está ensinando, e se mostra realizado quando fazem perguntas interessantes e conseguem tirar proveito daquilo que ele ensina. Nesse sentido, a visita de campo sensibiliza o graduando a ter responsabilidade ambiental. Quando tenciona motivar os estudantes, ele promove o acesso a palestras e simpósios, leva para sala de aula profissionais de fora, faz visitas impactantes, ao longo do semestre, para congressos e outras universidades que fornecem inovações. Tudo isso motiva o estudante e faz com que trabalhem com projetos próximos da realidade. Por fim, ficou explícito, nas referidas representações, que o professor forma atitudes de praticidade e de relação com o mercado quando enxuga o conteúdo da ementa, foca nas necessidades do mercado, mostra as aplicações práticas do conteúdo ministrado de forma próxima da realidade do estudante.

O que motiva o aluno é ter mais aulas práticas, porque a gente vive a profissão, é bem mais estimulante, instigante e motivador. (SUZANE LANGER, 2022.)

A visita de campo sensibiliza o aluno a ter responsabilidade com relação ao cuidado com o meio ambiente, ver áreas de degradação. Uma dessas visitas me sensibilizou de uma forma profunda que até hoje eu gosto dessa parte ambiental. Quando a gente fica em casa é lindo e maravilhoso, mas, **quando a gente percebe os rios e lagoas poluídos e degradados, a gente se sensibiliza.** (HERMÓGENES, 2022.)

O professor, quando quer motivar, ele promove o acesso a palestras, simpósios, leva profissionais de fora, faz viagens para congressos, visita outras universidades que fornecem inovações, tudo isso motiva o aluno. [...]. Quando o professor está interessado em motivar os alunos, ele **mostra aplicações práticas, e para onde aquilo vai levar,** porque **o que motiva os alunos são aplicações práticas,** e também não se prender muito à teoria, o tempo todo, tentar trazer questões de exercício, sempre em todas as aulas. (MARILENA CHAUI, 2022.)

Para sensibilizar o aluno, o mais eficaz **é fazer com que eles, trabalhem com projetos, próximos da realidade deles.** (MARILENA CHAUI, 2022.)

Uma coisa que funciona bem e que sensibiliza o aluno é o **professor agendar visitas ao longo do semestre, que tragam impacto ao estudante.** (Prof^{ta} ASIOTÉIA, 2022.)

O professor que **enxuga o conteúdo da ementa e foca nas necessidades do mercado, isso motiva, porque o aluno sabe que vai usar no mercado.** (EPÍTETO, 2022.)

Quando o professor **mostra a importância do assunto na prática, isso estimula o estudante.** Pega um projeto qualquer, e fala: gente como você vai proceder a partir daqui? Veja que está faltando algo, você tem que dar uma solução. Como agiria? Fazer **estudos de caso.** Isso **faz abrir os olhos da gente.** (MARÍA ZAMBRANO, 2022.)

Um dos fatores que mais **motiva o aluno a querer estudar a disciplina é a contextualização. É o aluno saber exatamente em que aquilo vai ser útil na sua vida profissional.** Eu acredito que o professor deva mostrar ao aluno, para que aquilo vai servir. (EPÍTETO, 2022.)

Quando o professor mostra fenômenos do dia a dia aplicados em engenharia, e usa estratégias e metodologias que aproximam o conteúdo da realidade, e mostra que a disciplina faz parte de um contexto maior, é motivador para o aluno. (Prof. HERÁCLITO, 2022.)

O que motiva o aluno é ter mais aulas práticas, porque a gente vai estar vivendo a profissão. Ter a **prática correlacionada com a teoria** é bem mais estimulante, instigante e motivador. (ANGELA DAVIS, 2022.)

Em relação às representações anteriores, ficou evidenciado que as aulas práticas correlacionadas com a teoria motivam o estudante para a aprendizagem. Esse fato corrobora a constatação dos autores Peruzzi e Fofonka (2014), quando citam Viviani e Costa (2010) para explicar que a aula prática possibilita ao estudante perceber o mundo de forma científica, estimula a observação, contribui para a obtenção e a organização de dados, e ainda promove a reflexão e a discussão. Por isso, é significativo para o processo ensino e aprendizagem que se envolva a produção de conhecimento a partir de ações práticas e não apenas através de aulas teóricas expositivas. É através de aulas práticas e de campo que o estudante se torna o sujeito da aprendizagem.

O professor Heráclito explica que “o resgate dos conhecimentos prévios daquilo que o estudante tem” é fator motivador na aprendizagem do estudante.

O aproveitamento de experiências prévias do aluno, tanto pessoais na relação com o mundo quanto dentro da universidade ou da escola, em relação a disciplinas que deram fundamentos para que ele chegasse até ali, possibilita fazer, de fato, o resgate dos **conhecimentos prévios daquilo que o estudante tem.** Isso ajuda ao professor que se prepare para usar isso como ferramenta para ministrar a disciplina e **motiva o estudante a aprender mais.** (Prof. HERÁCLITO, 2022.)

Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 137), “o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece” Assim, o docente deve descobrir isso e promover a aprendizagem de seu estudante de acordo com seus conhecimentos prévios. Por isso, segundo Pivatto (2014), o ponto de partida para desenvolver o processo de mudança conceitual do graduando são seus próprios conhecimentos prévios.

Pivatto (2014, p. 2) cita Oliveira (2005) para explicar que os conhecimentos prévios devem ser encarados como

[...] construções pessoais, que o professor tem o dever de procurar conhecer, compreender, e valorizar para decidir o que fazer e como fazer o seu ensino, ao longo do estudo de um tópico. Estes são construídos pelos estudantes a partir do nascimento e os acompanham também em sala de aula, onde os conceitos científicos são inseridos sistematicamente no processo de ensino e aprendizagem. (OLIVEIRA, 2005, p. 67)

Nesse contexto, para o professor Heráclito, a atitude de respeito às histórias de vida e às experiências prévias do estudante o motiva a querer aprender mais e forma atitudes de dedicação, interesse e comprometimento. Quando o professor age assim, sensibilizando-os para a aprendizagem, forma neles uma atitude de respeito para com o outro, que tem uma história de vida diferente da sua.

O professor forma a atitude de compromisso e responsabilidade, em seus estudantes, também quando leva para aula, problemas reais da profissão. Forma a atitude de empatia e dedicação, quando reserva tempo para ouvir os estudantes sobre suas dificuldades e quando lhes oferece a oportunidade de apresentarem soluções.

A partir das representações dos sujeitos, ocorre a formação de iniciativa, empatia, resiliência, interesse e dedicação quando o professor, em suas aulas, usa uma linguagem que os estudantes entendem, permeada de exemplos, quando conta suas próprias experiências de vida profissional, suas dificuldades e como conseguiu superá-las. O envolvimento e o interesse do estudante ocorrem quando o professor planeja suas aulas a partir da vivência dos estudantes e quando promove práticas com aplicação do conteúdo a situações reais.

O professor forma valores de transparência, assertividade, produtividade acadêmica, dedicação, respeito, orientação e cuidado em seus graduandos quando orienta o estudante sobre onde encontrar os exercícios que deverão estudar para a prova, indica o capítulo de livro que devem consultar para perceber o estilo de questão que professor pretende usar em sua avaliação escrita. É motivador para o estudante quando se percebe no centro do problema, no papel de agente modificador do meio, e forma o valor da responsabilidade. Para a professora Aspácia, o que faz o estudante se motivar e se interessar pelo estudo é o docente levar discussões sobre problemas próximos de sua realidade. Assim, a professora Asioteia (2022) explica que é pertinente que o professor leve para a sala de aula casos de obras, e possa ouvir a opinião dos estudantes sobre como resolveriam a situação. Além disso, o uso de linguagem menos técnica inicialmente também facilita a comunicação e motiva o graduando para a aprendizagem, assim como quando o professor conta suas experiências de vida.

O professor, quando **traz casos de obras para conversar com os alunos, ouvir a opinião deles, e saber como resolveriam a situação, isso ajuda a motivá-los para o estudo.** (Prof^a ASIOTEIA, 2022.)

Quando o professor **usa a linguagem deles, uma linguagem menos técnica**, e depois passa para a linguagem técnica, tudo **isso motiva o aluno a querer aprender [...]. O professor deve gastar tempo conversando com os alunos [...].** Isso depois traz um benefício muito grande, pois **os alunos ganham velocidade e motivação**, e a gente, consegue compensar isso mais na frente. ((Prof^a ASIOTEIA, 2022.))

Se o **professor disser ao aluno, estude tal capítulo de tal livro e faça tais exercícios, e fizer uma prova**, não com as mesmas questões, é claro, mas **naquele estilo de questão**, a produtividade e **a motivação do aluno aumentam muito.** (EPÍTETO, 2022.)

Eu começo os 10 minutos iniciais da aula **contando experiências de vida, vivenciadas por mim**, como estudante, no ensino médio, como estagiária, e depois de formada. **Isso ajuda** a destravar, a integrar e **a motivar toda a turma.** (Prof^a ASIOTÉIA, 2022.)

O principal ponto para a gente poder sensibilizar os alunos é **colocar o aluno no centro do problema, no papel de agente modificador do meio.** Eu, como agente, o que eu gero, o que eu faço, o que é que eu posso diminuir e avaliar essas ações nesse sentido, porque **a sensibilidade primeiro tem que partir do professor**, para a partir do momento em que você tem mudança de pensamento, aí sim, você consegue discutir um pouco mais amplamente e **pelo exemplo você passa também**, a difundir essa ideia de preservação. (Prof^a MELISSA, 2022.)

Motivar os alunos é uma cobrança que muitos deles fazem. É **buscar aplicações práticas** do que vem sendo desenvolvido em sala de aula, com o que é exigido de competência final da disciplina [...]. **Quando atrelamos a prática com o que é visto na academia**, os alunos conseguem enxergar a necessidade e a aplicabilidade e se veem como futuros profissionais, exercendo e aplicando aquilo. Isso motiva o aluno. (Prof^a MELISSA, 2022.)

O professor pode **trazer discussões para que o problema se aproxime do aluno e trazer o problema para perto dele**, através de visitas em que o aluno possa visualizar. E difícil que um estudante tenha interesse em algo em que ele não se envolva. **O estudante se interessa mesmo em algo em que ele se envolve.** [...] Com base na experiência do professor [...], **as aulas práticas, o conhecimento prático do professor, o uso de aplicação em situações reais do conteúdo, e considerando a vivência dos estudantes**, desta forma, **os estudantes estarão envolvidos e motivados.** É difícil eu estar envolvido e não estar interessado e motivado. ((Prof^a ASPÁCIA, 2022.))

Para Alves, Ribeiro e Ramos (2022, p. 63), o tema relativo à motivação dos estudantes e professores da educação superior tem se mostrado relevante para o processo de aprendizagem, porque ela acontece mediante fatores ambientais, o valor da tarefa, além da capacidade cognitiva do graduando. Os autores consideram, ainda, a “importância da relação professor e estudante e dos aspectos afetivo-motivacionais, sendo estes últimos considerados como um condicionante da aprendizagem e do rendimento acadêmico”. Os autores, destacam ainda que a motivação dos professores é importante, por causa de suas implicações práticas para os estudantes e suas aprendizagens.

Alves, Ribeiro e Ramos (2022, p. 63) citam Patti *et. al.* (2017) para explicar que a motivação dos professores resulta em “práticas educativas efetivas, que implicam a motivação dos estudantes, nos quais provoca um melhor desempenho tanto acadêmico quanto em relação ao desenvolvimento de diversas habilidades acadêmicas e sociais”.

A formação de atitudes e valores pode estar relacionada às habilidades acadêmicas e sociais, tais como respeito, comunicabilidade, responsabilidade com o exercício profissional, dedicação, empatia, diálogo, e profissionalismo no graduando. Essa formação ocorre: quando o professor consegue se comunicar com a turma e faz conexões do conteúdo da disciplina com o exercício profissional, demonstra interesse em saber se os estudantes estão aprendendo, se estão tendo dúvidas na realização de tarefas, e se disponibiliza para ajudá-los; quando o professor abre a oportunidade para que haja diálogo entre ele e os estudantes, e entre os próprios estudantes; quando o docente se mostra entusiasmado em lecionar, em contribuir para o crescimento da turma e se dedica a inspirar seus graduandos.

Além disso, os estudantes e professores investigados representam que o estudante fica motivado para a aprendizagem quando o professor mostra que estuda constantemente, se prepara para dar aula, demonstra que realmente adquiriu conhecimento sobre aquilo que está ensinando e sempre busca ampliar seus conhecimentos, mantendo-se atualizado.

Assim, o professor forma os valores de motivação, superação e empatia, através de seus próprios exemplos de motivação e superação. O professor precisa também mostrar onde ele vai usar, aquilo que está ensinando, relacionar o conteúdo com a prática profissional. E trazer exemplos de motivação, bem como verificar se as tarefas que passa aos graduandos estão sendo realizadas. Fazer conexões com o exercício profissional.

O professor tem de demonstrar entusiasmo em lecionar a disciplina [...]. Independente do conteúdo, a principal forma para entusiasmar e motivar os alunos é o professor primeiro estar entusiasmado. (MARILENA CHAUI, 2022.)

Então, **o professor precisa mostrar onde ele vai usar**, ele precisa estar atento para onde vai ser usado aquilo, **dar exemplos do exercício profissional. Relacionar o conteúdo com a prática profissional. Os alunos ficam muito ligados nisso, quando começam a ver conexões com o exercício profissional.** O professor precisa **conhecer muito o assunto que vai ensinar**, para que o **aluno entenda** e perceba segurança naquilo que ele está ensinando. **O professor precisa trazer esses exemplos de motivação.** (PLATÃO, 2022.)

O professor tem de estar aberto a coordenar as discussões e **ver as tarefas que passa aos alunos, se estão sendo feitas**, se conseguiram absorver os assuntos, perguntar: Gente, ficou alguma dúvida? Essa simples pergunta **já abre espaço para que aquilo seja discutido, e isso motiva o aluno para dialogar e aprender.** (MARÍA ZAMBRANO, 2022.)

Ocorre a formação de atitudes e valores de empatia, afetividade, flexibilidade, praticidade, escuta ativa, dedicação, interesse, respeito e habilidade comunicativa quando o professor usa uma entonação agradável, e sabe utilizar o som de sua voz à favor do processo ensino e aprendizagem, com velocidade, dicção e palavras adequadas. Ouve com interesse seus estudantes, dedica-se a saber como eles estão e respeita suas dificuldades de aprendizagem. E também quando o professor se mostra flexível nos acordos em sala de aula, busca aproximação com seus estudantes, associa o conteúdo com exemplos práticos, explica em detalhes o assunto e as normas e quando escutar seus estudantes, o docente deve demonstrar interesse com aquilo que o discente diz. A interatividade e a comunicabilidade do professor são dois fatores fundamentais para gerar motivação do estudante em sua aprendizagem e formação de atitudes e valores. Vejam os excertos a seguir:

A palavra, ela tem um poder magnético muito forte, **a forma como você emite o som da sua voz, a forma como você fala, a velocidade e a dicção que usa. Isso ajuda na relação do professor com o aluno, ajuda na empatia e comunicabilidade em sala de aula.** Eu pergunto como eles estão, sobre suas famílias e **ouço com interesse mesmo**, para que eles entendam que não estou fazendo aquilo só por *merchandising* do professor bonzinho. Estou fazendo aquilo porque eu realmente estou **interessado em saber se eles estão bem.** Essa é a verdade com a qual eu trabalho, e é assim que eu tenho que agir, porque eu acho que é o correto. **Essa atitude motiva o aluno a querer estar na sala e aprender.** (Prof. ARISTÓTELES, 2022.)

O professor, quando **é interativo e comunicativo, ele influencia e motiva bem mais os alunos.** Isso prende o aluno dentro da aula, diferente do professor que entra na sala, dá sua aula sem falar com ninguém e vai embora. A comunicação é muito importante. **O professor precisa ter a capacidade de escutar seus alunos, demonstrando interesse naquilo que ele fala. É desmotivador** o professor só perguntar, mas não **demonstrar que está interessado naquilo que a gente fala.** (ANGELA DAVIS, 2022.)

Gosto e fico motivada, quando o professor **passa o conteúdo com clareza, quando é flexível, quando traz a turma para perto,** quando passa uma atividade para a gente fazer, e a gente nem sente aquela cobrança excessiva, aquele peso nas costas [...]. Quando o professor **mastiga o assunto e as normas, flexibiliza a data de entrega e alia o conteúdo com exemplos práticos, isso motiva a gente para aprender e a se dedicar.** (SIMONE WEIL, 2022.)

De acordo com as narrativas analisadas, as representações de docentes e discentes sobre posturas que motivam e sensibilizam o estudante na formação de atitudes e valores são percebidas quando o professor demonstra interesse e motivação em sua prática docente e consegue se comunicar com clareza, fala com entonação agradável, usa palavras adequadas, ouve com interesse seus estudantes, dedica-se a saber como eles estão. Sabe interagir, comunicar-se e manter uma escuta ativa com o estudante. E ainda quando é flexível, busca aproximação e alia o conteúdo a exemplos práticos. Dessa forma, o professor contribui para a

formação de atitudes e valores como empatia, flexibilidade, afetividade, comunicabilidade e praticidade.

Professores e estudantes concordam quanto à importância das atitudes dos docentes quando eles fazem conexões do conteúdo da disciplina com o exercício profissional, demonstram interesse em saber se os estudantes estão tendo dúvidas na realização de tarefas e se disponibilizam para ajudá-los. E também quando eles se mostram disponíveis, abrem a oportunidade para o diálogo, demonstram entusiasmo em lecionar e contribuem para que os estudantes também estejam entusiasmados e motivados. Essas atitudes do professor motivam os estudantes para a aprendizagem de atitudes e valores.

Além disso, o professor estimula, em seus estudantes, motivação, dedicação e respeito quando leva para sala de aula exemplos de motivação e superação, E quando demonstra que estudou e se atualizou sobre o assunto que está ensinando

Enfim, as representações de docentes e discentes sobre atitudes do professor que motivam e sensibilizam o estudante na formação de atitudes e valores são: afetividade, entusiasmo, iniciativa, responsabilidade, interesse em colaborar, respeito, empatia, dedicação, diálogo, disponibilidade, conexões do conteúdo da disciplina com o exercício profissional, flexibilidade, praticidade, cuidado, atualização, busca por conhecimento e inovação, comunicabilidade, escuta ativa, praticidade, afetividade, compromisso, exercício profissional. E ainda quando demonstra que estudou e se atualizou sobre o assunto que está ensinando.

4.2.1.6 Atitudes do professor que desmotivam a formação em atitudes e valores

Nesta parte, trazemos a análise das narrativas dos colaboradores referentes às atitudes do professor que desmotivam a formação de atitudes e valores.

Verifiquemos os excertos sobre a desmotivação.

Todas as vezes que **o professor ensina algo que é muito teórico**, quando o aluno não consegue visualizar onde ele vai usar aquele conhecimento, isso desmotiva. (PLATÃO, 2022.)

Eu considero muito importante esse tipo de atitude do professor: ele somente orientar e dar início àquela atividade em sala, para que o aluno veja como deve ser feito e depois eles pesquisam sobre o tema, e desenvolvam a criatividade e interesse pela pesquisa, despertam sua curiosidade. **Quando o aluno recebe tudo na mão, tende a ficar desinteressado e desmotivado a não querer descobrir mais sobre o conteúdo.** (Profª HIPÁCIA, 2022.)

As atitudes de **arrogância, intransigência e soberba muito alta dos professores** afastam o aluno e **desmotivam a turma.** (ANGELA DAVIS, 2022.)

Só o professor falar, não acho que funcione muito bem não. Ele **tem de fazer com que os alunos participem de sua aprendizagem. Quando o professor não coloca os alunos para fazer apresentações em grupo, não coloca para pesquisar, nem para escrever sobre o conteúdo, nem para discutir o assunto com os colegas em sala, isso atrapalha a fixação das informações, dificulta o diálogo entre os estudantes e desmotiva para a aprendizagem.** (Prof^a HIPÁCIA, 2022.)

Se o professor não consegue ver o aluno quando está introspectivo, muito calado, e não chega junto, não descobre as dificuldades que o aluno está enfrentando, se é com o colega, ou com o conteúdo ou com o professor. Ele **cria uma resistência, um distanciamento, e isso dificulta e desmotiva o aluno para aprender.** (Prof^a HIPÁCIA, 2022.)

Olha! **O professor, quando** entra em sala de aula e toma como base os estudantes que conhecem aquele assunto, e se esquece de que tem de ensinar para todos, **eleva o nível de conhecimento da aula por causa daqueles que já sabem**, porque vieram de outros cursos, isso **é extremamente desanimador e desmotivador para o restante da turma**, pois mostra que o professor decidiu dar aula apenas para um grupo de alunos. (Prof. ARISTÓTELES, 2022.)

Quando o professor percebe que há **alunos que conhecem o conteúdo e decide nivelar sua aula pelo conhecimento daqueles que desconhecem o conteúdo, e não cria meios de envolver aqueles alunos que já sabem, essa atitude do professor desmotiva o grupo dos estudantes que já sabem.** Uma das formas para envolver o aluno que já sabe é a monitoria voluntária. (Prof. ARISTÓTELES, 2022.)

Se o professor se mostra **indisponível** para atender aos alunos em outros horários que não sejam os das aulas, para tirar dúvidas, e não responde os e-mails dos alunos, **essa indisponibilidade para atender aos alunos em outros horários desmotiva o aluno.** (Prof^a HIPÁCIA, 2022.)

Os estudantes têm necessidade de **atrelar a teoria à prática.** Então **quando eles não vêm isso, eles ficam desmotivados.** Quando o professor, na sua prática educativa, não atrela teoria e pratica desanima mesmo a turma. (Prof. SÓCRATES, 2022.)

Aquela **aula em que somente o professor fala cansa o professor e cansa e desanima os estudantes.** (Prof. SÓCRATES, 2022.)

O professor, quando não está aberto para o diálogo, **desanima o aluno.** Assim como, quando ele não vê que existem diferentes personalidades de estudantes e não busca usar diversas formas de interagir respeitando essas personalidades. (Prof. SÓCRATES, 2022.)

Quando o professor não faz variações sobre o mesmo tema durante o semestre, não busca trazer novidades para sala, **quando o professor trata só do conteúdo, mas desrespeita as emoções dos alunos, isso é desanimador e desmotiva mesmo [...]. O professor que não acompanha essa questão das emoções dos alunos, e não percebe que ele já teve uma frustração** que gerou um trauma, porque foi reprovado na disciplina que o professor está ensinando, **isso separa o estudante do professor, prejudica e desmotiva a aprendizagem. Uma prática educativa que não aborda as emoções dos alunos é incompleta e desmotivadora.** (Prof. SÓCRATES, 2022)

Porque a gente está muito naquela coisa, primeiro que a nossa própria formação vem disso. Do professor que chega e escreve, escreve, escreve, fala, fala, fala, e, se o aluno fizer uma pergunta, e não for uma pergunta daquelas que o professor meio que se sinta apertado para responder, porque aí, ele vai achar que o aluno não entendeu, e vai se perguntar, como que o aluno não entendeu isso? Depois que eu expliquei tanto! **O professor que não aceita responder às perguntas simples dos alunos desmotiva o aluno que fez a pergunta e aquele que iria fazer também.** (Prof. SÓCRATES, 2022.)

Quando o professor nivela por cima, e partir do princípio de que o aluno já é fluente naqueles assuntos da disciplina, isso acaba desmotivando o aluno que está atrasado. E, com os mais avançados, ele não passa aquelas questões mais difíceis ou textos mais avançados, leituras, de acordo com seu nível de conhecimento, os mais avançados também ficam desmotivados. (EPÍTETO, 2022.)

Quando o professor passa uma **referência bibliográfica constituída de dez milhões de livros**, sem propósito claro, parece que faz isso só para arrumar serviço para a gente, e mostrar que conhece muitos livros, **é desmotivador para o aluno.** (EPÍTETO, 2022.)

Quando o professor não acompanha as inovações, e nem leva novidades para sala de aula, e o aluno percebe que adquiriu conhecimento sobre conteúdos inovadores que o professor desconhece, através de suas experiências e pesquisa, **ai fica difícil o aluno se motivar.** (Prof. PLATÃO, 2022.)

A gente não pode forçar a barra, **impor que o aluno fale, se ele é tímido demais.** Fazer isso é invasão de privacidade, **o aluno se desmotiva** até para assistir a aula e continuar a disciplina. (Prof. ARISTÓTELES, 2022.)

Quando o professor ensina um nível mais básico e simples na sala de aula e cobra na prova um nível *hardware*, desproporcional, **isso é desmotivador.** (HERMÓGENES, 2022.)

De acordo com as narrativas dos professores e estudantes, as atitudes do professor que desmotivam o graduando são várias e convergentes, no sentido de que expressarem sentidos concordantes e complementares.

O estudante se desmotiva quando não tem oportunidade de desenvolver sua criatividade, quando falta atividades que despertem sua curiosidade e interesse pela pesquisa. E quando o professor tem atitudes de arrogância, intransigência e soberba. Quando o professor prefere ensinar pelo nível dos estudantes mais fluentes no conteúdo da disciplina, isso desmotiva o estudante que está atrasado. E quando não passa para os estudantes mais avançados aquelas questões mais difíceis ou textos mais avançados, ou leituras de acordo com seu nível de conhecimento, eles também ficam desmotivados. Ou seja, é desmotivador para os estudantes, quando o professor deixa de perceber as especificidades dos graduandos e não atende às demandas de aprendizagem deles. Isto significa: quando o docente não percebe que cada estudante tem uma personalidade diferente, sua demanda específica e não busca usar os recursos disponíveis para construir uma interação com a turma que respeite essas especificidades.

A desmotivação também ocorre quando o professor se mostra indisponível e não atrela a teoria à prática, quando não está aberto para o diálogo, não permitindo que o estudante emita sua opinião e contribua com sugestões, em aulas nas quais somente o professor fala, e não há interação com os estudantes. E ainda quando o professor não respeita a subjetividade e as

emoções dos estudantes e trata só do conteúdo da disciplina, não responde às perguntas simples dos estudantes, desmotivando tanto aquele que fez quanto aquele que iria fazer uma pergunta.

É desmotivador quando o professor passa uma lista enorme de livros sem propósito claro. E não acompanha as inovações, nem leva novidades para sala de aula, e o estudante percebe que ele próprio adquiriu conhecimento sobre conteúdos inovadores que o professor desconhece. É desmotivador ainda quando o professor impõe ao estudante que fale e se exponha, sendo ele tímido, ou quando ensina num nível básico e simples na aula, mas cobra num nível alto na prova. Também quando não faz variações sobre o mesmo tema durante o semestre e não busca trazer novidades para sala de aula. Quando o professor não coloca os estudantes para fazer apresentações em grupo, não os coloca para pesquisar, nem para escrever sobre o conteúdo, nem para discutir o assunto com os colegas em sala, isso atrapalha a fixação das informações, dificulta o diálogo entre os estudantes e desmotiva para a aprendizagem.

Para Piletti (1997), a desmotivação implica uma queda substancial da qualidade da aprendizagem. Assim, quando os estudantes estão desmotivados, perdem possibilidades de crescimento e podem alcançar insucesso na profissão.

Por sua vez, para Gil *et al.* (2012), a desmotivação do estudante pode levar a sentimentos de angústia, fracasso e frustração, além de mantê-lo num estado de acomodação, desânimo, passividade e desinteresse em estudar e assistir as aulas.

Enfim, existem vários fatores que geram a desmotivação, os quais envolvem desde a própria estrutura da universidade, quando ela não investe em inovação tecnológica e na formação humana dos professores, até a posição do colegiado do curso em relação ao atendimento às demandas estudantis e, principalmente, a qualidade da relação entre professor e estudante, e estudantes entre si.

4.2.1.7 Atitudes do estudante que revelam a formação em valores humanos

Para ilustrar as atitudes do estudante que revelam a formação em valores humanos, temos excertos a seguir apresentados.

Uma coisa que acontece muito no curso de Engenharia Civil é a cooperação entre os alunos por afinidade. Geralmente, os alunos mais avançados no conteúdo são estes que costumam se associar, aqueles que tiveram uma boa escola e um bom lastro familiar, são estes que se juntam mais entre si, e os demais também se juntam, mas é menos. Eu reconheço que a panela, a patota pode ajudar muito o aluno. (EPÍTETO, 2022.)

Existe cooperação entre os estudantes, eu já experimentei essa cooperação no curso de Engenharia Civil. Na minha turma, eu tenho um colega que tem um espírito de cooperação muito incrível. Qualquer pessoa que chegasse para ele para pedir ajuda ele ajudava, e ele sempre se destacou em relação a aprender mesmo. Eu não falo nem

só a nota, mas aprender o conteúdo, e ele tinha mesmo essa paciência de mastigar o assunto e, se você não entendesse, ele parava e ficava matutando ali formas de explicar o assunto e botar na sua cabeça, até você entender. Na maior paciência e cuidado, ele nem era incentivado pelos outros professores. **Por isso que eu acredito no valor da cooperação.** Como ele já era um aluno que se destacava em relação à nota, os professores já sabiam. Se colocasse ele com outra pessoa que tivesse mais dificuldade ele alavancaria esse aluno. Por incrível que pareça, ele é uma pessoa tímida, retraída e um ser humano fantástico. Eu aprendi muito, e muitos colegas já aprenderam com ele. Inclusive ele se tornou meu namorado. (SIMONE WEIL, 2022.)

Essa questão de cooperação entre os estudantes de diferentes níveis, principalmente nas matérias iniciais, é complicada. Eles não se conhecem ainda. (Prof^a MELISSA, 2022.)

A formação de pequenos grupos acontece muito. Percebo que sempre vai existir esse desnível entre os estudantes, às vezes um pouco mais evidente, às vezes menos, mas sempre vai existir. **E quando o estudante percebe que é o amigo dele, que a pessoa que está atrasado, ele tem mais interesse em ajudar a fazer com que aquela pessoa possa avançar e seguir.** A pessoa que está dentro de um grupo, e já tem o conhecimento, ela ajuda as outras pessoas dentro do grupo. Eles colaboram e multiplicam esse trabalho. E isso, de alguma forma, ajuda muito o professor. Eu oriento para eles se ajudarem. Digo ao estudante com dificuldade que procure ajuda e digo àquele que está mais avançado que ajude aquele com dificuldade. Isso é importante o professor fazer. (Prof^a. ASPÁCIA, 2022.)

Quando os alunos perceberem que o nível que vai ser a prova for um nível que eles precisam estudar com a ajuda do colega, um nível absurdo, ne? Isso facilita a cooperação entre os alunos, porque ele percebe que sozinho não vai conseguir. Eu tive um colega que tem uma enorme facilidade de aprendizagem, ele é um gênio, um aluno excelente, **mas tem uma humildade tão grande que sentou comigo e me ensinou com toda a paciência. Se não fosse ele, eu nunca tinha saído das disciplinas de cálculo.** Ele me ensinou física e matemática, e hoje, da mesma forma, busco ajudar outros colegas. (HERMÓGENES, 2022.)

Os estudantes do curso que estão motivados para estudar tiram dúvidas com o professor, resolvem questões e ajudam os outros colegas. Isso acaba fazendo a gente ajudar os outros colegas também. (SIMONE WEIL, 2022.)

De acordo com as narrativas dos graduandos e professores, existem atitudes do estudante, na sala de aula, que revelam a formação em valores humanos, como ficou explícito nos excertos anteriores.

Para a graduanda Simone Weil, os estudantes do curso que estão motivados para estudar tiram dúvidas com o professor, resolvem questões e ajudam os outros colegas. Por sua vez, o estudante Hermógenes explica que a cooperação é facilitada entre os colegas quando percebem que o nível da prova será muito alto e que precisam estudar juntos. Esse fato revela que as dificuldades diante das provas são oportunidades de formação do valor da cooperação entre os estudantes, porque eles percebem que, sozinhos, não irão conseguir superá-las.

Para a professora Aspácia, quando o estudante percebe que é o amigo dele quem está atrasado, tem mais interesse em ajudar a fazer com que aquela pessoa possa avançar e seguir.

Explica ainda que, quando um estudante está dentro de um grupo e tem o conhecimento, costuma ajudar os outros colegas dentro desse grupo, pois é comum a colaboração entre eles. Assim, ela afirma que a colaboração, de alguma forma, ajuda muito o trabalho do professor. E costuma orientar para que haja essa ajuda colaborativa. Ela diz ao estudante com dificuldade que procure ajuda e diz àquele que está mais avançado que ajude aquele com dificuldade.

Por sua vez, a professora Melissa esclarece que essa questão de cooperação entre os estudantes de diferentes níveis, principalmente nas matérias iniciais, é mais complicada, devido à falta de proximidade entre os estudantes da turma, pois não se conhecem ainda.

A estudante Simone Weil concorda que existe cooperação entre os estudantes, e ela mesma já experimentou essa cooperação em sua turma. E o estudante Hermógenes esclarece que, sem a colaboração de um colega humilde e paciente, ele talvez não teria saído das disciplinas de cálculo. O que formou nele a atitude de ser colaborativo com outros colegas.

Para o estudante Epíteto, é costume, no curso de Engenharia Civil, a cooperação entre os estudantes por afinidade. Geralmente, os graduandos mais avançados no conteúdo são os que tiveram uma boa escola e um bom lastro familiar, e são eles que se juntam mais entre si; os demais também se juntam, mas é com menor frequência.

Enfim, as atitudes do estudante que revelam a formação em valores humanos estão associadas aos trabalhos em grupo, contribuem no processo ensino e aprendizagem, gerando, nos estudantes que receberam ajuda, o reconhecimento de que não conseguiriam avançar sem a colaboração do colega. E ainda podem estar relacionadas à estrutura familiar do estudante, onde foi formado o valor da colaboração. Foi percebido que a maioria dos professores incentivam a colaboração entre os estudantes, pois essa atitude facilita seu trabalho. A atitude da maioria dos professores colaboradores da pesquisa, corrobora com o que diz Damiani (2008, p. 215) quando explica que, na colaboração que ocorre entre os estudantes de uma turma, todos esses componentes do grupo se apoiam e se fortalecem mutuamente, buscam alcançar “objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações”.

Entretanto, Damiani (2008, p. 215) cita Fullan e Hargreaves (2000, p. 71), para explicar que “a simples existência de colaboração não dever ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração”. Pois a formação de valor não se dá apenas por experiências pontuais e isoladas, mas sim, envolvidas de uma relação pedagógica assertiva e equilibrada.

A autora explica que, para os autores Torres, Alcântara e Irala (2004), apesar de suas diferenças teóricas e práticas, os termos cooperação e colaboração derivam da rejeição ao

autoritarismo e da promoção da socialização, não apenas pela aprendizagem, mas, principalmente, na aprendizagem. Argumenta que a colaboração constitui uma filosofia de vida, entende a cooperação como uma interação que busca facilitar a realização de um objetivo.

4.2.1.8 A avaliação de atitudes e valores

De acordo com as narrativas analisadas, os professores têm dificuldade para avaliar atitudes e valores. Percebemos, a partir das representações apresentadas pelos colaboradores da pesquisa, que avaliar atitudes e valores é difícil e desafiador, por não ser uma prática comum entre os docentes e por ser uma avaliação muito subjetiva. Apesar de ser uma das exigências das DCNs para os cursos de engenharia.

Não é costume aplicar tarefas que recolham a opinião dos estudantes. O professor avalia o estudante que emite sua opinião como alguém corajoso, que enfrenta o medo de ser julgado pelos colegas e pelo professor

Avaliar atitudes e valores do estudante é **muito difícil** porque é **muito subjetivo** . (Prof^a ASIOTEIA, 2022.)

A gente não tem a cultura de avaliar atitudes e valores e, por isso, fica um **pouco mais difícil** , para desenvolver trabalhos em que isso seja medido. Por exemplo, a gente **não trabalha muito com tarefas** , em que você possa analisar uma atividade que **recolha a opinião do aluno. Muitos alunos tem dificuldade para expor sua opinião e ser julgado pelo colega e pelo professor. [...] O próprio aluno tem ainda essa coisa de querer copiar.** Alguns não têm autoria, o que é um problema. (Prof. PLATÃO, 2022.)

Avaliar atitudes e valores dos estudantes é **um grande desafio** para qualquer professor; **não é costume dos professores** , e nem todos vão estar disponíveis para fazer isso. (Prof. ARISTÓTELES, 2022.)

Para avaliar atitudes e valores, o professor, segundo as narrativas, recorre a atividades em grupo, porque elas permitem aos graduandos se conhecerem mais. Realizar tarefas em grupo é uma oportunidade de desenvolver a colaboração mútua, porque os alunos precisam saber se relacionar, saber tratar bem o outro, respeitar e ter paciência com o colega. E possibilita ao professor avaliar se o estudante tem tolerância com o colega permitindo que entre no grupo. O estudante que estuda em grupo aprende mais, pois cada um pode contribuir com o trabalho do outro e desenvolver a tolerância.

A atividade em grupo é uma oportunidade que os alunos têm **para se conhecerem melhor e conhecerem os outros** . Eu gosto sempre de fazer atividades em grupo; é interessante para aflorar essa percepção de si e do outro e desenvolver a paciência. (Prof^a HIPÁCIA, 2022.)

O aluno que estuda junto aprende mais. Um sabe uma coisa outro sabe outra, eles trocam ideias, porque, na vida e no exercício profissional, não trabalhamos isolados, consultamos colegas para dar uma força uma ajuda, uma consulta, um material. Pessoas não trabalham sozinhas. É importante a gente reproduzir o ambiente do mundo do trabalho na sala de aula. (Prof. PLATÃO, 2022.)

Nas disciplinas, há o **trabalho colaborativo em equipe**: as avaliações feitas dessa forma, as apresentações para aprenderem a se expressar em público, a fazerem slides, a apresentar um relatório, a não fazer de qualquer jeito. Não entregar escrito na mão, não entregar a seu chefe escrito na mão, e, se entregar, vai valer uma nota muito mais baixa, para aprender que precisa cuidar de sua imagem, e isso é fundamental no mundo do trabalho. É como funciona no mundo do trabalho e das **relações profissionais**, no sentido de respeito ao outro. (Prof. PLATÃO, 2022.)

O que mais se destaca, atualmente, é a pessoa **saber trabalhar em equipe**. O professor precisa criar situações para ver como o aluno se comporta em relação ao colega. O trabalho em equipe é muito desgastante, mas é importante. Quando ocorre isso, o professor sabe quem participa, o professor sabe quando o aluno trata alguém bem. Talvez ele não tenha esse contato diário, mas o professor tem esse *feeling* para ver as atitudes de alguns alunos, **ver se o estudante trata bem ou trata mal o colega**. Saber se o estudante **sabe trabalhar em equipe**. Enfim **saber se relacionar**. [...] O professor pode usar políticas de incentivo colaborativo na disciplina, para avaliar os alunos que se destacam mais em ajudar na dificuldade do outro [...]. (ANGELA DAVIS, 2022.)

O professor deve passar **trabalhos em equipe**, criar situações em que possa ver como o aluno se comporta em relação ao colega, o professor tem esse feeling para ver as atitudes dos alunos, ver se o estudante trata bem ou trata mal o colega. Ver se o aluno **sabe trabalhar em equipe e sabe se relacionar**. **Trabalhos em grupos** com apresentação oral é a melhor forma para avaliar atitudes e valores. (ANGELA DAVIS, 2022.)

Na elaboração de seminários, **trabalhos em grupo**, a **interação dos alunos** ajuda o professor a verificar os valores e as atitudes dos alunos [...], através da **interação dos alunos**. E quando o professor dá a eles maior responsabilidade, e **diante de certa pressão**, seria um momento decisivo para verificar, esses valores e essas atitudes. (MARILENA CHAUI, 2022.)

O professor pode fazer atividades de interação em classe. O professor consegue observar os valores e as atitudes do aluno, **se ele respeita o outro colega, se respeita a opinião divergente**, se é indisciplinado, **avaliar se tem tolerância** e respeito, pelas expressões faciais. Consegue identificar se a turma está sendo tolerante, não está debochando da opinião do colega. (SIMONE WEIL, 2022.)

O professor pode avaliar as atitudes e valores de seus alunos através de **trabalho em grupo**. É uma questão muito polêmica; existem alunos que têm muita dificuldade para entrar em grupos, e você pode colocar esses alunos neste espaço. (HERMÓGENES, 2022.)

Para avaliar atitudes e valores o professor, segundo as narrativas, recorre a atividades que permitam observar o comportamento do discente em classe, o distanciamento dele para com os demais colegas, se ocorrem atitudes preconceituosas, sua pontualidade, assiduidade e honestidade. Avaliar se demonstra respeito pelos colegas, dedicação aos estudos, o respeito que tem pelo professor, se participa da aula com contribuições, se entrega as tarefas dentro do prazo.

O cenário mais adequado para avaliar atitudes e valores é aquele ambiente que permite a aproximação e os estudantes se sintam à vontade para conversar. Ambiente seguro, propício ao diálogo em segurança. O desafio para avaliar atitudes e valores se torna ainda maior quando a turma é composta por uma grande quantidade de estudantes.

Para avaliar atitudes e valores, deve ser observado **o distanciamento**, a forma de relação fria entre professores e alunos, os **preconceitos** [...]. É um desafio para avaliar atitudes e valores, com a quantidade grande de alunos em sala de aula. (Prof^a. ASPÁCIA, 2022.)

Para avaliar os estudantes em atitudes e valores [...], pode ser um **processo de autoavaliação**, [...] sobre o **comportamento que o aluno** deve ter, **sua pontualidade, assiduidade, honestidade**, esse tipo de coisa... Seria interessante ser em cada etapa. Seria interessante por ser um **processo construtivo**, de você pode rever, durante o processo e conseguir modificar possíveis atitudes que não estão adequadas. Mas, no final, ele te colocava contra a parede: tem a obrigação de ser honesto e responder com verdade, ou usar daquilo de forma desonesta, para aumentar sua nota e conseguir pontuação. (MARÍA ZAMBRANO, 2022.)

Avaliar o respeito pelos colegas, a dedicação deles pelo estudo, **o respeito que eles têm pelo professor**, avaliar a forma como se comporta na prova escrita e sua dedicação. (HERMÓGENES, 2022.)

Ver o comportamento de **quem não fala e não participa da aula, se entrega fora do prazo**. O professor não pode ser nem impositivo nem passivo. (Prof^a HIPÁCIA, 2022.)

É preciso criar espaços seguros de aproximação, em que os alunos se sintam à vontade para conversar, e a avaliação das atitudes e valores pode ser contemplada nesse cenário. (Prof. HERÁCLITO, 2022.)

As narrativas dos colaboradores representam atitudes de aproximação e oportunidade de fala dos estudantes. Corroboram Bastos (2010, p. 164) quando ele explica que, para Pichon-Rivière, o grupo pode ser concebido como instrumento de transformação da realidade, e seus membros passam a estabelecer relações grupais que vão se constituindo “na medida em que começam a partilhar objetivos comuns, a ter uma participação criativa e crítica e a poder perceber como interagem e se vinculam”. Bastos esclarece ainda que, para Pichon-Rivière (1998), o processo grupal se dá através de uma dialética permeada de contradições, sendo a tarefa principal do professor, justamente a de analisar essas contradições e contribuir para a construção do sentimento de pertença de seus membros e para a cooperação das ações com o outro.

Sobre o trabalho colaborativo, os autores Aguilar-da-Silva, Scapin e Batista (2011) explicam que o trabalho em equipe, na essência, envolve a união dos integrantes para busca de um objetivo comum, potencializa a possibilidade do alcance das competências profissionais, o estabelecimento de vínculos e a criação de laços de compromisso com corresponsabilidade.

Deve-se, no trabalho em equipe, privilegiar relações amistosas, habilidades de comunicação entre os componentes do grupo e a criatividade.

A seguir, excertos sobre atitudes do professor que auxiliam na avaliação de atitudes e valores do graduando.

O professor deve **instigar o aluno para que ele mostre sua opinião, fale o que pensa**. Isso é uma forma para avaliar o aluno em atitudes e valores. (SIMONE WEIL, 2022.)

A melhor maneira de o professor avaliar as atitudes e valores de seus alunos é **escutando o que eles têm a dizer**. Porque não tem como avaliar o valor de alguém se você não dá a esse alguém uma oportunidade de falar. Se o professor tem **mente aberta para escutar o que o aluno diz**, ele vai poder avaliar os alunos em relação aos seus valores e atitudes. Além disso, **observar, e dar uma atenção maior**, mesmo que a turma seja numerosa, pelo menos com **aqueles que demonstram maior interesse, maior engajamento, maior curiosidade**. (EPÍTETO, 2022.)

O professor para avaliar atitudes e valores, pode **usar políticas de incentivo colaborativo na disciplina**, para avaliar os alunos que se destacam mais em ajudar na dificuldade do outro. (ANGELA DAVIS, 2022.)

Quando a gente **estimula os alunos a contribuírem e participarem das aulas**, quando a gente **leva uma aula dialogada**, não quer dizer que a gente fique em bate papo, mas eu tento trazer o aluno para participar da aula, **perguntando a ele o que ele sabe**, o que ele acha, o que ele sugere, **sem ter medo de errar, ou de ser julgado** [...] fico mais preocupada em cumprir com qualidade cada tema e item da ementa. Então, sem perder de vista o cumprimento da carga horária mínima, **tem que ver a qualidade do ensino**. (Profª ASIOTEIA, 2022.)

As narrativas dos professores e estudantes representam que avaliar atitudes e valores dos graduandos, requer do professor atitudes que motivem os estudantes a emitirem suas opiniões e possam falar o que pensam. Para isso, o docente precisa: estar disposto a escutar com atenção, ter escuta ativa com seu graduando. De Oliveira (2022, p.46123) explica que a escuta ativa é uma das habilidades de destaque dos profissionais atualmente e um fator comportamental facilitador na relação com o outro. A escuta ativa é, portanto, uma técnica importante na comunicação. É uma atitude ativa de ouvinte, “uma escuta atenta do interlocutor, e disposição para observar detalhes, expressões verbais e corporais, com desejo empático de ouvir o outro e colocar-se no lugar dele. É ouvir de forma que o outro possa falar sem ser julgado”. Assim, para que o professor possa avaliar seu estudante em atitudes e valores é imprescindível que o docente possa ouvir na essência, com atenção e sem julgamentos seus discentes. Caso contrário, o docente pode até incentivar seus estudantes a compartilharem suas opiniões, mas sem ambiente seguro e a escuta ativa, a comunicação perderá consideravelmente sua assertividade, assim como, a avaliação feita pelo professor das atitudes e valores de seus estudantes.

É possível inferir, de acordo com as narrativas que o professor pode usar políticas de incentivo colaborativo na disciplina; avaliar os educandos que se destacam na ajuda ao colega, diante de suas dificuldades; estimular o estudante a participar das aulas; perguntar ao graduando o que ele sabe e o que não sabe; e dar oportunidade para que sugira algo sem ter medo de errar ou de ser julgado. Confirma o que dizem Silva, Ribeiro e Almeida (2018, p. 664), que o estudante quando “se sente ouvido”, “essa escuta promove melhoria do ensino e da aprendizagem”, pois o diálogo e a convivência contribuem significativamente na motivação para a aprendizagem.

De acordo com os relatos apresentados acima, professores e estudantes revelam várias representações sobre a prática pedagógica a ser usada para avaliar valores dos graduandos. Mostram as especificidades de uma avaliação subjetiva e o desafio de avaliar algo que ainda não faz parte da cultura avaliativa do curso de Engenharia Civil pesquisado.

Há de se considerar que a avaliação “é diagnóstico que pode ser registrado em forma de nota, mas nota não é avaliação” (LUCKESI; 2002, p. 85). Nesse sentido, para Luckesi (2002), avaliar não é um ato único, e sim um ato contínuo e processual. Por isso, no processo de avaliação, inexistente a possibilidade de

“Dar uma nova oportunidade”, mas, sim, um processo contínuo de orientação e reorientação da aprendizagem, para obter-se o melhor resultado possível. A expressão “dar nova oportunidade ao aluno” significa que o educador já julgou classificatoriamente o aluno como reprovado; contudo, para não dizer que ele não teve uma nova chance de ser aprovado, concede-lhe nova oportunidade. Em avaliação, não se concede nova oportunidade a ninguém, acompanha-se construtivamente o aluno em seu processo de aprendizagem. Dar oportunidade é um ato de quem tem autoridade para fazer isso; **diagnosticar a aprendizagem é um ato de quem faz parceria com o educando**, auxiliando-o a construir seu caminho, sua aprendizagem. Essa expressão é uma representação social do nosso modo inconsciente e automático de confundir avaliação com exames. (LUCKESI. 2002, p. 86).

De acordo com as narrativas analisadas, existem diversas formas para avaliar atitudes e valores dos estudantes em um curso superior. Pode partir da iniciativa do professor em várias situações: instigar o estudante para que fale, e emita sua opinião sobre determinado assunto; usar a metodologia de dividir a turma em grupos para que os estudantes possam interagir e se conhecer melhor e a si próprios; observar se o estudante apresenta um comportamento participativo na sala de aula, se entrega sua atividade dentro do prazo; e perceber se são impositivos ou passivos. E se utilizam da cópia nas atividades acadêmicas.

Há ainda o uso do prêmio como instrumento de motivação ao estudante voluntário, ou seja, aquele que decide ajudar na aprendizagem do colega em troca de pontos por seu desempenho. Esse prêmio pode ser dado por partes, uma parte pelo desempenho na prova do

estudante que foi auxiliado, outra parte pela disposição em ajudar o colega não somente para a realização da prova e outra, pela atitude de participação em sala apresentada por ele. O docente pode observar se o estudante entrega a atividade acadêmica no prazo, se apresenta organização e se demonstra que desonestidade acadêmica através da “pesca”. Veja o que diz o colaborador professor Platão:

O professor pode **motivar com prêmios**, o prêmio ao estudante voluntário pode ser com a **pontuação pelo seu desempenho, o conhecimento do conteúdo, a atitude colaborativa, a participação do estudante voluntário em sala de aula. Separa o prêmio em partes**. Tem aluno que nem com prêmio se anima para colaborar com o colega, as vezes por falta de tempo ou por timidez. (Prof. PLATÃO, 2022.)

Se o aluno **entrega a atividade atrasado** tem que punir e tirar ponto, dar nota pela **organização, tem a questão de pesca**, precisa ser punido. Tudo isso ajuda na avaliação de atitudes e valores do aluno [...] Aluno que estuda junto aprende mais, é importante a gente reproduzir o ambiente do mundo do trabalho na sala de aula. No trabalho colaborativo em equipe os alunos mostram o tipo de relações profissionais que eles constroem e o respeito pelo outro. (Prof. PLATÃO, 2022.)

É um desafio para os professores despertarem nos estudantes valores positivos. Apesar de ser desafiador, trata-se de uma ação pedagógica pertinente e fundamental. Na avaliação de atitudes e valores, o professor deve observar atitudes agressivas dos estudantes. Vejam o que diz o colaborador professor Aristóteles:

É um grande desafio para qualquer professor, **despertar valores nos estudantes é muito mais importante do que você simplesmente passar o conteúdo programático. Valores eles aprendem para a vida**. O professor deve **ver as atitudes agressivas dos estudantes** (Prof. ARISTÓTELES, 2022.)

Na avaliação feita de forma classificatória, os estudantes são ranqueados de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, de maneira que as vagas para as disciplinas são preenchidas através das notas, dos scores, sendo a avaliação restrita às notas e às provas. Entretanto, para Joaquim *et. al.* (2016, p. 246), avaliar vai além de fazer provas e aplicar trabalhos. A avaliação começa desde o momento em que o docente entra na sala de aula. Ele já inicia uma avaliação ao observar os estudantes, “avalia sua apresentação pessoal, seu material de estudo, suas tarefas, a forma como se comunicam com os colegas, etc”. Além disso, o professor, ao conversar o graduando, deve avaliar seus gestos, sua maneira de se comportar, a forma como expõe suas ideias, de forma agressiva ou gentil e qual sua maneira de pensar. A avaliação não acontece em um só momento, como algo pontual, mas constitui um processo e, por isso, ela acontece o tempo todo. Nesse sentido, é possível entender que o ato de avaliar não

se destina a um julgamento, pois não é um ato seletivo. “A avaliação se destina à inclusão e ao diálogo, em busca de uma aprendizagem satisfatória”.

Deve-se perceber que, quando a avaliação apresenta uma finalidade unicamente seletiva, acaba perdendo seu caráter problematizador e dialógico. Segundo Hoffmann (1996, p. 66), “o instrumento de avaliação é constitutivo, prova é irrevogável. Mas as tarefas na escola deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de troca de ideias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado”. Nesse sentido, de acordo com Luckesi (1996, p. 169), “a prática escolar usualmente denominada de avaliação pouco tem a ver com avaliação. Ela constitui-se muito mais de provas/exames do que de avaliação”. E Perrenoud (2007, p. 9), afirma que a avaliação não deve ser “uma tortura medieval”.

É importante avaliar as atitudes e os valores durante a formação, pois eles contribuem para a permanência do profissional no mercado de trabalho, que avalia habilidades técnicas e de relacionamento.

O mercado de trabalho não pede somente nota, mas, principalmente, a habilidade de relacionamento. O mercado contrata pelas suas habilidades técnicas, mas dispensa pela sua falta de habilidades nos relacionamentos. (HERMOGENES, 2022).

É pertinente perceber que, quando um estudante toma uma atitude de colaborar com o colega em sua aprendizagem, pode ter como valor o altruísmo e a solidariedade, como explica Rodrigues (1991), ou pode estar utilizando essa atitude apenas como meio para aumentar sua nota. De mesma, forma quando o graduando age de maneira tolerante com o colega, essa atitude positiva pode ter sido tomada pelo valor do respeito ao pedido do professor e (ou) pelo valor do respeito ao colega em si.

Deve-se perceber que atitudes e valores estão associados, embora o valor da intencionalidade deva ser analisado, pois a colaboração ao colega pode ser proveniente mais do respeito ao professor e do sentir-se superior, do que desejar ajudar o colega pelo altruísmo de realmente desejar ajudar alguém.

4.2.1.9 O papel do professor

Postic (1990) explica que o papel do professor, no processo educativo, é conduzir os estudantes, ajudá-los na aprendizagem e permitir que eles se apropriem dos meios que lhe permitirão alcançar a aprendizagem.

Os principais papéis do professor são sintetizados por Ribeiro e Cruz (2011, p.119-120), com base nos autores Becker (2002), Behrens (2003), Freire (1998), Hargreaves (2004) e Marcelo García (1999), que apresentamos a seguir.

- 1) ensinar, **orientar** e avaliar os estudantes de modo a: a. reconhecer sua experiência; b. **valorizar os conhecimentos que já foram construídos por eles**; c. trabalhar a partir das representações que já construíram; d. promover a aprendizagem cognitiva profunda; e. utilizar os “erros” como estratégias de aprendizagem; f. **buscar o envolvimento e a participação**; g. instigar o posicionamento, a **autonomia** e a **tomada de decisões**; h. **estimular o desenvolvimento** da linguagem, **do questionamento e da reflexão crítica**;
- 2) **desvestir-se da postura de autoritarismo**, característica do paradigma anteriormente citado, e estabelecer relações horizontais e dialógicas que possibilitem criar um ambiente de compartilhamento, descoberta e interação mútua;
- 3) **desenvolver a capacidade de correr riscos**, inovar o seu ensino e **comunicar as inovações pedagógicas**;
- 4) envolver-se em ações, pesquisas e soluções de problemas, em equipes de colegas, **contribuindo para um clima de colaboração entre eles**;
- 5) comprometer-se com sua **aprendizagem profissional contínua**;
- 6) investigar e comunicar os resultados de suas pesquisas;
- 7) participar na seleção de outros professores;
- 8) **avaliar a docência e a investigação realizada por eles** e pelos seus pares;
- 9) participar na gestão acadêmica;
- 10) **estabelecer relações com o exterior**, com o **mundo do trabalho** e da cultura;
- 11) **promover relações e intercâmbios** interdepartamentais e **interuniversitários**.

Apresentamos, abaixo, os excertos das narrativas do professor Platão e da professora Hipácia sobre esse tema:

É papel do professor fazer uma autoavaliação de seu trabalho docente e pedir que os alunos o avaliem. Permitir que eles falem a verdade, e, assim, terá uma avaliação correta de seu trabalho. (Prof. PLATÃO, 2022.)

Uma questão que eu acho importantíssima é a gente, como professor, ter de estar se autoavaliando. É muito difícil você pedir aos alunos para te avaliar, **mas é necessário para o professor ser avaliado pelos alunos.** É claro eles estão na condição de sujeitos ao professor, não em uma condição de inferioridade. É muito complicado isso, porque o professor está na posição de autoridade na sala, mas eu vejo, assim: a dinâmica da sala de aula ela é rica, e ser avaliado pelos alunos é muito rico, porque as gerações são diferentes e os meus alunos são diferentes. Por isso, eu digo: **é papel do professor perceber essas mudanças, se autoavaliar e deixar os alunos o avalie.** (Profª HIPÁCIA, 2022.)

As representações do professor Platão e da professora Hipácia sobre o papel do professor – como “fazer uma auto avaliação de seu trabalho e pedir que os alunos o avaliem” – está de acordo com o que Ribeiro e Cruz (2011) explicitam como papéis do professor: avaliar sua prática docente; desvestir-se da postura de autoritarismo; estimular a reflexão crítica; estabelecer relações horizontais e dialógicas que possibilitem criar um ambiente de compartilhamento.

Os próximos excertos, foram retirados das narrativas da estudante Suzane Langer e da professora Hipácia:

É papel do professor dizer: Ó, gente! Alguém pode fazer a atividade com fulano? Fulano é uma pessoa inteligente você pode aprender com ele, ele é tímido e tem dificuldade de se socializar. Vocês ficam só cercados nesse grupinho e se esquecem de olhar o coleguinha, que é capaz também, e podem aprender com ele. Desfazer a panelinha e **colocar os alunos para se conhecerem e se ajudarem de fato**, em sala de aula, fazendo grupos, fora dessa panelinha. E **fazer com que compartilhem o conhecimento**. (SUZANE LANGER, 2022.)

O professor deve abrir e colaborar com o debate em sala de aula de forma que envolva a participação dos alunos (Prof^a HIPÁCIA, 2022.)

O professor precisa estimular os estudantes para que compreendam a necessidade de se ajudarem. Eu noto que os alunos, normalmente, adotam essa proposta de se reunir em grupo para estudarem juntos. Muitas vezes, eu já estimei a monitoria espontânea, mas também parte do aluno o interesse de ser monitor. (Prof^a HIPÁCIA, 2022.)

De acordo com as representações da estudante Suzane Langer e da professora Hipácia, é papel do professor contribuir para um clima de colaboração entre os estudantes, sendo esse um dos principais papéis do professor apresentados por Ribeiro e Cruz (2011).

Apresentamos, a seguir, excertos das narrativas da estudante Suzane Langer, das professoras Melissa e Asioteia e do professor Platão:

O professor deve procurar fora da universidade componentes que agregam novos ensinamentos, com outras universidades e o uso de equipamentos. O importante é buscar essa oportunidade onde ela estiver. (SUZANE LANGER, 2022.)

O professor precisa, por conta própria, trazer, através de palestras e seminários, algo que acrescente conhecimento à sua disciplina. (Prof^a MELISSA, 2022.)

O professor pode trazer experts, para dar palestras. Então, na aula dele, ele não precisa saber tudo. Se ele sabe que o drone é importante, então ele traz para a sala de aula, faz o contato com a empresa. Às vezes, até a empresa de consultoria tem interesse em divulgar, outras escolas, pesquisadores de outras instituições: Olha, eu queria dar uma palestra sobre o uso do drone na engenharia! Então, o *expert* vai, leva o drone e aí mostra, apresenta como funciona e os alunos vão entendendo, né? **A realização de seminários, palestras e encontros é papel do professor.** (Prof. PLATÃO, 2022.)

O professor deve **tomar a atitude de solicitar ao departamento o provimento de equipamentos, ou solicitar de outras disciplinas.** Pode iniciar um projeto de pesquisa no qual ele possa concorrer a editais, para adquirir equipamentos. Isso a médio e a longo prazo. (Prof^a ASIOTEIA, 2022.)

Procurar outras universidades e colegas que possam dar um suporte para a turma do professor, mesmo que não seja uma parceria formal. **Pode recorrer a outras universidades públicas, ver se a outra universidade pode receber os alunos** mais de uma vez, para que eles possam manusear e acompanhar, e para conhecer a demonstração de equipamentos e procurar uma construtora que possa emprestar ou doar para a universidade, o equipamento. (Prof^a ASIOTEIA, 2022.)

De acordo com as narrativas, do professor Platão, das professoras Melissa e Asioteia e da estudante Suzane Langer, percebemos que os colaboradores representam, como papel do professor: “a realização de seminários, palestras e encontros”; “solicitar de outras disciplinas” o material ou equipamento que está faltando no seu componente curricular; “procurar outras universidades e colegas que possam dar um suporte”; “procurar, fora da universidade, componentes que agregam novos ensinoss”. Percebe-se que essas representações se aproximam daquilo que Ribeiro e Cruz (2011, p. 120) apontam como um dos principais papéis do professor: promover relações e intercâmbios interdepartamentais e interuniversitários.

A seguir, apresentamos os excertos das narrativas das estudantes Simone Weil e María Zambrano, do professor Platão e da professora Hipácia:

O professor precisa estar buscando coisas novas, investir em seu crescimento intelectual, buscar novos conhecimentos e metodologias para ensinar aos alunos. (SIMONE WEIL, 2022.)

O professor **deve continuar estudando** para trazer novos conhecimentos para o aluno [...]. Ele **tem de se atualizar**. (MARÍA ZAMBRANO, 2022.)

É papel do professor perceber essas mudanças, se autoavaliar e se atualizar (Profª HIPÁCIA, 2022.)

O professor precisa se reinventar, para trazer para o aluno coisas novas. Ele tem que **investir em sua própria aprendizagem de maneira continuada**, adquirir novos conhecimentos, trazer reflexões diferentes para a sala de aula. Às vezes, o assunto é o mesmo, mas traz exemplos diferentes, para que sua aula seja enriquecida. (Prof. PLATÃO, 2022.)

O professor, para ensinar, tem de estudar sempre, estudar mais do que os alunos, estudar todo semestre para dar a disciplina, ter um plano de aula preparado, avaliar o que precisa melhorar. Precisa tirar, colocar, **aprender novas formas de ensinar**, exemplos novos, **inserir assuntos interessantes**, colocar uns e tirar outros, ficar **mexendo todo o semestre**. (Prof. PLATÃO, 2022.)

De acordo com as narrativas das estudantes Simone Weil e María Zambrano, do professor Platão e da professora Hipácia, percebemos as seguintes representações do papel do professor: “continuar estudando”; “aprender novas formas de ensinar”; “avaliar o que precisa melhorar”; “investir em seu crescimento intelectual”. Elas se aproximam daquilo que Ribeiro e Cruz (2011, p. 120) apontam como um dos principais papéis do professor: “comprometer-se com sua aprendizagem profissional contínua”.

Os trechos a seguir trazem as representações do papel do professor, das estudantes Simone Weil e Simone de Beauvoir.

O professor tem o papel de **ensinar e orientar seus alunos**. Ele é mais experiente, ele vai **saber dizer ao aluno o caminho a seguir, onde estudar** um pouco mais, quais **questões resolver, orientar a consulta aos livros**, incentivar o aluno, e não ter um grupo separado de alunos preferidos. (SIMONE WEIL, 2022.)

O professor, **primeiro, tem de saber ensinar**, facilitar a aprendizagem e mostrar que não é algo tão “Oh, meu Deus, tão puxado tão maçante...”, mas **algo legal e interessante**. (SIMONE DE BEAUVOIR, 2022.)

Diante das narrativas apresentadas pelas estudantes colaboradoras, percebemos as seguintes representações do papel do professor: “ensinar e orientar seus alunos”, “saber dizer ao aluno o caminho a seguir”, “saber ensinar”, contribuir para que a “aprendizagem seja algo interessante”. Corroboram Ribeiro e Cruz (2011, p. 120) quando usam Moraes (1996) e Roldão (2007) para explicar que, em especial, o principal papel do professor, aquele que o distingue profissionalmente, como o de:

[...] **mediador**, articulador crítico e criativo, o responsável por possibilitar a interação entre o conhecimento e a cognição do estudante, entre o texto, o contexto e o seu produtor, ou seja, **saber ensinar**, tornar-se um especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o conteúdo curricular. (MORAES, 1996; ROLDÃO, 2007)

Assim, as estudantes Simone Weil e Simone de Beauvoir concordam com Ribeiro e Cruz (2011) quando representam que **o papel do professor é saber ensinar e mediar o conhecimento**.

Para Ribeiro e Cruz (2011, p. 116), o papel do professor é uma “construção histórico-social.” Ao longo do tempo, apesar dos diferentes formatos, permanecem caracterizadores que distinguem esse profissional: “as ações de investigar e de ensinar”. Concorda com esse pensamento o colaborador professor Platão (2022), quando considera o professor como sujeito que precisa fazer da sala de aula sua área de ensino e de pesquisa, conforme excerto abaixo.

O professor precisa **fazer de sua área de atuação sua área de pesquisa**. Na verdade, precisa **fazer da sala de aula, sua área de ensino e de pesquisa**. (Prof. PLATÃO, 2022.)

Entretanto, Ribeiro e Cruz (2011) explicam ainda que a prática docente envolve uma tarefa formativa, mas entendem que, de acordo com Zabalza (2004), o ato de ensinar deveria ser o papel mais importante do professor.

A professora Hipácia (2022), em suas narrativas, representa, como papel do professor, “reconhecer e estimular o estudante”, contribuir para que o estudante reconheça suas habilidades e conhecimento, e “buscar meios alternativos” para que o processo de ensino-aprendizagem obtenha êxito, conforme se verifica nos excertos a seguir:

O professor tem de reconhecer e estimular o estudante para que reconheça melhor suas habilidades e conhecimentos, que ele tenha a percepção de que estão aprendendo, que estão **adquirindo uma formação**, mas a universidade não vai dar tudo: eles precisam fazer a parte deles. (Prof^a HIPÁCIA, 2022.)

O professor deve **buscar meios alternativos** e também tentar ver com os alunos **quais são suas principais dificuldades, reconhecer e valorizar o que eles já sabem**, e perceber se o problema da aprendizagem está em alguns conteúdos anteriores que eles não tiveram. (Prof^a HIPÁCIA, 2022.)

Percebe-se que, diante das narrativas apresentadas pela professora Hipácia (2022), as representações do papel do professor se aproximam de Ribeiro e Cruz (2011, p.120) quando trata do papel do professor de “reconhecer e valorizar os conhecimentos que já foram construídos pelos estudantes”. Dessa forma, os graduandos poderão ter a percepção de que estão avançando em direção a uma formação, na medida em que forem acrescentados os conhecimentos da disciplina a seus conhecimentos já construídos. Fortalece, assim, o que explica Libâneo (2006, p. 71), quando diz que o trabalho docente, implica que o professor possa “assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos”.

Temos, a seguir, outro excerto da Prof^a Hipácia sobre a representação do papel do professor.

O professor deve **buscar outras vias, não se restringir aos limites da sala de aula e da universidade**; deve **tomar iniciativa e procurar soluções, mesmo que, às vezes, a burocracia e o pensamento de alguns colegas atrapalhem**. (Prof^a. HIPÁCIA, 2022)

Essa representação da professora Hipácia sobre o papel do professor, que envolve a busca de outras vias, coaduna com Ribeiro e Cruz (2011, p. 117) quando os autores explicam que a docência não está limitada à atividade de interação entre professor e estudante apenas dentro da sala de aula, “mas inclui outras atividades pré, inter e pós-ativas as quais precisa realizar para assegurar a aprendizagem desses sujeitos”. Uma ação docente é determinada pelo “contexto, tempo e pelo paradigma que orienta a prática pedagógica do professor”.

Diante disso, a professora Hipácia (2022), em sua narrativa, representa que o papel da docência envolve a busca de outras atividades para além da interação do professor com os estudantes em sala de aula, quando diz que “o professor deve **buscar meios alternativos para além da sala de aula**”. Além disso, ela representa ainda, que o papel do professor “**não deve se restringir aos limites da sala de aula e da universidade**”. Entretanto, para que isso ocorra, o professor deve tomar iniciativa e procurar soluções, mesmo diante da burocracia institucional e da oposição de outros colegas professores.

A seguir, o professor Platão e a estudante Simone Weil usam a metáfora do trator que passa por cima das pessoas, conforme excerto abaixo.

O professor não pode ser um trator que passa por cima das pessoas, por que elas têm de aprender a todo o custo. Não é assim. O professor precisa trazer essa visão de respeito pelo outro colega, respeitar seus alunos. Esse é o primeiro ponto: entender onde o estudante está. (SIMONE WEIL, 2022.)

É a questão ética envolvida, tem ética no jogo, na convivência humana. A pessoa, algumas vezes, quando ocupa um cargo, vira **um trator de passar por cima dos outros**. A sociedade tem regras. (PLATÃO, 2022.)

As narrativas da estudante Simone Weil e do professor Platão, quando usam a metáfora do trator, constituem uma representação do modelo do professor tradicional, conservador, que passa por cima das pessoas, dos estudantes, dos métodos e das metodologias. Quando o professor age sem escutar, sem respeitar a história de vida do graduando, está desrespeitando suas dificuldades e habilidades. Dessa forma, passa por cima do discente como um trator que passa por cima de tudo. Pois ensinar não é fazer o estudante engolir o conteúdo a todo o custo. Por isso, a primeira atitude que o professor pode fazer para ensinar a respeitar o colega é respeitar seus próprios graduandos.

Assim, deve-se perceber que, quando os colaboradores utilizam a expressão “trator de passar por cima das pessoas”, eles corroboram o que Castro & Castro (2018) esclarecem sobre a metáfora. Eles explicam que a metáfora constitui uma comparação entre elementos que possuem natureza distinta, mas que se assemelham por alguma particularidade. Ela é considerada pela gramática uma figura de linguagem. Assim, o uso da figura de linguagem “trator que passa por cima das pessoas” representa uma imposição feita por um professor que atua no modelo conservador.

Ribeiro e Cruz (2011, p. 117) citam Cunha (2005) e Behrens (2003) quando destacam os “dois modelos que se opõem e se aproximam em constante oscilação: o modelo conservador, no qual prepondera a reprodução do conhecimento, e o emergente, que é concebido como processo de produção que enfatiza a dúvida e a incerteza como embrião do conhecimento”.

O estudante Epíteto destaca o papel do professor como um orientador, um profissional que dá a direção, que apresenta os conteúdos pertinentes à sua disciplina, destaca sua utilidade no futuro exercício da profissão, e orienta também quanto à postura que o estudante deve ter em relação a seus colegas. A metáfora do orientador se contrapõe à do professor patrão, carrasco, rei e semideus. E ratifica que a interação entre professor e estudante constitui uma relação pedagógica para a formação de atitudes e valores. Para o estudante Epíteto, o professor é um orientador, conforme ele se manifesta no excerto abaixo.

O professor não é um patrão, um carrasco, nem um rei, e nem um semideus, o professor é um orientador. Ele orienta quanto aos conteúdos pertinentes à sua disciplina, ele é um orientador quanto a utilidade que aquele conteúdo terá no

exercício da profissão, ele é um orientador também quanto à postura que os alunos deverão ter em relação aos seus colegas. (EPÍTETO, 2022.)

Nesse sentido, a objetivação do papel do professor orientador e mediador, percebido através das narrativas do estudante Epiteto, se aproxima daquilo que Ribeiro e Cruz (2011, p. 120) afirmam como dois dos principais papéis do professor, o de “desvestir-se da postura de autoritarismo” e o de atuar como “mediador, articulador crítico e criativo, o responsável por possibilitar a interação entre o conhecimento e a cognição do estudante, entre o texto, o contexto e o seu produtor.”

Para o professor Aristóteles, o docente não precisa policiar seus estudantes dentro de sala de aula, conforme o excerto abaixo.

Não é papel do professor ficar policiando quem está prestando atenção; ele não é policial, é um professor. Está ali para dar aula. (ARISTÓTELES, 2022.)

É pertinente perceber, de acordo com Castro & Castro (2018, p. 2), que o denominado processo cognitivo da objetivação tem caráter figurativo e funciona promovendo uma “economia cognitiva, no sentido de facilitar a comunicação reduzindo o conceito a uma imagem de fácil acesso, ou seja, reproduzir uma ideia em uma imagem para disponibilizar o objeto de modo eficaz para a comunicação compartilhada”. Dessa forma, quando a figura do docente é objetivada pelo professor Aristóteles como um policial, ele representa o papel do professor que atua como uma figura de autoridade rígida, inflexível, com postura de imposição e fiscalização, disposta a agir e a punir com o rigor da lei e da disciplina.

Na sequência, apresentamos a narrativa do professor Platão. Nela se percebe o uso da metáfora do docente que não muda sua aula ao longo dos semestres. Assim, o professor inerte é objetivado como um morto em um caixão, conforme se verifica no excerto a seguir.

Se mantiver tudo igual ao semestre anterior e sem interação com os alunos, ocorre isso, eles perdem a motivação, a disciplina é a mesma, a prova é a mesma, o conteúdo é o mesmo. Eles nem se interessam e não aprendem: só reproduzem, para passar na prova. E eu quero que eles se interessem pela aula e sejam reflexivos e críticos. O professor que não muda sua metodologia, não se mexe, é como se o professor estivesse morto em um caixão. (PLATÃO, 2022.)

Para o professor Platão, a aula precisa ser interativa e o conteúdo atualizado todos os semestres, para que os graduandos se motivem para estudar, se interessem para aprender e, dessa forma, não sejam reprodutores do conteúdo, e sim sujeitos reflexivos e críticos. Assim, a representação do papel do professor que se movimenta para estimular o desenvolvimento de estudantes com reflexão crítica, se aproxima do que esclarece Ribeiro e Cruz (2011, p. 120)

quando trata de um dos principais papéis do professor, que é “estimular o desenvolvimento da reflexão crítica”.

Deve-se perceber ainda que o processo de objetivação, explica Castro & Castro (2018, p. 3), é regulado pelas conversas cotidianas, “principalmente as de caráter argumentativo, pois é através da negociação de significados que se encontram as expressões compartilhadas que servirão de base para comunicação sobre determinado objeto relevante para o grupo”. Sendo assim, percebe-se, na narrativa do professor Platão. Quando apresenta a atitude do professor que não muda, não se mexe, ele o compara com um indivíduo morto em um caixão. Representa um sujeito inerte, estático e indiferente diante das necessidades do processo de ensino e aprendizagem, e da prática docente. Um “vivo morto”, ou alguém que se apresenta apenas de corpo presente em sala de aula.

A professora Asioteia apresenta, em sua narrativa, a imagem do “olhar no espelho e saber quem a gente é”, de acordo com o excerto abaixo.

Eu acho que **é imprescindível para qualquer profissional**, que a gente, antes de sair de casa, **tem de se olhar no espelho**, mas não é se olhar para saber se o cabelo está penteado, não. É se **olhar no espelho e saber quem a gente é**, saber quais são os nossos pontos fracos, para que a gente não se ache como essa professora que está no topo do mundo, ne? **O professor como profissional não pode fugir dessa realidade.** (Profª ASIOTEIA, 2022.)

Assim, a representação que a professora Asioteia mostra, em sua narrativa, está de acordo com Ribeiro e Cruz (2011), quando representa o papel do professor como alguém que deve fazer sua autoavaliação. Além disso, ela faz sua objetivação sobre a necessidade de autoconhecimento e autoavaliação como atitudes imprescindíveis para qualquer profissional, através da metáfora do “olhar no espelho”. A professora destaca, em sua narrativa, que o professor deve buscar seu autoconhecimento como ato de profissionalismo, para saber seus pontos fortes e poder ampliá-los, mas também saber seus pontos fracos e procurar ajuda. Caso não o faça, estará se afastando de sua responsabilidade docente, pois, para ela, “o professor não pode fugir da realidade”.

Apresentamos as narrativas do professor Aristóteles e da estudante Simone de Beauvoir, através dos excertos a seguir.

É papel do professor **a responsabilidade de despertar interesse no aluno, para a aula e para o conteúdo da disciplina, e desenvolver suas competências e capacidades.** (Prof. ARISTÓTELES, 2022.)

Além disso, uma coisa que eu acho fundamental é **estimular a autonomia do aluno e seu interesse pela disciplina, estimular o aluno a sempre perguntar e buscar conhecimento.** (SIMONE DE BEAUVOIR, 2022.)

Em sua narrativa, o professor Aristóteles apresenta, como papel do professor, “despertar interesse no aluno para a aula e para o conteúdo da disciplina”. Na narrativa da estudante Simone de Beauvoir ela expõe o papel do professor como o profissional que atua para “estimular a autonomia do aluno, seu interesse pela disciplina, estimular o aluno a sempre perguntar e buscar conhecimento”. Ambos corroboram o papel do professor apresentado por Libâneo (2007, p. 11): “Criar as condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual, visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento”.

Apresentamos, a seguir, os excertos das narrativas da estudante Simone de Beauvoir e do professor Aristóteles sobre o papel do professor.

Os professores trazem exemplos muito distantes de nós. Os **professores precisam trazer exemplos próximos da nossa realidade**, trazer exemplos mais próximos, que gerem identificação com a realidade que teremos na prática da profissão de engenheiro civil, para a gente aprender a **encontrar soluções e tomar decisões práticas**. (SIMONE DE BEAUVOIR, 2022.)

[...] **Estimular essa consciência de classe, e consciência crítica**. (SIMONE DE BEAUVOIR, 2022.)

O professor tem que levar seu planejamento de disciplina e sua ementa já prontos. Afinal de contas, é uma função dele, **é papel do professor**, não do estudante. (Prof. ARISTÓTELES, 2022.)

Nas narrativas da estudante Simone de Beauvoir e do professor Aristóteles, percebemos que a colaboradora define o papel do professor como o profissional que deve “gerar identificação com a realidade” do estudante, para que ele possa aprender a “encontrar soluções e tomar decisões práticas” e “estimular a consciência crítica”. O que corrobora com Ribeiro e Cruz (2011), quando se referem a dois dos principais papéis do professor como profissional, que são orientar o estudante para a autonomia e para a tomada de decisões, e ainda como sujeito que estimula a reflexão crítica. Temos ainda, através da narrativa de Aristóteles, a representação do papel do professor como o único responsável pela elaboração do planejamento e da ementa da disciplina. Agindo assim, o professor se opõe àquilo que Ribeiro e Cruz (2011) dizem sobre o papel do professor, pois, dessa forma, a relação entre professor e estudante perde em diálogo, e o docente deixa de cumprir dois de seus principais papéis: orientar para a autonomia e estimular a reflexão crítica do aluno.

A seguir, apresentamos as representações sobre o papel do professor através das narrativas da estudante colaboradora Suzane Langer, conforme vemos abaixo.

O professor tem de levar em consideração que ele **está tratando dos sonhos das pessoas**. O que o professor fala na sala pode influenciar nas escolhas do estudante, que pode acabar desistindo dos sonhos, da disciplina e até do curso por causa de um professor que ache que a metodologia dele é a correta, e quem se encaixou na metodologia dele vai ter sucesso e quem não se encaixou vai ser um péssimo profissional. Na verdade, quem é péssimo é ele. O professor **não pode ser autoritário**. (SUZANE LANGER, 2022.)

O professor deve ser tolerante e não obrigar o aluno a estar ali, uma vez que ele está se sobrecarregando e se desgastando, física e mentalmente. Ele **tem de ser flexível** em relação a isso e dizer: você está sobrecarregado, então estude em casa. E traga um relatório ou uma pesquisa. Se não está dando conta de conciliar o estágio com as aulas, você não vai ser prejudicado. Professores e alunos precisam ser tolerantes e entenderem a realidade um do outro. Tudo conversado se resolve, tanto da parte do professor com dos alunos, e do aluno com seu colega. (SUZANE LANGER, 2022.)

Percebe-se pelas narrativas, que Suzane Langer representa o papel do professor como um profissional tolerante, flexível, que procura meios para auxiliar a aprendizagem do estudante, e reconhece que, ao dar sua aula, está tratando dos sonhos de seus graduandos e, por isso, não pode ser autoritário. Essas representações acompanham o que Libâneo (2006, p.71) fala, quando trata do trabalho docente. Ele diz que o professor deve exercer o papel de “orientar as tarefas de ensino para objetivos educativos de formação da personalidade, isto é, ajudar os alunos a escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiem suas opções diante dos problemas e situações da vida real”. Além disso, trata-se de um dos principais papéis do professor apresentado por Ribeiro e Cruz (2011), que é o de “desvestir-se da postura de autoritarismo”.

Em seguida, apresentamos mais um excerto da estudante Simone Weil:

O professor precisa ser coerente. Não tem essa que vai dizer que pegou turmas iguais. Por isso, o professor precisa **ter a sensibilidade** de analisar a necessidade de cada turma e **usar os erros do estudante como oportunidade de ensino** [...]. O professor tem de **ter criatividade** para **innovar seu ensino** em sala de aula. (SIMONE WEIL, 2022)

O professor precisa, então, **trazer essa visão de respeito pelo outro**. Eu acho que esse é o primeiro ponto, e o segundo é o professor saber **identificar quais são os alunos que já estão mais avançados e os que estão menos avançados**. [...] E no papel **de orientar**, ele tem mais experiência, então ele vai saber dizer ao aluno: “Siga esse caminho aqui, né, estude um pouco mais, resolva mais questões.” Orientar sobre qual livro usar: “Esse aqui é bom, você vai conseguir entender, ele tem uma linguagem mais simples.” (SIMONE WEIL, 2022.)

As representações sobre o papel do professor apresentadas na narrativa da estudante Simone Weil, envolvem: ser coerente, ter sensibilidade para analisar a necessidade de cada turma, usar os erros do estudante como oportunidade de ensino, ter criatividade para inovar seu ensino, ensinar o respeito pelo outro, identificar os alunos que estão mais avançados e os que estão menos avançados e orientá-los sobre os caminhos que devem seguir para promover sua

aprendizagem. Como, por exemplo, sugerindo livros para consulta. Essas representações dos papéis do professor encontradas nas narrativas da estudante Simone Weil se aproximam de quatro dos principais papéis apresentados por Ribeiro e Cruz (2011, p. 120): “utilizar os ‘erros’ dos estudantes como estratégias de aprendizagem; inovar o seu ensino; estabelecer relações horizontais e dialógicas que possibilitem criar um ambiente de compartilhamento; descoberta e interação mútua; e ensinar, orientar os estudantes”.

Na sequência, apresentamos excertos das narrativas do estudante Epíteto.

O professor deve intervir se o aluno demonstra uma postura de hostilidade em relação ao colega [...]. É um desafio para os professores se reciclarem, e identificarem as necessidades dos alunos individualmente. Ainda que a turma seja numerosa pelo menos para aqueles alunos que demonstram mais interesse, os mais participativos, se desejam participar de grupo de pesquisa, aprender a escrever e publicar artigos científicos, esses alunos devem ter maior atenção do professor. Ele deve atender às necessidades deles. (EPÍTETO, 2022)

As narrativas de Epíteto apresentam representações sobre o papel do professor: intervir se o estudante demonstra uma postura de hostilidade em relação ao colega; buscar adequar suas aulas às demandas do mercado; identificar as necessidades dos graduandos; observar quando o estudante é mais interessado e participativo, se ele quer aprofundar a busca de conhecimentos, se deseja participar de algum grupo de pesquisa, se quer escrever e publicar artigos científicos. Para Epíteto, o professor deve atender às necessidades desses graduandos. Essas representações se aproximam do que expôs Libâneo (2006), quando esclarece que o papel do professor envolve garantir aos estudantes o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos, criando condições para desenvolverem suas capacidades e habilidades intelectuais, visando à autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento.

A seguir, apresentamos excertos das narrativas do professor Platão.

O professor não precisa ter tudo em sala de aula; o conhecimento pode ser construído nesses momentos também, de seminários, palestras, encontros e parcerias com instituições públicas e empresas privadas. (Prof. PLATÃO, 2022.)

O professor tem de brigar pelo seu trabalho; não dá para querer fazer **as coisas sem nada. Então,** ele tem de exigir **condições mínimas de trabalho.** Não se faz engenharia com papel apenas, né? Então, ele tem de exigir. (Prof. PLATÃO, 2022.)

A partir da narrativa do professor Platão, percebe-se a representação do papel do professor como profissional que deve “exigir condições mínimas de trabalho”. O que é confirmado por Batista (2016), quando explica que a falta de condições de trabalho do professor implica a perda de saúde e qualidade de vida docente, dificulta sua prática educativa e diminui a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A objetivação “brigar pelo seu trabalho” é

uma metáfora que significa buscar todos os meios legais para alcançar um objetivo, esforçar-se, ser persistente, empenhar-se, dedicar-se com afinco por um propósito em especial. Para Castro & Castro (2018, p. 3), a metáfora é uma “espécie de generalização de uma imagem que serve a diversos contextos e situações, ou um esquema, na concepção de Jean Piaget, tendo uma função de economia cognitiva, na medida em que o seu uso é compartilhado, portanto capaz de comunicar a ideia”. Trata-se, portanto, de um dos principais papéis do professor o de “exigir condições mínimas de trabalho”. Percebemos ainda, de acordo com as narrativas do professor Platão, que se, por um lado, é papel do docente “brigando pelo seu trabalho”, por outro, apresenta uma aparente contradição, quando diz que ele “não precisa ter tudo em sala de aula”, sendo sua atribuição a realização de “seminários, palestras, encontros e parcerias com instituições públicas e empresas privadas”, de maneira a suprir as carências da instituição.

Segue, abaixo, um excerto das narrativas do professor Heráclito com suas representações sobre o papel do professor.

O professor deve **ensinar a seus alunos o cuidado da escolha das fontes**, fazer com que eles **entendam a importância de ter qualidade em sua formação**, ajudar o aluno a **desenvolver atitude crítica** para o curso e para a vida [...]. O aluno precisa, de fato, entender e criticar todas as informações que ele recebe. (Prof. HERÁCLITO, 2022.)

Percebe-se, através das narrativas do professor Heráclito, que suas representações sobre o papel do professor são: ensinar seus graduandos a desenvolverem uma atitude crítica diante de todas as informações que recebem e fazê-los entender a importância de realizar uma formação de qualidade. Dessa forma, suas considerações se aproximam dos papéis do professor apresentados por Ribeiro e Cruz (2011), no que concerne a estimular o desenvolvimento da linguagem e da pesquisa científica, do questionamento e da reflexão crítica. E ainda acompanham Libâneo (2006, p.71), quando trata do trabalho docente e diz que o professor deve exercer o papel de ajudar os estudantes a “escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiem suas opções diante dos problemas e situações da vida real”.

Trechos das narrativas da estudante María Zambrano e do professor Platão, são apresentados a seguir:

O papel do professor é **gerenciar a sala, ensinar com qualidade e manter-se atualizado continuamente**. Ele é **responsável pelo aprendizado do aluno** daquele componente curricular, e, se estiver negligenciando isso e não se atualizar, **está sendo desonesto**. (MARÍA ZAMBRANO, 2022.)

O professor precisa **se reinventar** para trazer ao aluno coisas novas, assuntos novos, formas novas de ensinar, reflexões. Às vezes, o assunto é o mesmo, mas ele traz exemplos diferentes [...]. **Ensinar algo desatualizado é desonestidade**, é uma comodidade. O **professor precisa se atualizar** [...]. Eu já conheci pessoas assim: faz

de proposito, finge que está fazendo um trabalho, mas, na verdade, não está fazendo trabalho nenhum. (Prof. PLATÃO, 2022.)

O professor Platão e a estudante Maria Zambrano apresentam as seguintes representações sobre o papel do professor: continuar estudando; atualizar-se continuamente; gerenciar sua sala; ensinar com qualidade; e responsabilizar-se pelo auxílio na construção do aprendizado de seu estudante. Eles trazem, em suas narrativas, uma caracterização do docente que ensina algo desatualizado, como uma atitude de desonestidade. Caso ensinem aos graduandos normas técnicas desatualizadas e o uso de equipamentos obsoletos, sem comunicar a seus estudantes que eles não serão mais utilizados, isso é considerado uma prática docente desonesta. Percebe-se uma aproximação das narrativas do professor Platão e da estudante María Zambrano com os dois dos principais papéis do professor apresentados por Ribeiro e Cruz (2011, p. 120): “comprometer-se com sua aprendizagem profissional contínua” e “ensinar, orientar e avaliar os estudantes”.

Na sequência, apresentamos excertos das narrativas das professoras Melissa e Aspácia:

Quando você assume o **papel de se encarregar da formação de outras gerações**, está **doando o que realmente ninguém pode tirar**. É um **ato de doação de si mesmo**. **É dizer tudo o que eu sei é isso aqui, pode levar**. Então, de fato é você doar seu máximo, o conhecimento de um professor é seu maior tesouro, e ele pode guardar para si ou **compartilhar com seu aluno**. A partir do momento em que você compartilha esse conhecimento, você está se doando ao aluno. (Prof^a MELISSA, 2022.)

O professor medíocre não faz isso, porque enxerga o aluno como **futuro concorrente**. O professor deve estar disposto a ajudar e ficar satisfeito e completo quando vê o aluno aplicando aquilo que aprendeu. **O papel do professor é de doar conhecimento sem reservas**. Essa é a grande virtude do professor. (Prof^a MELISSA, 2022.)

Ensinar é se doar [...]. Faço meu trabalho em sala de aula com **o máximo que eu posso**, mesmo sabendo que eu **estou dando tudo o que eu tenho, doando todo meu conhecimento**. **Não escondo nada**. **Dando o que eu vendo também**. Na sala de aula, eu não limito isso. Colegas, principalmente de engenharia de fora da sala de aula, criticam minha postura, por conta exatamente dessa visão competitiva. (Prof^a ASPACIA, 2022.)

Para a professora Melissa, o professor tem o papel de se encarregar da formação de outras gerações, e não restringir seu ensino a conhecimentos superficiais, mas ensinar com maior profundidade e clareza possível, com dedicação e profissionalismo, sem enxergar os graduandos como futuros concorrentes. Por isso, deve construir com o estudante um ensino de qualidade e compartilhar suas experiências. Ela representa o papel do professor como o de um profissional disposto à orientar seus alunos, sentindo-se satisfeito e completo quando percebe que está aplicando aquilo que aprendeu e avançando em seus conhecimentos. Aproxima-se daquilo que está escrito no evangelho de João 14:12 NVI, quando o mestre, Cristo, diz: “Aquele

que crê em mim” e aprende comigo, "fará também as obras que tenho realizado. E ainda fará coisas maiores do que estas”.

Frente ao contexto de competitividade no curso pesquisado, demonstrado pela valorização dos escores, o papel do professor é objetivado pelas professoras da seguinte forma. Para a professora Melissa, ensinar “é um ato de doação de si mesmo”; e, para a professora Aspácia, ensinar “é se doar”, explicando que, quando ensina, diz: “Estou doando todo meu conhecimento, não escondo nada. Dando o que eu vendo também. Na sala de aula, eu não limito isso”. Tais asserções corroboram o que entende Assunção (2016), quando afirma que doar-se aos outros é mais que ceder: é dar algo importante, dar-se a si mesmo, dar o que temos de mais valioso, uma lição, uma experiência e um aprendizado, através da consciência de que a coletividade é que importa. Concorda ainda com isto Pacheco (2012), quando explica que um professor não ensina o que diz, mas ensina aquilo que é.

Nesse contexto, compreende-se que o processo de objetivação, de acordo com Castro & Castro (2018, p. 3), é “regulado pelas conversas cotidianas, principalmente as de caráter argumentativo, pois é através da negociação de significados que se encontram as expressões compartilhadas que servirão de base para comunicação sobre determinado objeto relevante para o grupo”. Diante disto, é oportuno também perceber que, nesse contexto de competitividade, o ato de “doar-se”, não representa a concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão apresentada por Freire (2011), uma educação que faz dos alunos simples receptores, como pessoas que abrem as mãos para receberem moedas. No entanto, trata-se de uma construção de aprendizagem na qual o professor compartilha seus conhecimentos sem reservas com os alunos. Nisso, acompanha ainda o que apresentam Ribeiro e Cruz (2011, p.120) como um dos principais papéis do professor, o de “desenvolver a capacidade de correr riscos”, mesmo diante da possibilidade de estar formando um possível concorrente no mercado de trabalho.

A seguir, expõem-se narrativas do estudante Epíteto, da professora Melissa e dos professores Platão e Sócrates sobre o papel do professor.

É uma necessidade do aluno e um desafio para o professor **adequar suas aulas ao mercado de trabalho. O professor precisa trazer sua experiência do mercado de trabalho** para dentro da sala de aula. (EPÍTETO, 2022.)

É papel do professor estar sempre em contato com o mercado de trabalho. O professor não pode se dissociar da academia e nem da prática que o mercado de trabalho requer. (Prof.^a MELISSA, 2022.)

O professor precisa envolver o aluno como profissional. Ele tem de dizer: isso é o mercado de trabalho. O professor precisa trazer sua própria experiência de mercado de trabalho. **E, para isso, estar em contato com o mercado de trabalho é fundamental.** (Prof. PLATÃO, 2022.)

Nossos concursos mais recentes para professor, a gente tem sempre colocado isso: olhe, você está sendo contratado com 40 horas, e a gente precisa, de fato, de um professor **que seja engenheiro projetista, com inserção no mercado de trabalho**. Para quê? Para que você esteja, de fato, atuando e você consiga trazer isso para o curso e para os alunos. (SÓCRATES, 2022.)

Os professores, de acordo com as narrativas, representam que é papel do professor de engenharia civil “estar sempre em contato com o mercado de trabalho”, pois essa inserção contribui para que suas aulas sejam mais envolventes, e habilitem o estudante naquilo que o mercado está exigindo. Essa representação está de acordo com Ribeiro e Cruz (2011), quando explicam que “estabelecer relações com o exterior e com o mundo do trabalho” é um dos principais papéis do professor.

Quando se trata do papel do professor, Libâneo (2006) considera que é o de orientar seus estudantes para o ensino, inquietando-os, de maneira que possam se tornar pensadores, e conduzi-los para o exercício da cidadania. Considera ainda que o professor deve respeitar os conhecimentos prévios do estudante, sua experiência pessoal, seu potencial cognitivo, suas habilidades e seus interesses, além de despertar neles o desejo de adquirir conhecimentos e desenvolver suas capacidades e habilidades.

De acordo com as representações dos colaboradores, constituem papéis do professor os de se autoavaliar e buscar meios alternativos para suprir as necessidades cognitivas do estudante. São dele ainda os papéis de estimular o estudante para conhecer suas habilidades e conduzi-lo à responsabilidade por sua própria formação, pois nem o professor e nem a universidade terão condições de fazer a parte que cabe somente a ele. O professor deve ainda identificar as maiores dificuldades de aprendizagem dos alunos, suas deficiências em conteúdos anteriores, para fazer os direcionamentos necessários e levar seu planejamento bem elaborado.

Sendo assim, segundo os colaboradores, as representações sobre os papéis do professor na formação de atitudes e valores são: ter iniciativa para buscar soluções; desenvolver, no estudante, uma atitude crítica; estimular a ajuda mútua entre os estudantes; doar conhecimento sem reservas; permitir que os estudantes falem e avaliem o professor; buscar soluções para a aprendizagem dentro e fora da sala de aula; realizar parcerias com outras universidades e levar para a sala de aula palestrantes convidados; elaborar projetos de pesquisa para angariar recursos financeiros que se traduzam em melhores condições de ensino; contribuir para que o estudante entenda a importância de investir na qualidade de sua formação; manter-se atualizado; gerenciar a sala de aula; ensinar com qualidade; atender às necessidades dos estudantes; intervir se um graduando demonstra uma postura de hostilidade em relação ao colega; promover uma visão de respeito pelo colega; buscar adequar suas aulas às necessidades do mercado de trabalho;

identificar as necessidades dos estudantes; ter criatividade; buscar coisas novas, novos conhecimentos e metodologias que auxiliem no ensino; buscar suprir as deficiências da estrutura da universidade; abrir e colaborar com o debate em sala de aula; reinventar-se na profissão docente; e levar assuntos novos e maneiras novas de ensinar na sala de aula.

E mais ainda: o professor precisa ser coerente e ter sensibilidade; procurar outras universidades e colegas que possam dar um suporte a sua aula; levar seu planejamento e mostrar o que há de melhor daquele assunto para a turma; solicitar ao departamento o provimento das condições necessárias ao bom andamento dos trabalhos; indicar ao estudante o caminho a seguir, onde estudar um pouco mais e as questões que precisa resolver; orientar sobre os livros a utilizar; incentivar os alunos para o estudo; não ter preferência por um grupo separado de estudantes; ensinar o cuidado na escolha das fontes de consulta; motivar os estudantes a se conhecerem de fato e saírem da superficialidade; fazer com que compartilhem o conhecimento uns com os outros; e estimular uma consciência de classe.

Finalmente, os colaboradores desta pesquisa representam também, como papéis do professor: estimular o educando a sempre perguntar; ser flexível e tolerante; estudar mais do que seus estudantes; estudar todo semestre para dar a disciplina; ter um plano de aula bem preparado; inserir assuntos interessantes em suas aulas; buscar meios alternativos para que os estudantes possam aprender; procurar soluções, mesmo que surjam obstáculos institucionais ou pessoais; orientar, conduzir, dizer ao estudante o caminho a seguir, onde estudar, quais questões a resolver; orientar sobre os livros a serem consultados; incentivar todos os estudantes; não ter um grupo separado de estudantes preferidos; ser coerente; ter sensibilidade para analisar as necessidades de cada turma; ser criativo e buscar novos conhecimentos e metodologias para enriquecer o ensino.

Diante das representações e objetivações sobre o papel do professor encontradas nas narrativas dos estudantes e professores colaboradores, percebemos que todas se aproximam daquilo que os autores Libâneo (2006), Postic (1990) e Ribeiro e Cruz (2011) apresentam sobre esse tema.

4.2.1.10 O papel do estudante na relação educativa

O estudante, na relação educativa, tem assumido um papel ativo na construção de seu conhecimento, no qual a autonomia e a autorregulação participam de forma assertiva.

É papel do estudante apresentar contribuições ao professor e construir o conhecimento com ele. Na prática pedagógica, para Veiga (2008), professor e estudantes são agentes da aula,

pois um tem o papel de ensinar e o outro de aprender, mesmo que, por vezes, esses papéis se alternem. O professor aprende enquanto ensina, e o estudante ensina enquanto aprende. Ambos aprendem e ensinam, numa relação que é dialógica, não é única nem uniforme, e sim diversificada. A depender das condições da classe em que se realiza o fazer do professor, seu ato de ensinar, sua ação é complementada através das relações estabelecidas entre ele e os estudantes (POSTIC, 1990).

A seguir, apresentamos o excerto da narrativa da professora Melissa.

Na verdade, o aluno precisa **saber pesquisar** sempre, **buscar conhecimento**, o aluno precisa **desenvolver um senso crítico**. (Prof^a MELISSA, 2022.)

A professora Melissa representa o papel do estudante, na relação educativa, como “desenvolver um senso crítico”. Diante dessa representação, é pertinente considerar que o processo de formação do ser humano com senso crítico tem sido uma necessidade para a prática pedagógica que envolve a formação de atitudes e valores. A universidade, como instituição de ensino superior, deve promover o desenvolvimento do senso crítico, das práticas de cidadania e da formação de atitudes e valores em seus graduandos. Vygotsky (1991) defende que o desenvolvimento do sujeito ocorre através da interação social, com o auxílio de outros indivíduos. Por conseguinte, essa interação gera conhecimento e amplia a criticidade. Para Freire (2002), o educador deve estar aberto a aprender e a trocar experiências com seus educandos, pois é a partir dessa vivência que se constroem os valores relativos a respeito, confiança, curiosidade, vontade de aprender, busca pela mudança, e se configura o sentimento de esperança para o educando. Portanto, as práticas pedagógicas adequadas contribuem para a construção do senso crítico e auxiliam o educando no aprender a pesquisar.

Percebe-se também que, de acordo com Gil (2008, p. 100), a formação do senso crítico no estudante ajuda-o na elaboração de sua pesquisa, pois a observação é um elemento essencial para o trabalho do pesquisador, que o utiliza para a formulação do problema. Na sequência, passa pelo levantamento de hipóteses, depois a coleta, a análise e a interpretação dos dados. Assim, a observação feita através do senso crítico “desempenha papel imprescindível no processo da pesquisa”. É, todavia, na fase de coleta e análise de dados que o seu papel se torna mais evidente.

A seguir apresentamos as narrativas da estudante María Zambrano:

Acho que o aluno tem de **saber em quem ele quer se projetar**. Ele precisa **ter um modelo a seguir**, porque isso influencia na valorização do seu próprio trabalho. (MARÍA ZAMBRANO, 2022.)

De acordo com María Zambrano, o papel do estudante na relação educativa é “saber escolher um modelo a seguir”. Ela se aproxima da teoria social cognitiva de Bandura (1995, p. 391), quando descreve que a modelação é um “processo no qual o pensamento, o afeto e a ação humana são alterados ao se observar o comportamento de outros e os resultados que eles experienciam”, sendo a modelação o principal mecanismo da aprendizagem social.

Segue abaixo o excerto da narrativa do estudante Hermógenes.

O aluno tímido é quem tem de **buscar destravar** um pouquinho, **aprender a perguntar e superar suas dificuldades**. (HERMOGENES, 2022.)

Hermógenes representa o papel do estudante como o de aprender a perguntar e a gerir suas dificuldades, o que se aproxima de Perrenoud (1999), quando considera, como papel do estudante, saber gerir por si próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos.

Segue abaixo, um excerto das narrativas da professora Hipásia.

É boa a dinâmica da **descoberta** na sala de aula, eu acho maravilhoso, **através de um retorno que o aluno dá**. O professor diz: “Puxa! Eu não tinha notado isso, boa ideia!” E você diz: “Gente, eu fiz uma reavaliação aqui, e vou readaptar a aula a partir daquilo que vocês colocaram.” É por isso que eu digo: eu aprendo mais com eles do que eles comigo. **A turma, quando contribui na sala de aula, está cumprindo seu papel**. (Prof^a. HIPÁSIA, 2022.)

Percebe-se, pela narrativa, que, para a professora Hipásia, o papel do estudante é o de contribuir para o processo ensino-aprendizagem na sala de aula. Nisso se aproxima de Silva *et. al.* (2004), que consideram ser um dos papéis do estudante o de participar construtivamente de suas próprias aprendizagens durante seu percurso acadêmico, de maneira crítica, reflexiva e motivada, com sugestões e contribuições em sala de aula.

A seguir, apresentamos a narrativa do professor Sócrates:

Às vezes, os alunos se conhecem superficialmente, mas não sabem das competências de cada um. E, para a formação dos grupos, eles precisam se conhecer. [...] Então, o estudante precisa ter isso em mente: eu vou me vender! Eu falo para eles, então **se vendam, sejam marqueteiros de vocês mesmos. Um bom profissional é o marqueteiro de si mesmo**. (Prof. SOCRATES, 2022.)

O professor Sócrates expressa o papel do estudante, na relação educativa, como um “marqueteiro de si mesmo”, alguém que precisa se vender, pois os grupos de estudos e de

trabalhos acadêmicos são compostos pelas habilidades de cada um. E o estudante precisa desenvolver essa habilidade para despertar o interesse dos colegas em “contratá-lo” para o grupo. Em suma, precisa desenvolver a habilidade de comunicação e de trabalho em equipe, o companheirismo e a socialização. Portanto, diante da expressão “marqueteiro de si mesmo” deve-se considerar com cuidado para que não se torne uma prática pedagógica pragmática, aquela que busca mais os resultados e esquece dos aspectos humanos.

Se por um lado, o professor Socrates (2022), apresenta como alternativa que o estudante seja “marqueteiro de si mesmo”, para que não seja excluído da formação dos grupos de estudo, por outro lado, revela a existência de estudantes excluídos, aqueles que pertencem às turmas anteriores, o dessemestralizado, os não-semestralizado, aquele estudante que possui reprovações em disciplinas, ou alguma pendência referente às mesmas. Como deve ser tratado este estudante excluído? Qual prática docente pode desconstruir essa separação entre os educandos? Como o professor deve tratar os estudantes excluídos?

Entendemos que o professor como responsável pelo componente curricular, deve tomar a iniciativa e buscar desenvolver a partir do contrato pedagógico, uma relação professor-estudante, aberta e respeitável, tornar o ambiente em sala de aula, seguro e confortável para o diálogo. A partir da demonstração de suas próprias vulnerabilidades, o docente pode conduzir uma conversa com os estudantes sobre a importância da tolerância e da convivialidade para a aprendizagem e formação de atitudes e valores.

Existem fatores que separam os estudantes, tais como: receio de se envolver com pessoas desconhecidas, que pensam e agem de forma diferente e por isso evitam o envolvimento, mesmo que seja apenas durante as atividades acadêmicas, como forma de se protegerem e evitarem conflitos; algumas graduandas preferem compor grupos formados apenas entre essas estudantes, outros buscam formar grupos com indivíduos que apenas estudam e não trabalham, pois entendem que estes terão mais tempo para se dedicarem às tarefas.

Existem fatores que aproximam os estudantes, tais como: todos precisam aprender o conteúdo da ementa, e alcançarem os objetivos propostos, todos terão tarefas a serem executadas, todos tem o mesmo professor e as mesmas datas de provas. O professor deve fortalecer aquilo que une os estudantes, e formar em seus graduandos atitudes e valores, da tolerância, respeito, esforço, colaboratividade e solidariedade. A partir dos próprios valores do docente.

A solução para tratar dos excluídos começa pela própria formação do professor, em atitudes e valores. Por isso, para que haja a redução das exclusões entre os estudantes, os

docentes precisam ser habilitados de maneira institucional. A Universidade, através do colegiado, deve imbuir-se dessa responsabilidade de tratar sobre este tema entre os professores para que possam atuar junto aos estudantes.

Sobre quando o professor colaborador Platão (2022) usa a expressão que os estudantes “se vendam, sejam marqueteiros de vocês mesmos. Um bom profissional é o marqueteiro de si mesmo.” Se por um lado essa atitude expõe uma alternativa para atender a necessidade de criar formas de que o estudante possa aumentar sua relação com os demais colegas, por outro lado, pode levar às relações materialistas, na qual os seres humanos são tratados como coisas.

Nesse sentido, a objetivação do professor Sócrates se aproxima de Ribeiro e Araújo (2009, p. 6) quando expõem que a teoria das representações sociais (TRS) tem como alicerce o senso comum, um saber produzido e adquirido pelos sujeitos durante os processos de diálogos, gestos e interações que estabelecem no seu cotidiano, e que vão, aos poucos, se “cristalizando num dado grupo social, tornando-se um código comum que serve para a formação de condutas (práticas sociais)” e orienta as comunicações sociais. Nesse processo, “o indivíduo se constitui como sujeito de forma ativa, reconstituindo o objeto representado”.

Para Moscovici (2007, p. 71), a objetivação “une a idéia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”. Assim, a metáfora do estudante marqueteiro corrobora o contexto de competitividade em que o curso pesquisado está inserido.

4.2.2 O CURRÍCULO DO CURSO E A FORMAÇÃO DE ATITUDES E VALORES

O termo *currículo* tem origem da expressão em latim *curriculum*, que significa percurso, caminho. Nas universidades, o conceito de currículo tem sido utilizado, na penúltima década do século XVI, na Universidade de Leiden (Holanda), depois, em Glasgow (Escócia), como o conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um curso. A expressão em latim *curriculum* sugere uma trajetória a ser percorrida até que o indivíduo encontre autonomia para exercer sua atividade profissional na plenitude de sua cidadania. Nesse contexto, o currículo pode ser considerado como um instrumento que auxilia no ordenamento do processo de formação de atitudes e valores. No entanto, a estrutura disciplinar de um currículo “induz ao planejamento baseado em conteúdos, não em objetivos”. Por isso, na elaboração do currículo, “é pertinente que seja perguntado: em quais disciplinas serão tratados os temas da ética e da formação humanística do profissional?” Um dos desafios, pois, para a elaboração da estrutura curricular, é aliar conteúdos técnico-científicos à formação humanística de atitudes e valores (MAIA, 2004, p. 107).

O currículo se caracteriza pela socialização de saberes, valores, atitudes e conteúdos considerados desejáveis à aprendizagem do educando. Nesse sentido, ele deve contribuir para que o ensino ultrapasse os conteúdos, e trabalhe o ser humano em sua integralidade. Desse modo, um currículo interessado na formação integral do estudante reconhece que “ensinar, vai além de repassar conteúdos”, e que é preciso “trabalhar o ser humano em sua integralidade”.

Por conseguinte, o currículo deve ser constituído para além dos conhecimentos técnico-científicos. Deve formar o cidadão através de uma educação integral e transformadora. O processo mecânico de ensino-aprendizagem, centrado apenas no conteúdo, e que não trabalha com respeito à diversidade do estudante, mas prioriza resultados e escores altos, não proporciona o desenvolvimento integral do indivíduo, nem desenvolve uma formação de atitudes e valores direcionados ao exercício da cidadania (SILVA, 2016, p. 98)

Devemos construir uma estrutura curricular que observe o estudante como um ser humano e agente transformador, um currículo voltado para a educação integral, que envolva a formação em atitudes e valores, o respeito aos direitos humanos, à diversidade, e à cidadania.

Assim, sendo o ambiente acadêmico constitui um lugar de convivialidade, de troca de experiências e formação de atitudes e valores relacionados ao desenvolvimento integral do ser humano. O ensino superior não pode se limitar a avaliações que privilegiam a retenção de informações e conteúdos, em detrimento das habilidades de raciocínio e da aplicação de princípios e conceitos a situações reais que envolvem a conjugação das habilidades técnicas com as humanas.

O ensino das atividades práticas (estágios) tem ocorrido, no curso pesquisado, principalmente nos semestres finais do curso. Pois o currículo segue a proposta de que “primeiro é necessário saber, para depois fazer”. Entretanto, essa tendência positivista tem sido criticada, uma vez que a atividade prática “pode, e deve ser o fator problematizador, para que, caso ocorra o desequilíbrio intelectual do aluno diante de uma determinada situação, ele vá em busca da teoria necessária à compreensão e/ou à proposição de soluções”. Nesse contexto, apresenta-se como alternativa “uma proposta de inversão de rota pedagógica curricular, da prática para a teoria, constitui uma das mais importantes bases das propostas problematizadoras de ensino-aprendizagem.” (MAIA, 2004, p. 117).

A seguir, apresentamos um excerto das narrativas do professor Platão.

Estudar engenharia é como estudar filosofia, se você só quer estudar Sócrates, então você não quer estudar o curso de filosofia, você quer fazer um curso de Sócrates. Estou exagerando aqui para dizer que você tem que estar aberto para estudar filosofia. É muita coisa, é muito amplo, tem coisas que você tem mais afinidade, e **tem coisas que tem menos afinidade**, mas você estuda. Não tem o que tirar, porque aquilo vai servir para o seu serviço profissional. (PLATÃO, 2022.)

Moscovici (2007, p. 71) explica que as representações sociais são específicas de uma sociedade. Sendo assim, a objetivação “une a idéia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade.” Para Sacristán (2013, p.17), o currículo desempenha uma dupla função, tanto organizadora quanto unificadora: a “do ensinar e do aprender”.

O professor Platão faz sua objetivação sobre o ato de estudar quando assemelha a engenharia à filosofia. O estudante não pode escolher cursar apenas algumas disciplinas em detrimento de outras, pois a formação em um curso superior exige que sejam estudadas disciplinas das quais ele mais se aproxima e outras que menos lhe interessa. E somente poderá identificar a área que irá escolher para atuar profissionalmente depois de conhecer todas as disciplinas oferecidas em seu curso superior. E legitima seu argumento através de uma analogia: se o graduando em filosofia deseja estudar somente o filósofo Sócrates, certamente ele terá formação em filosofia socrática apenas. Entretanto, para um indivíduo concluir um curso superior, é necessário aprender assuntos com os quais tem maior afinidade e outros nem tanto. Por isso, o estudante pode encarar todas as disciplinas do curso como importantes oportunidades para sua formação completa. E buscar motivos para aprender os assuntos ministrados em disciplinas em áreas do curso com as quais ele não se identifica.

Seguem, abaixo, excertos extraídos das narrativas dos estudantes Simone Weil, Angela Davis e Hermógenes.

Eu acho que realmente chega um momento em que a própria grade do curso já está desatualizada em algumas áreas, principalmente aquelas que acompanham o desenvolvimento tecnológico. Então, é importante que os professores se preocupem com as mudanças da grade curricular e da disciplina. [...] E isso não é uma solução a curto prazo, seria uma solução a longo prazo, porque demanda tempo. [...] Já encontrei essa dificuldade em **algumas disciplinas, de ter uma carga horária muito extensa** e o conteúdo maior ainda, e a gente **não conseguir aprender bem**, por ter de **assimilar muita coisa** e porque o professor teve de correr e passar rapidamente o conteúdo. (SIMONE WEIL, 2022.)

A **grade curricular do curso está defasada, a ementa poderia ser trocada**, tem muita coisa que precisa melhorar no curso de engenharia civil. Não acho que deveria ser uma realidade tão distante; precisa ter alguém dentro do colegiado que estimule mais esses aspectos. Política de avaliação do professor, por semestre, seria importante. A UFBA tem. **Ninguém procura saber porque o alto índice de reprovação em resistência de materiais é tão grande. Sempre é a culpa do aluno que está reprovando.** Será que realmente não está na forma como o professor está conduzindo a disciplina? Se ele tem didática. **Sempre o ônus é jogado para o estudante**, ou ele não estuda, ou não se esforça, veio do ensino público e não acompanha a disciplina. (ANGELA DAVIS, 2022.)

O professor nunca é avaliado. É atribuído o desempenho ruim na disciplina sempre ao fator aluno. Se tiver uma política de **avaliação docente** dentro da universidade, com periodicidade semestral, a partir dessas avaliações [é possível] se posicionar e tomar algumas atitudes, reformular o currículo, observar as razões que fazem uma turma de 40 alunos só passarem 5. Algum erro está ocorrendo, e alguns professores não se questionam por que os alunos estão sendo reprovados. [Cabe] uma **política de organização dentro do colegiado em relação às ementas e às disciplinas**. Disciplinas ensinadas há anos de mesma maneira, e nada é modificado. **Precisa reciclar o professor**. Como o conceito do curso é bem visto e bem avaliado, então acreditam que não precisa mudar. **Avaliam a nota, mas não avaliam a aprendizagem. Será que o aluno está aprendendo, ou só está replicando?** (ANGELA DAVIS, 2022.)

É uma questão muito complicada e complexa esta questão do conteúdo programático, e do currículo do curso. **Tem hora que o professor se preocupa tanto com o conteúdo que acaba a aula ficando um pouco chata**. Isso é uma questão de **reformulação do currículo do curso**, a prioridade de cada disciplina. O professor pode avaliar o grau de importância de cada assunto, dentro do contexto em que está inserido. Ele pode falar de uma forma breve e generalista sobre um assunto em certos quesitos, e os quesitos que eles acham importantes para o curso pode ministrar uma aula mais intensiva, focar nas mais importantes. (HERMOGENES, 2022.)

De acordo com os dados coletados, os estudantes representam o currículo do curso como defasado e desatualizado em relação às inovações tecnológicas, focado mais no conteúdo e seguindo a proposta de “primeiro saber, para depois fazer”. Para os estudantes Hermógenes, Simone Weil e Angela Davis, a aprendizagem foi prejudicada em algumas disciplinas devido à carga horária e aos conteúdos excessivos. Revelam que, por isso, não aprenderam de forma satisfatória, pois o professor precisou passar rapidamente pelo conteúdo. Sendo assim, é possível inferir que um currículo desatualizado, composto de disciplinas com carga horária e conteúdo excessivos, gera insatisfação e dificulta a aprendizagem. Da mesma forma, quando o professor se preocupa mais com o ensino do conteúdo do que com a aprendizagem dos graduandos, a aula fica monótona e desinteressante. Existe também a proposta de avaliação semestral dos professores. A falta de avaliação do professor, em especial em disciplinas com alto índice de reprovação, pode implicar a formação de valores nos estudantes, como desrespeito, falta de empatia, falta de compromisso e falta de responsabilidade. Pois normalmente, de acordo com os graduandos, o ônus é imposto para o estudante: não estuda, ou não se esforça, veio do ensino público e não acompanha a disciplina. O professor nunca é avaliado, pois a causa do desempenho ruim na disciplina é sempre atribuída ao aluno.

Temos, a seguir, um excerto retirado das narrativas do professor Sócrates.

De fato, não é só uma especificidade do curso de civil da UEFS. A disciplina resistência dos materiais **faz parte do currículo de todas as engenharias do Brasil e do exterior**. [...] A disciplina resistência dos materiais sofre uma rejeição por parte dos alunos. A gente entra no curso e diz: eu não quero ser físico, **eu só tô estudando engenharia**, eu não quero ser matemático, mas só tô estudando cálculo, não quero

ser químico, mas só estou estudando química. Quando você chega em resistência dos materiais, aí tudo aquilo que você viu antes, e aí tudo agora faz sentido. (Prof. SÓCRATES, 2022.)

É tudo que se discute sobre transversalidade e multidisciplinaridade em resistência dos materiais. Ela é a primeira grande experiência que os estudantes têm, e é uma grande experiência mesmo. E já começa com a carga horária de conteúdo bastante intensa e extensa. É a cobrança de tudo isso que eles tinham visto antes, nas disciplinas de cálculo, física e química. **Eles primeiro aprendem essas disciplinas básicas, para depois estudarem as disciplinas de engenharia.** (Prof. SÓCRATES, 2022.)

O professor Sócrates considera o currículo do curso de engenharia civil como um padrão existente no Brasil e no exterior. Explica ainda que o currículo destaca o “saber para depois fazer”, quando diz: “Eles primeiro aprendem essas disciplinas básicas para depois estudarem as disciplinas de engenharia”. Entretanto, essa falta do “fazer”, implica uma atitude de curiosidade do estudante, em saber o porquê de estudar uma grande quantidade de matemática, física e química, sendo que o curso é de engenharia. Isso faz com que o graduando rejeite algumas disciplinas. Sendo assim, a aprendizagem fragmentada, representada pelo professor Sócrates, está de acordo com Sacristán (2013, p. 16), quando esse autor explica que o currículo é uma espécie de “ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada”.

Essa configuração curricular, entretanto, provoca, no estudante, uma atitude de resiliência e perseverança, pois ele precisa se manter firme até o final do curso, para entender como os componentes curriculares se interligam. E considera que, diante da multidisciplinaridade curricular do curso, a disciplina resistência dos materiais é um exemplo de interdisciplinaridade curricular, pois entende que essa disciplina reúne todos os conhecimentos até então estudados pelos graduandos, o que envolve física, química e matemática. E revela que existem disciplinas com carga horária intensa e conteúdo extenso.

As representações sobre o currículo do curso e a formação de atitudes e valores apresentadas no excerto do professor Sócrates se aproximam de Pires (1998, p. 177), quando esse autor assegura que a interdisciplinaridade apareceu para promover a “superação da superespecialização e da desarticulação teoria e prática, como alternativa à disciplinaridade”. Considera que a interdisciplinaridade tem inspiração na crítica à divisão social do trabalho e busca a formação integral do ser humano. Assim, “a integração teoria e prática de que trata a interdisciplinaridade refere-se à formação integral na perspectiva da totalidade.”.

O excerto a seguir foi extraído das narrativas do professor Platão relacionadas à sua representação sobre currículo:

O aluno precisa estudar todas as disciplinas. Sempre recomendo ao aluno, que não pode abandonar uma área ou outra, para trabalhar com fluidos e estruturas, planejamento, terraplenagem, estradas. Não dá para fazer essa escolha antes, porque você só vai saber quando for para o mercado. Só quando se formar, porque o mercado hoje é um, e daqui a quatro anos é outro. Então, não dá para largar as coisas. Às vezes, você entra em um emprego de que não gosta muito. Acha que não gosta, mas depois, quando começa a atuar, vira seu amigo de infância, porque você começa a perceber a importância daquilo. A primeira coisa é mostrar a importância da engenharia como um todo para a sociedade, e a importância da área onde se situa a disciplina que o professor vai ensinar, porque **as disciplinas que estão no currículo fazem parte de uma construção dentro da engenharia. A engenharia tem várias áreas, separadas em várias disciplinas, mas precisam e estão interligadas.** (Prof. PLATÃO, 2022.)

O professor Platão, em sua narrativa, representa o currículo do curso de engenharia civil como um currículo multidisciplinar (disciplinas que atuam independentes), que precisa atuar de maneira interdisciplinar (disciplinas que atuam interdependentes). Entretanto, afirma que o graduando precisa se dedicar a todas as áreas da engenharia civil, porque somente poderá fazer a escolha da área em que irá atuar após sua ida ao mercado de trabalho. Busca formar, no estudante, a atitude de persistência e dedicação, para permanecer interessado em aprender do começo até o fim do curso, e o valor da autoestima, por estar realizando um curso importante, com várias contribuições para a sociedade.

De acordo com Silva (2016), um currículo que promova uma aprendizagem de forma mecanizada e conteudista não contribui para o desenvolvimento integral do graduando que busca exercer sua cidadania, o que pode levar à desmotivação para a aprendizagem. Silva (2016, p. 130) considera que devemos questionar, refletir e buscar estratégias metodológicas e pedagógicas que contribuam para a formação integral do cidadão, “percebendo o indivíduo como ser histórico, social e singular”. Importa observar o ser humano em todos os seus aspectos – físico, emocional, cognitivo, e espiritual –, a fim de repensar suas práticas, e buscar novas estratégias de ensino que possibilitem ao estudante “entender a si mesmo e a realidade da qual faz parte, para transformá-la”.

Pelo que evidenciamos nas narrativas analisadas, o currículo do curso está defasado. Mantém-se multidisciplinar e busca atuar de maneira interdisciplinar. O modelo de currículo atual de engenharia civil da UEFS, segue um padrão existente no Brasil e no exterior. Trata-se de um currículo que preza pelo “saber para depois fazer”. Isso faz com que os estudantes entendam a ligação das disciplinas de física, matemática e química com a prática da engenharia somente ao final do curso de engenharia civil.

Diante do exposto, questionamo-nos: É possível e pertinente realizar atividades práticas logo nos primeiros semestres do curso de engenharia civil? O currículo pode ser formatado na

interdisciplinaridade e, durante todo o percurso das disciplinas de física, matemática, química e álgebra, sejam utilizados exemplos práticos de engenharia civil? Os professores dos componentes curriculares do curso de engenharia civil poderão ser habilitados para trabalhar a formação em atitudes e valores de forma transdisciplinar? E agirem de forma intencional, como modelos de profissionais de engenharia civil? Pode-se estruturar um currículo no qual o estudante se sinta na prática da engenharia civil durante todo o percurso formativo?

Considero pertinente que haja uma avaliação sobre um currículo formatado na transdisciplinaridade, em que a profissão da Engenharia Civil e a formação em atitudes e valores sejam temas abordados em todos os componentes curriculares. Que o professor da área de estruturas consiga ensinar valores e atitudes de responsabilidade social e ambiental, com otimização de gastos e diminuição do consumo de ferro. Da mesma forma, o professor de técnicas de construção civil consiga ensinar métodos construtivos sustentáveis e que respeitem o ser humano. E ainda o professor de cálculo e física ensinem o conteúdo dessas disciplinas de maneira aplicada à engenharia civil e envolvidos da formação de atitudes e valores.

De acordo com os dados da pesquisa, partimos para a defesa de um currículo transdisciplinar que envolva a formação de atitudes e valores.

Deve-se notar que Morin (2003, p.114) define a transdisciplinaridade, como “esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas”. Nesta perspectiva, Morin (2003, p.115) esclarece ainda, que devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, “levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se”.

Apesar de sua pertinência e demanda, Fonseca (2016, p.18) explica que a transdisciplinaridade tem obtido poucos avanços na educação superior. E considera que o papel da instituição de ensino superior é fundamental como lugar de capacitação dos seus professores, com o objetivo de formar um “corpo docente capaz de atuar de forma homogênea e integrada para alcançar seu propósito principal, de oferecer uma educação de qualidade”. Assim, Fonseca (2016) informa que a transdisciplinaridade, deve estar direcionada para uma educação integral, uma educação que esteja voltada para vida na qual a prática docente deve atuar para que o estudante obtenha uma compreensão da realidade que o cerca.

Por conseguinte, Fonseca (2016, p.19) argumenta ainda, que o prefixo trans quer dizer aquilo que está entre, através e além. E por isso, pode-se entender que um ensino transdisciplinar

não se restringe nem à simples reunião das disciplinas nem à possibilidade de haver diálogo entre duas ou mais disciplinas. A transdisciplinaridade faz com que o tema pesquisado passe pelas disciplinas, sem ter como objetivo final o conhecimento

específico dessa mesma disciplina ou a preocupação de delimitar o que é o seu objeto de estudo ou o que é de outra área inter-relacionada. A transdisciplinaridade se preocupa com a interação contínua e ininterrupta de todas as disciplinas num momento e lugar (FONSECA, 2016, P.19)

Esse mesmo momento e lugar onde a interação contínua e ininterrupta ocorre, todos os componentes curriculares devem estar voltados para a formação de atitudes e valores no ensino superior.

Nesse panorama, partindo das experiências fundadoras e formadoras, Arnt (2007, p.8) considera que a “ética transdisciplinar esta alicerçada no triângulo da vida”, em outras palavras, a ética transdisciplinar se estabelece através das relações de interdependência entre o indivíduo, a sociedade e o meio que propiciam a vida, e certamente, pode servir de base para repensar a docência. Para Arnt (2007, p.8) o conceito de um currículo transdisciplinar envolve o pensamento complexo, “a multiplicidade dos níveis de realidade e a zona de não-resistência, para compreender a multidimensionalidade humana e a necessidade de articular as ciências, a filosofia, as artes, as tradições e as experiências espirituais na prática educacional”.

A prática docente fundamentada na transdisciplinaridade necessita que o professor trate de questões importantes como a reflexão sobre o propósito da disciplina, a sua identidade docente, construa em sala de aula condições para que o graduando possa formar um senso crítico de sua atuação estudantil e profissional, relacionando os temas do componente curricular a prática profissional e também às atitudes e valores humanos.

Para atender às DCNs para os cursos de engenharia e aos planos institucionais das universidades, o curso de engenharia civil precisa formar profissionais em suas habilidades técnicas, científicas e humanas. Dessa forma, atende-se à formação técnico científica e humana, como preconizam as DCNs e o plano institucional da UEFS.

4.2.3 A REALIDADE ATUAL E O PERFIL DO PROFESSOR DE ENGENHARIA CIVIL

A seguir trataremos da realidade atual e o perfil do professor do curso de engenharia civil, sob o aspecto da formação e o desenvolvimento profissional docente para a formação em atitudes e valores, e da experiência docente para a formação de atitudes e valores.

4.2.3.1 A formação e o desenvolvimento profissional docente para a formação em atitudes e valores

De acordo com os excertos encontrados nas narrativas dos professores e estudantes colaboradores da pesquisa, encontramos diversas representações sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente para a formação em atitudes e valores.

Apresentamos a seguir um excerto das narrativas do estudante Hermógenes.

O professor nunca está completo. Por isso, ele deve ir atrás de novos conhecimentos. Quando o professor se atualiza e busca conhecer novas tecnologias, busca seu próprio **crescimento acadêmico e profissional**, todos ganham. Mas, quando permanece desatualizado, quem sofre é o aluno, o professor e a própria universidade. (HERMOGENES, 2022.)

Em sua narrativa, o estudante representa a formação e o desenvolvimento profissional docente para a formação em atitudes e valores na atitude de iniciativa para buscar atualização profissional, o que compreende os valores relativos a crescimento acadêmico, conhecimento e atualização. Se aproxima daquilo que Luz (2009) diz quando cita Wielewicki *et al.* (2007, p. 6), acerca dos saberes docentes. “Optamos pela idéia de incompletude”, pois cada experiência formativa é uma possibilidade para novos momentos formativos, “assumindo um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática a mediadora da produção do conhecimento”.

Apresentamos a seguir excertos das narrativas do professor Sócrates.

O professor tem de tomar a **iniciativa** e buscar se atualizar em tudo aquilo que vai ajudar em sua atuação como professor. Eu mesmo **fiquei fazendo** um monte de **cursos** e **assistindo** um monte de **palestras. Tudo que era oportunidade** dentro e fora da universidade **eu fiz, para poder me inteirar desse processo de metodologias ativas e métodos de ensino.** (Prof. SÓCRATES, 2022.)

O professor precisa aproveitar as poucas oportunidades de participação em feiras, em congressos, conhecer a parte tecnológica que está mais associada as feiras de construção etc. Congressos com natureza acadêmica e que tenha a parte das feiras associadas na área de Engenharia (Prof. SOCRATES, 2022)

O professor Sócrates revela, em sua narrativa sobre a formação e o desenvolvimento profissional, como são importantes atitudes de iniciativa, atualização acadêmica e formação em áreas que contribuam para a prática docente, como, por exemplo, metodologias ativas e métodos de ensino. O contexto e a necessidade do desenvolvimento profissional docente é representado pelo professor Sócrates como oportunidades de participação em feiras, congressos, cursos dentro da universidade e fora dela. Aproxima-se daquilo que Luz diz, quando cita Wielewicki *et al.* (2007, p. 6), acerca dos saberes docentes, que a formação do professor é “um processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário impõe, como indispensável, a formação

continuada em que práticas profissionais se tornem a base da formação.”

Apresentamos, a seguir, excertos das narrativas da professora Melissa.

O professor, para estar ensinando, precisa estar aprendendo sempre. A aprendizagem **requer movimento e atualização constante** e a **gente nunca deixar de aprender, porque nunca está bom o suficiente**. No time que está ganhando pode mexer sim. Pode ser que ele possa ganhar com mais folga ainda. **Quem pensa o contrário apresenta total desleixo e indiferença** com aquilo que apresenta em sala de aula, a partir do momento em que não promove nenhuma modificação. Parece que **não tem preocupação** e é **desleixado** com aquilo que foi passado. (Prof^a MELISSA, 2022.)

A inércia do professor incomoda os estudantes. Quando **o professor é desleixado, não avança no conhecimento. Não se atualizar é super confortável**. Quando o professor não se atualiza, mostra que seu valor é o comodismo. (Prof^a MELISSA, 2022.)

Deve **partir do professor a iniciativa** de manter-se atualizado. O professor que não busca se atualizar está sendo **indiferente, e os estudantes ficam desestimulados com o ensino do professor e inseguros com essa indiferença**. Quando o aluno percebe que o professor é completamente indiferente naquela prática e não conhece bem o conteúdo que ele ministra, o aluno passa a se perguntar se realmente o professor está passando, de fato, o conteúdo. O professor deve ter a preocupação com sua própria formação e a formação de seus alunos. (Prof^a MELISSA, 2022.)

A desatualização profissional do professor pode gerar, em seus alunos, a falta de identificação com o professor e com a disciplina. Quando o aluno recebe um assunto mal passado e de maneira desinteressante, ele pode dizer: o professor é até bom, mas acho que essa área não é boa, porque as aulas são chatas e maçantes. (Prof^a MELISSA, 2022.)

A professora Melissa, em sua narrativa, apresenta sua representação social sobre a formação e o desenvolvimento profissional como a atitude de iniciativa para a atualização, sendo que a falta de atualização profissional do professor revela uma atitude de indiferença, desleixo, inércia, e seu valor é o comodismo. A desatualização profissional do professor, de acordo com a representação apresentada pela professora Melissa, gera, no estudante, desestímulo e insegurança diante do conteúdo ensinado, e ainda, gera falta de identificação com o professor, com a disciplina e desinteresse pela área na qual o professor desatualizado está ensinando.

Apresentamos, a seguir, excerto das narrativas da professora Aspácia

As pessoas mudam, os estímulos mudam, as tecnologias mudam, enfim, tudo muda o tempo todo. O professor que não se atualiza é absolutamente incoerente, revela valores de uma certa **arrogância**, no sentido de se achar suficiente para julgar a si próprio, **irresponsabilidade, pouca preocupação com a sua própria formação e a de seus alunos, e falta de comprometimento** mesmo, de melhorar, de entender que ensinar é um trabalho muito sério e exige uma dedicação e uma **melhoria contínua** todo tempo, porque envolve formação de pessoas, envolve conexões e contatos. (Prof^a ASPÁCIA, 2022.)

A professora Aspácia, em sua narrativa, representa a formação e o desenvolvimento profissional docente como necessidade de atualização profissional constante, pois o professor desatualizado está fora de seu tempo, não acompanha a necessidade das pessoas, não reconhece o que as motiva e não utiliza as tecnologias atuais. Revela os valores da incoerência, arrogância, irresponsabilidade, falta de comprometimento e baixa preocupação com sua própria formação e a de seus estudantes. A professora Aspácia, em sua narrativa, representa ainda o professor que se atualiza com os valores da seriedade, dedicação e melhoria contínua.

Há de se perceber que os professores do curso de engenharia civil são bacharéis. São professores pesquisadores que possuem experiência na prática docente e profissional. Entretanto, não tiveram formação em didática. Diante disso, explicam Pimenta e Anastasiou (2014), os profissionais bacharéis são habilitados para exercer sua profissão no mercado ou atuarem como pesquisadores. Entretanto, vários deles “acordam” professores, pois, não há, na formação inicial desse profissional, a constituição de elementos da profissão docente. Sendo assim, cada profissional fundamenta sua prática docente em suas experiências profissionais pessoais e naquilo que aprenderam de seus professores.

Enfim, é pertinente, para que haja uma formação em atitudes e valores mais assertiva, que o professor bacharel-pesquisador invista em uma formação para seu desenvolvimento profissional docente que lhe acrescente conhecimentos sobre metodologias ativas, estratégias docentes no ensino superior e didática, ou seja, deve tomar iniciativa para buscar atualização acadêmica e ampliar sua formação em áreas que contribuam para sua prática docente.

4.2.3.2 A experiência docente para a formação de atitudes e valores

A experiência na docência universitária é feita nas relações construídas pelo professor consigo mesmo, na produção de saberes educativos, “bem como na relação com os sujeitos com quem interage no processo formativo, tendo em vista os sentidos da formação desenvolvida no cotidiano da universidade”. (SILVA; RIOS, 2021, p. 3).

Para Silva e Rios (2021, p. 3), refletir sobre sua própria profissão é uma atitude essencial para que o docente possa ressignificar a prática do ensinar e do aprender. Assim sendo, são “atitudes efetivas que o docente desenvolve experiências na profissão, buscando ressignificar os sentidos do seu fazer. Isso sugere que o profissionalismo se apresenta como uma dimensão que se coloca a prova a cada experiência constituída no fazer do professor”.

Sobre a experiência docente para a formação de atitudes e valores, temos os excertos a seguir.

Minha experiência na profissão docente foi acontecendo em minha vida. Comecei sem gostar, depois fui gostando e admitindo que eu realmente tinha jeito para a docência e que realmente gostava de ensinar. **Então, eu demorei muito a admitir que eu gosto de ser professora [...]** O professor que fala muito em melhores e piores, revela valores muito materiais. **São valores externos e superficiais, valoriza muito a aparência.** Aquele que tem um bom salário, que tem uma empresa boa, empresário de sucesso e tem muitas experiências para trazer de grandes projetos, o valor desse professor é a competitividade, da competição, valoriza quem tem mais. (Prof^a ASIOTEIA, 2022.)

O valor só da beleza externa e da aparência, todos esses valores não têm mais espaço no mundo de hoje. Não é só uma prerrogativa da engenharia civil, mas sim de vários outros cursos e profissões: quem tem mais, quem aparenta ter mais, quem tem o carro melhor. A gente vive em uma sociedade assim. **Esse querer mostrar ainda é muito forte na engenharia civil. É um ponto de vista meu absolutamente pessoal, baseado em vivências.** Na minha disciplina, inicialmente, não considerava a bagagem que o aluno trazia. **Queria que ele absorvesse 100 % de toda a minha bagagem. Agora sei que não é isso. Levei muitos anos para aprender que o que a gente traz são as nossas verdades.** A gente precisa ser verdadeira, e as coisas acabam fluindo. (Prof^a ASIOTEIA, 2022.)

Meu interesse pela docência surgiu no período do mestrado. Até então, nunca tinha sido despertada, não passei pela experiência de monitoria durante a graduação, e nunca tinha me visto nessa condição. Mas, durante o mestrado, na disciplina de estágio em docência, foi nesse momento que despertou, essa vontade de ser professor. **Hoje, busco ensinar aos alunos de uma forma que aprendam, com respeito e empatia. Não dá para dar aula sem isso.** (Prof^a MELISSA, 2022.)

Não existe mais lugar para professor ultrapassado, que valoriza mais a experiência e a prática e diminui a importância da teoria. O mundo está diferente. **Eu já sofri na pele essa situação. Eu comecei muito nova como professora da UEFS, e eu tinha pouca experiência de formada em engenharia civil, mas tinha muita experiência de estágio.** Estagiei durante meu curso inteiro. No início da carreira docente, eu fiquei muito dentro da universidade. Então, essa situação eu vivenciei dentro da universidade com os colegas mais velhos. **Eu me sentia muito tímida, não tinha coragem de reagir,** somente depois de muitos anos de docência comecei a reagir, **eu comecei a mostrar para os alunos, que, na prática, a teoria não era outra.** (Prof^a ASIOTEIA, 2022.)

Os alunos me respeitavam porque eu tinha um conhecimento muito grande sobre o conteúdo que ensinava, sobre pesquisas realizadas em vários países. **Procurava trazer coisas do mundo todo para eles. Então, mesmo eu sendo teórica inicialmente em minha carreira,** eu tinha conhecimento que me levava a apontar soluções que pessoas experientes não apontavam, porque tinham conhecimento somente daquela prática. **E quem tem o conhecimento encontra solução para qualquer solução.** (Prof^a ASIOTEIA, 2022.)

Quem tem só a prática, apesar de achar que a prática é fundamental, mas **quem tem só a prática só sabe resolver problemas semelhantes àqueles pelos quais ele já passou.** Então, você tem de agregar as duas coisas. Eu, para combater isso, eu mostrava aos alunos o quanto é importante, agregar e unir **teoria e prática, os dois são igualmente importantes.** E aí, como professor de universidade, o que eu passei quando criei coragem e adquiri segurança. **E eu demorei muitos anos para ganhar segurança** e para me sentir à vontade para falar em sala de aula para os alunos. Cada professor tem seu perfil, a gente não faz o mundo, não constrói o mundo com pessoas iguais. Somos diferentes, cada um tem o seu lugar. (Prof^a ASIOTEIA, 2022.)

Aquele que é empreendedor, aquele que é dono de empresa, e que dá muitos estágios aos alunos, esse engenheiro é muito importante, mas ele não é mais importante que o professor que está aqui fazendo pesquisa na universidade, ou que está desenvolvendo projeto de extensão, porque cada um tem seu lugar no mundo. **Eu demorei muito a ter coragem para dizer aos alunos, e ter coragem de enxergar isso, eu me sentia tão ameaçada e constrangida.** Eu vestia a carapuça e achava que era isso mesmo, que um professor desse estava falando a verdade, e eu me culpava no início, porque eu não tinha, eu não era tão experiente assim. (Profª ASIOTEIA, 2022.)

Hoje, eu faço um combate absoluto muito claro. Eu já começo, no primeiro dia de aula, dizendo que todos são igualmente importantes. Quem está na universidade fazendo pesquisa, mostro os benefícios da pesquisa, o valor de um professor que é dedicado só à docência, que gosta da docência, da sala de aula, e que não tem aptidão para estar em obra, para desenvolver projetos ou para ser empresário. A gente tem de respeitar isso. **O importante é ser feliz, ter prazer com aquilo que faz.** Quando me falavam isso quando eu era estudante, antes de ser formada, eu achava que isso era utopia, era conversa de quem se deu mal na vida. E quem não tem sucesso na vida tinha essa conversa que hoje eu tenho. **Que sucesso é ser feliz.** Só hoje eu consigo enxergar a profundidade das palavras que eram ditas por algumas pessoas que conseguiam ter o olhar maior da vida. **Então, só hoje com a experiência e com os anos, na verdade, nos últimos cinco anos, eu consegui enxergar isso.** Eu sei agora que não é assim: cada um tem a sua beleza e o seu papel e a sua importância na vida, (Profª ASIOTEIA, 2022.)

Tive uma experiência, em outra instituição em que os alunos cursavam o ensino técnico e o ensino médio ao mesmo tempo. E eram quatro anos e, no fim do curso, no último ano, eles pegavam mais de dez disciplinas técnicas, além das disciplinas do ensino médio, além do estágio, além de se prepararem para o vestibular. Então, no quarto ano, eles estavam cansadíssimos sempre, todos. **Era desesperador chegar na sala, porque dava para sentir a energia pesada, e eu comecei a sentir isso, e a não fazer um bom trabalho por conta do meu cansaço. Não conseguia,** de forma alguma, **interagir com eles,** porque já chegavam muito cansados **E um dia eu parei e pensei: não vou dar aula, hoje eu vou só conversar.** Contei a eles, **compartilhei minhas dificuldades.** Foi muito difícil pra mim, mas eu tinha de assumir que eu não estava fazendo um bom trabalho, **não estava satisfeita. E eles me retornaram,** deram sugestões importantes que eu apliquei. **Disseram para trazer mais exemplos sobre o conteúdo, conversar um pouco antes da atividade. Mostraram o que seria melhor para eles se interessarem na aula e se motivarem para aprender.** Disseram coisas que eu não tinha imaginado. Imaginava que eles, juntos em grupo, e eu tirando as dúvidas, seria melhor, mas não: eles queriam exemplos no quadro, para depois se reunirem, e eu não tinha pensado nessa possibilidade (Profª ASPÁCIA, 2022).

Descobri que, muitas vezes, os alunos têm respostas para motivá-los ao estudo. Descobri, por experiência própria, que o professor só consegue se vier de lá para cá. Tem coisa que não dá para o professor perceber, por mais que esteja ali envolvido. Os estudantes falam caso se sintam seguros para devolver, para dar um retorno. Por isso, é importante a **humildade** e a abertura do professor. **Eu aprendo muito com os alunos** (Profª ASPÁCIA, 2022)

Dei banca logo que eu entrei no curso de Engenharia Civil. E aí, a legislação permitia que o graduando de engenharia pudesse dar aula de matemática, física e química. Fui estagiário em um curso de nível médio do Estado, dando aula de física [...]. Dei aulas para cinco turmas, com cerca de 40 alunos em cada turma. Ensinava no Colégio Estadual Assis Chateaubriand e continuava dando banca. Fiquei nisso, como estudante de Engenharia Civil, atuando no colégio estadual e dando banca. **Já gostava de dar aula, já sabia que queria ser professor.** (Prof. SÓCRATES, 2022)

Em minha primeira experiência nesse processo do uso de metodologias ativas, a gente enfrenta medos de fazer o novo, de querer inovar e dar errado. E aí eu fiquei com receio de deixá-los muito livres nesse processo e depois eu perder o

controle da turma, por não ter nenhum instrumento de medida, porque **não era da minha prática isso**. Mas a gente conseguiu. Eu passava alguma coisa de conteúdo na sala de aula e, logo depois, eles faziam a atividade. Não desisti. (Prof. SÓCRATES, 2022)

Eu arranjei um jeito diferente de dar aula. Consegui que eles parassem, sentassem ali e lessem, fizessem as atividades. O que eu queria era motivá-los a fazerem as tarefas que precisavam fazer, para criar neles a competência necessária para aprender o conteúdo da disciplina resistência dos materiais. **Minha experiência com metodologia ativa, foi com jogos**. A gente **dividiu a turma em equipes**. **Aprendi, com essa experiência, a arranjar formas diferentes para o desenvolvimento de competências nos alunos**. (Prof. SÓCRATES, 2022)

Sempre gostei de lecionar, mesmo antes de me formar. Ainda como estudante do ensino fundamental e médio, eu já dava aula. Eu morava num bairro pobre em Salvador, e algumas crianças não podiam ir pra escola, eu as levava lá pra casa, com a permissão dos pais delas, e ensinava. Ensinava a ler e a escrever, coisa que era muito incentivada pelos meus pais. (Prof. ARISTÓTELES)

Então, **desde pequeno, isso era uma coisa que já estava em mim**, e, apesar de eu fazer um curso de bacharelado, que é o curso de Geologia, eu não perdi o foco em relação a essa questão do magistério. E hoje faz mais de 30 anos que eu leciono no curso de engenharia civil, e realmente, acredito que fiz a escolha certa pra minha profissão. **Eu sou um ser humano que ensina tudo que sabe a outros seres humanos. É isso que eu faço** (Prof. ARISTÓTELES).

A experiência docente dos colaboradores da pesquisa envolve saberes provenientes de sua própria história de vida e são acrescidos aos saberes produzidos durante o cotidiano de suas experiências na prática docente. Os saberes da experiência docente se iniciam desde quando eram estudantes, na medida em que seus próprios professores se tornaram referência didática para eles. Além disso, a experiência docente se dá também no momento em que o futuro professor inicia um curso de formação inicial. Assim, a socialização é um “processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades.” (TARDIF, 2007, p. 71).

A experiência docente do professor Aristóteles é objetivada pela afirmação “Eu sou um ser humano que ensina tudo que sabe a outros seres humanos”, que o aproxima dos autores Tardif e Lessard (2005). Para eles, a prática docente é uma atividade em que o professor se dedica a seu “objeto” de trabalho, que é o outro ser humano, de maneira que ensinar é uma interação humana, do professor com seu estudante, de ser humano para outro ser humano.

Silva e Rios (2021, p. 17) citam Cunha, Soares e Ribeiro (2009) quando dizem que a “reconfiguração das formas de viver a profissão são tecidas no fazer cotidiano da docência universitária, que tem provocado nos professores a necessidade de construir saberes e práticas que sejam significativas para o próprio professor, e para o estudante que ele forma”.

Os professores Aristóteles e Sócrates construíram sua experiência docente durante a realização do curso superior. Existem professores que experimentaram a prática docente

somente após a realização do mestrado, como as professoras Melissa e Asiotéia. A experiência docente de cada professor foi única e revela suas identidades docentes. Mas todas elas se unem em seus acontecimentos do cotidiano do fazer docente, durante a vida dos professores colaboradores. O fato é que, apesar de terem percorrido caminhos diferentes, todos admitem, ao fim, que encaram a docência e a prática educativa como um ato de satisfação pessoal, recheada de vivências que marcaram suas vidas.

Em sua maioria, eles encontraram, na prática docente, uma oportunidade de ensinar e aprender enquanto ensinam, e perceberam a importância de ouvir o estudante, buscar inovação tecnológica, obter conhecimentos em metodologias ativas, valorizar a figura humana, valorizar a pesquisa, a teoria e a prática, e não somente uma delas. Perceberam, ainda, a importância de respeitar as diferenças, conforme diz a Profa Asiotéia: “...não se constrói o mundo com pessoas iguais. Somos diferentes, cada um tem o seu lugar, [...] o importante é ter prazer com aquilo que faz”. A professora Aspácia descobriu que, muitas vezes, os estudantes têm respostas para encontrar motivação para os estudos, e que interagir com eles faz toda a diferença. A professora Aspácia explica que, quando compartilha suas dificuldades e mostra suas vulnerabilidades, abre um espaço para o diálogo e torna o ambiente seguro para que o estudante possa falar. Entretanto, reconhece que, para que isso ocorra, é fundamental que o professor se mostre humilde e aberto para ouvir. O professor Sócrates revela que, em sua experiência docente, fez uso de metodologias ativas, mas teve de enfrentar seus medos de fazer o novo, de tentar inovar e dar errado. Teve receio de deixar os estudantes livres, teve medo de dar autonomia aos estudantes e perder o controle da turma. Mas conseguiu superar seu medo, e descobriu um jeito novo de dar aula e desenvolver novas competências em seus graduandos.

A professora Aspácia, em sua narrativa, expressa sua experiência docente através da metáfora “energia pesada”. Por causa desse sentimento, não conseguia fazer um bom trabalho, o que a deixava cansada. Assim, a objetivação é explicada por Castro & Castro (2018, p. 3) como um processo “regulado pelas conversas cotidianas, principalmente as de caráter argumentativo”. Trata-se de uma “espécie de generalização de uma imagem que serve a diversos contextos e situações”. Nesse contexto, percebe-se que a professora Aspácia, diante imagem objetivada de “energia pesada” na sala de aula, isso a deixava exausta e impedida de fazer seu trabalho docente de forma satisfatória. E a forma como superou esse obstáculo foi através da demonstração de humildade e do diálogo com os estudantes.

A formação de atitudes e valores através dos relatos da experiência docente dos colaboradores é diversa e única, pois, apesar de todos serem professores do mesmo curso, e terem os mesmos estudantes, cada docente apresentou uma história de vida docente diferente

do outro. Mas também é convergente, naquilo que os une em suas semelhanças, nos desafios de ensinar a novas turmas todo semestre, de manter-se atualizado diante das inovações tecnológicas, superar seus medos para aplicar estratégias novas de ensino, sem perder o controle da turma. Os professores consideram um grande desafio avaliar atitudes e valores. Demonstram, em sua experiência docente, os valores do diálogo, do ambiente seguro, da humildade, empatia, escuta ativa, inovação e coragem diante dos medos, satisfação e realização pessoal, felicidade, beleza interior, acolhimento e perseverança.

São demonstradas as atitudes de disposição e liberalidade para ensinar o que sabem sem reservas, de acolhimento das experiências e conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes em sala de aula, de mostrar-se vulnerável e não impor suas verdades. O exemplo das duas professoras colaboradoras (Asioteia e Melissa) confirmam a ideia de que é possível despertar valores e habilidades nos estudantes, os quais, antes, elas mesmas acreditavam que não possuíam. As duas foram despertadas para a profissão docente durante o mestrado em engenharia.

O professor Aristóteles associa a ação docente como uma relação entre seres humanos, em prol do ensino e aprendizagem. Revela empatia, respeito, humildade, profissionalismo, responsabilidade, transparência, zelo pela profissão, dedicação e clareza naquilo que faz.

Enfim, as narrativas confirmam aquilo o que Silva e Rios (2021, p. 15) explicam quando tratam sobre o desenvolvimento da profissão docente, que se relaciona com vários fatores “em que as experiências vão se constituindo como elementos fundantes para se pensar a profissão e o próprio professor nesse cenário”. Assim, a identidade docente constitui o princípio que deve nortear as reflexões que o professor faz de si e de sua profissão na educação superior. Dessa forma, percebe-se que a experiência docente está associada à formação da identidade do professor.

4.2.4 A REALIDADE DA TURMA E O PERFIL DOS ESTUDANTES DE ENGENHARIA CIVIL

Silva *et al.* (2022) consideram que o contexto social determina, além de outros fatores, que os graduandos estejam em condições de assumir o papel de protagonistas em sua aprendizagem na universidade.

Segundo Lima *et al.* (2022), existem acontecimentos, no contexto acadêmico, que impactam o graduando, envolvendo a relação entre expectativas, a realidade acadêmica e seu

envolvimento na universidade. Tais acontecimentos prolongam sua permanência nessa realidade durante um tempo maior do que o previsto para a integralização das disciplinas do curso.

A estudante María Zambrano explica que é uma realidade dos estudantes a competição por bolsas de estudo e pesquisa, e que essa competitividade estudantil ocorre pela necessidade de melhor rendimento escolar. Entretanto, a maior competição entre os graduandos é para obter vagas nas disciplinas, que são distribuídas pelo escore, conforme as narrativas abaixo.

Para as bolsas que a gente recebe depende de um bom rendimento para continuar recebendo. Isso traz uma **competição entre os estudantes para melhor posicionamento de notas.** Existe também a competição real, que é a do escore, **a maior competição entre os estudantes é para a vagas das disciplinas.** O aluno que está com a nota maior tem prioridade para a vaga. **Quem tem a nota maior vai estagiar e se formar primeiro.** Tem alunos que, quando tiram notas ruins na primeira avaliação, eles já vão ao colegiado e trancam a disciplina, para não prejudicar o escore. Isso gera **desistência** da disciplina em muitos alunos. (MARÍA ZAMBRANO, 2022.)

É normal a gente desistir de disciplinas com notas baixas. Já fui penalizada pelo sistema de **competitividade do escore** da UEFS. Fiquei um semestre sem fazer absolutamente nada, porque não abriram vagas suficientes, e apenas os alunos com maiores escores é que conseguiram vaga. Apesar de ter me matriculado em muitas, não consegui nenhuma. (MARÍA ZAMBRANO, 2022.)

De acordo com as narrativas da estudante Maria Zambrano, é costume dos estudantes que estão com notas baixas “trancar” as disciplinas durante o semestre, “para não prejudicar o escore”, e essa atitude acarreta atraso na conclusão do curso. A estudante relata que perdeu um semestre porque não havia vagas suficientes. Esse contexto forma, nos estudantes, o valor da desistência diante de dificuldades na aprendizagem, pois, em sua narrativa, a estudante explica que “é normal a gente desistir”.

Nas representações dos colaboradores, verificamos como eles objetivam as relações que são estabelecidas entre professores e os estudantes. No caso do prof. Heráclito, ele compara a vida estudantil com uma casa que precisa de manutenção. E usa a linguagem do senso comum para aquele curso. Ou seja, a linguagem da manutenção da casa, que todos conhecem, para falar de limpeza e de hábitos saudáveis que devem ser formados. No excerto que segue, a estudante colaboradora Simone de Beauvoir objetiva o conceito de bom e de mau professor com termos que são usados pelos jovens: “barril” e “legal”. Ela chega a afirmar que os estudantes chegam “com estigmas dos professores, se eles são legais, se eles não são legais”. Como vimos falando nesta dissertação, os educandos constroem as representações no dia a dia com os grupos sociais dos quais fazem parte. Ou seja, quando entram na sala de aula do curso de engenharia, já “sabem” os professores que são “barril”, aqueles que são carrascos, distantes, nas palavras da

colaboradora, “professor barril é aquele que a gente não pode falar”. A metáfora da “casa” e a do “barril legal” tornam concreto o que é abstrato, como explica Moscovici (2007, p. 71). A objetivação “une a idéia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”. Assim, “a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível”. Vejamos nas próprias palavras dos colaboradores, tais representações.

A vida estudantil e profissional é como uma casa, precisa ter manutenção e limpeza recorrente, precisa ter hábitos saudáveis, e isso acontece no mundo fora de nossa casa também, diante de uma cultura e de hábitos descartáveis. A ideia é desenvolver hábitos da reciclagem, uma educação ambiental que começa dentro de casa mesmo. O professor deve fazer analogias de suas **próprias atitudes em seu dia a dia, para que o aluno possa fazer da mesma forma.** (Prof. HERÁCLITO, 2022.)

A gente tem isso de perguntar aos colegas mais antigos. Tem até uma **escala de barril e legal aqui na UEFS.** Então, a gente já vem, às vezes, com estigmas dos professores, se eles são legais, se eles não são legais. **O professor legal é aquele que dá voz ao estudante,** que permite a gente falar e dar opiniões; e o **professor barril não é legal, é aquele com quem a gente não pode falar.** Mas **todo professor é barril...** Enfim, eu acho que o principal desafio, inicialmente, do professor é desconstruir isso. (SIMONE DE BEAUVOIR, 2022.)

De acordo com o relato da graduanda Simone de Beauvoir, todo professor é “barril”, ou seja, alguém que traz tarefas ao estudante. O desafio para o professor, no início do semestre, é desconstruir essa imagem de que ele é um peso para o educando, um profissional que dificulta e sobrecarrega o estudante. Diante do relato da estudante Simone de Beauvoir, o problema com o professor não é ser exigente e cobrar aquilo que ensina. O que pesa para o estudante, na relação com seu professor, é não ter o direito de voz, não ter sua opinião ouvida e respeitada. O desafio para o professor é construir uma relação educativa que seja leve e empática.

Continuando nossa análise, encontramos outros modos de objetivação dos colaboradores.

Para a estudante Angela Davis e para a professora Asiateia, a vida estudantil é uma escada. É preciso começar de baixo e subir etapa por etapa, degrau por degrau, ter paciência para viver cada momento da vida de maneira equilibrada e sem ansiedade. Mas é preciso ter uma meta, um alvo profissional e acadêmico a ser alcançado.

Além disso, a professora Asiateia, objetiva outras duas metáforas: a de que a vida estudantil não é um mar de rosas, pois há muitas dificuldades a serem enfrentadas, mas é uma gangorra, pois é feita de altos e baixos. Nessas metáforas, fica evidente que a vida estudantil é difícil, que o aprendizado exige subir os degraus com paciência e que obstáculos existem para todos, para os ricos e para os pobres, de modo que os estudantes precisam estabelecer metas de aprendizagem, como fica evidente nos excertos a seguir.

A vida estudantil não é um mar de rosas para todo mundo. Tem muitas dificuldades, e até para as pessoas que têm muito dinheiro ou têm um bom emprego não é um mar de rosas, como pintam para a gente. **A vida estudantil é uma gangorra, é feita de altos e baixos. A vida de um graduando é uma escada de vários degraus:** a gente não sai do primeiro para o décimo degrau, a gente vai subindo. O estudante que quer ter coisas boas no topo **precisa saber que tem de começar lá embaixo.** Na vida, tudo é aprendido. (Profª ASIOTEIA, 2022.)

Os bons estudantes e bons engenheiros sempre vão se destacar. Quando você ama o que faz e faz aquilo bem feito e se destaca, você, de certa forma, está vencendo naquilo que se propõe a conduzir. Posso até estar sendo utópica, mas, se eu ponho **uma meta**, daqui a cinco anos, de estar como engenheira plena, **eu vou ter de começar a subir uma escada, degrau a degrau.** No final das contas, o que eu projetei é para que, no final, seja uma vencedora naquilo que quis conduzir na minha vida. Vencer por fazer bem feito. (ANGELA DAVIS, 2022)

A seguir, temos outro excerto das narrativas da estudante Angela Davis.

Estou, como vários outros colegas, há sete anos fazendo o curso de engenharia civil. Fiz um ano de intercâmbio em Portugal, como outros colegas também fizeram na Espanha, e **fiz vários estágios**, como a maioria dos alunos de civil. Estagiar é uma forma também de ajudar financeiramente os pais. [...] **Nem sempre quem tem facilidade para aprender quer ajudar quem tem dificuldade na aprendizagem.** Eu sou aluna de escola pública. Quando eu entrei na UEFS, muita coisa era nova para mim. Havia alunos que vinham da escola particular e já sabiam limites, e eu não sabia. E aprendi limites num susto e pela força de vontade. (ANGELA DAVIS, 2022).

E essa diferença de conhecimentos entre os colegas pode gerar um distanciamento entre nós [...]. **É tão cotidiano para o aluno de engenharia civil chegar na sala de aula com as botas sujas. Eu mesma já cheguei assim na sala de aula, com as botas sujas de concreto e sujando tudo [...]. E tem estudantes que não gostam dessa situação,** e o professor não pode discriminar um aluno só porque o outro não gosta (ANGELA DAVIS, 2022).

De acordo com as narrativas, para a estudante Angela Davis, é costume, entre os colegas, a realização de diversos estágios durante o curso, pois essa é uma forma também de ajudar financeiramente a seus pais. Por isso, é comum aos graduandos chegarem com botas sujas na sala de aula. Além disso, é comum, entre os graduandos de engenharia civil, vivenciarem um ano de intercâmbio em outro país e alcançarem a formatura somente após sete anos de estudos. A estudante Angela Davis considera ainda que, quando entrou na UEFS, muitos conteúdos eram novos para ela. Os estudantes que vinham de escola particular já sabiam “limites”, e ela não. Ou seja, ela, como estudante egressa da escola pública, não tomou conhecimento de assuntos que os estudantes da escola privada tinham visto. E entende que essa diferença de conhecimentos entre os colegas pode gerar um distanciamento entre os graduandos e nem sempre aquele estudante que tem facilidade para aprender determinado assunto está disposto a ajudar quem está com dificuldade na aprendizagem.

De acordo com as representações sobre a realidade da turma e o perfil dos estudantes, os valores formados através da convivência com os colegas do curso de engenharia civil da UEFS são: **desafio e conhecimento**, pela busca de conhecimento e experiência em outro país; **trabalho, família e experiência profissional**, pois, através do estágio, os estudantes ajudam financeiramente a família e adquirem experiência profissional; e **tolerância e respeito** com os colegas, no caso, os que assistem às aulas com botas sujas.

A estudante María Zambrano diz que os próprios estudantes incentivam a competitividade, mas não percebe os professores fazendo esse tipo de incentivo.

Os próprios estudantes incentivam a competitividade. O professor não faz esse tipo de incentivo (MARÍA ZAMBRANO, 2022).

Os grupos de estudos são organizados de acordo com a personalidade e a identificação entre os estudantes, o que pode causar a exclusão de alguns deles. Explica que os estudantes ficam com medo de perguntar quando o professor recrimina estudantes que fazem perguntas simples. A propensão do estudante é desistir do curso e ter sua autoestima desequilibrada se o professor só falar de ser vencedor, sem explicar as circunstâncias.

A estudante Marilena Chauí, em suas representações, destaca que o professor deve “abrir os olhos” dos estudantes, para que tenham condições de observar as alternativas e tomar as melhores decisões. Para fazerem o que gostam e não decidirem por uma área profissional apenas pelo salário.

Quando o professor estimula seus estudantes apenas quanto aos melhores salários, o aluno acaba por deixar de fazer o que gosta, deixa projetos incríveis, que faz o olho do aluno brilhar, se ele está indo para fazer outra coisa apenas pelo melhor salário. **O professor pode abrir os olhos dos alunos de que não adianta ter o melhor salário se você não está feliz na profissão.** Ou se aquilo vai consumir toda sua energia, ficar preso, não vai te dar uma satisfação plena. O professor pode fazer com que eles observem, de fato, qual é sua vocação, aquilo em que realmente têm prazer em trabalhar, e não focar apenas no salário. Se eles se sentem felizes executando obras, ótimo! Mas, se não, é melhor mudar de ideia antes de se arrepender mais tarde. (MARILENA CHAUI, 2022).

A estudante Simone Weil e o professor Platão representam, como realidade do educando, o condicionamento para o estudo somente para a avaliação e sob a exigência do professor.

Pelo próprio sistema, que a gente está acostumado, a gente precisa ser cobrado por determinadas coisas. Então, eu me vi assim. **Cheguei a um determinado momento que, se o professor não cobrar, eu também não consigo** ir lá buscar o conhecimento e **estudar.** Tipo assim, **o professor tem de cobrar do aluno.** (SIMONE WEIL, 2022.)

O aluno só estuda na época da avaliação, não tem jeito. Tem alguns que são disciplinados, mas a maioria busca os livros só para a avaliação. (Prof. PLATÃO.)

A professora Asioteia representa, como perfil dos educandos, a diversidade. Uns tendem para a execução de obras de infraestrutura, outros para a elaboração de projetos e outros para a execução de obras menores, sem que ninguém se sinta envergonhado por isso.

Tem aluno com perfil para execução de grandes obras e outros para elaboração de grandes projetos. O professor deve mostrar para os alunos que é comum e normal que cada um possa ter seu perfil. **Tem outros estudantes com inclinação para obras menores, outros para obras de infraestrutura, outros para pontes. E ninguém deve se sentir envergonhado por isso.** (ASIOTEIA, 2022.)

A graduanda María Zambrano representa, como realidade do educando, a formação de grupos por afinidade. Em sua narrativa, ela diz que a relação entre estudantes é mais complicada do que a relação entre professor e estudante. As representações evocam a impaciência dos graduandos avançados com os mais atrasados. E a falta de socialização, quer seja provocada pelo estudante que detém maior conhecimento do conteúdo, ou, principalmente, pelo isolamento daquele que está atrasado.

A gente mantém os grupos de estudos porque já há um jeito definido de fazer, e isso os deixa mais eficientes. Quando você já tem um grupo, todo mundo já se conhece, os pontos fracos e fortes, você consegue organizar o trabalho para ele ser mais eficiente. E quando você tem um grupo novo, você tem de planejar toda uma forma de como vai desenvolver aquela atividade, para pegar os pontos fortes de todo mundo. E não ter que gastar tempo em retrabalho. Quando você não conhece a pessoa fica mais difícil. **A relação entre aluno e aluno é mais complicada do que entre professor e aluno.** (MARÍA ZAMBRANO, 2022.)

É uma realidade das turmas. Sobre cálculo, querendo ou não, **a pessoa que já sabe fica com aquela postura de não ter paciência de acompanhar e quem não sabe fica se sentindo meio que menosprezado [...]. A falta de socialização geralmente acontece quando a pessoa que tem o entendimento maior se isola, por se sentir superior,** mas geralmente é o contrário: **as pessoas que tem maior dificuldade ficam isoladas dos grupinhos que já estão ali trabalhando** juntos e tendo um entendimento melhor a partir dessa socialização. (MARÍA ZAMBRANO, 2022.)

Os estudantes Hermógenes e Angela Davis representam, como realidades do educando, a competitividade e falta de parceria.

Tem competitividade entre os estudantes, desde vagas de estágios e para cursarem as disciplinas. (HERMOGENES, 2022.)

Eu acho que não há tanta falta de respeito entre os colegas. Mas, às vezes, falta um pouco de parceria. (ANGELA DAVIS, 2022.)

O estudante Epíteto representa, como realidade do educando, a autoestima abalada e a possibilidade desistência do curso, após palavras de motivação sem a clareza necessária.

A verdadeira realidade do estudante é que, se o professor só falar para o aluno que ele vai ser um vencedor e vai obter tudo o que quer, e não explicar que essa vitória está associada a fatores circunstanciais [...], esse discurso de vencedor, em qualquer circunstância, pode abalar a autoestima dos estudantes, e pode, inclusive, levar o estudante a desistir do curso. (EPÍTETO, 2022.)

As professoras Melissa e Aspácia representam, como realidade do educando, o desinteresse de alguns estudantes. Uns realizam trabalhos com qualidade e outros não.

O maior desafio é o **interesse dos alunos**. É você tentar padronizar o interesse, porque quando você faz um processo com divisão de grupos, **você acaba tendo aqueles que se estimulam e fazem os trabalhos perfeitos** e conseguem realmente passar para o colega aquilo que eles viram e aprenderam. Mas também **tem grupos que não têm esse interesse e fazem trabalhos de qualidade inferior**. (MELISSA, 2022.)

O estudante não sabe consultar corretamente na internet, não sabe consultar uma fonte, não sabe o que é confiável e o que não é. (Prof^a ASPÁCIA, 2022.)

Os professores Platão, Aristóteles e Sócrates, a professora Hipácia, e as estudantes Simone Weil e Simone de Beauvoir representam, como características do perfil do estudante, a falta de responsabilidade, a imaturidade para assumir responsabilidades e apresentar soluções e sugestões sobre o plano de aula, a dificuldade para planejar suas tarefas, a falta de disciplina, a falta de consciência política e consciência de classe, a falta de foco. As turmas são mistas e heterogêneas, apresentando experiências, histórias de vida, lugares, comportamentos, projetos de vida e condições financeiras diferentes. São estudantes de escolas privadas e públicas que sofrem isolamento da turma quando são estudantes repetentes.

Há também desonestidade acadêmica (nos trabalhos em grupo, uns respondem e os demais copiam), e é costume, entre os graduandos, a desistência de disciplinas e alguns até do curso. Em sua representação, o professor Platão, através da linguagem do senso comum, para caracterizar a realidade do estudante, usa a expressão “como se já tivesse as rédeas da vida dele”, referente aos egressos de cursos técnicos, que são mais disciplinados e atingem aprovação mais frequente.

Tem muitos alunos que pegam a disciplina e depois desistem, muitos perdem a disciplina por falta, não frequentarem [...] Oferecemos a disciplina, **ele se matricula e larga**. Isso é falta de responsabilidade: o aluno que faz isso está desperdiçando uma oportunidade. **O aluno ainda está imaturo e precisa tomar as rédeas de sua vida**, porque quanto mais rápido você passar e se formar, vai trabalhar e ganhar seu dinheiro. E a família para de cobrar: cadê que não forma, cadê que não forma... É muito mais coisa envolvida. **O aluno tem dificuldade de planejar, falta disciplina, falta foco**, tem dificuldade de entender que aquele momento é temporário.

O aluno que vem do curso técnico (IFBA) e entra no curso superior, mas já é um técnico, eu já conheço. (Prof. PLATÃO, 2022.)

O outro, que entra sem ter nada, ele não sabe nada, é como se fosse uma descoberta, tem decepções, se decepcionam. O técnico não, ele tem uma ideia razoável do que quer. Quem fez curso técnico **é como já tivesse as rédeas da vida dele, ele é mais disciplinado, ele sabe o que quer**, tem um planejamento de vida mais estabelecido. Não sei dizer se isso reverbera em notas, mas sei **que reverbera nas atitudes, e, automaticamente, se não nas notas, mas em passar. São os que, em proporção, têm mais aprovação [...]**. (Prof. PLATÃO, 2022.)

Passo trabalhos em forma de lista de exercícios. Alguns alunos respondem à lista, e os demais apenas copiam. Eu sei porque, na hora da prova, eu coloco uma questão da lista. Todo mundo acerta na lista, mas na prova só 20% [...]. O professor precisa se reinventar constantemente, porque os **alunos pegam os materiais de um semestre para o outro, e percebem se o professor não tem nada a oferecer [...]**. **As turmas são heterogêneas**, os grupos se formam, e os alunos mais tímidos ficam excluídos. (Prof. PLATÃO, 2022.)

O aluno repetente fica realmente desgarrado. Às vezes, os desagregados se juntam e aí formam os grupos dos desagregados. **Os alunos são muito heterogêneos**. O professor tem de respeitar isso, caso contrário poderá gerar conflitos desnecessários entre os alunos. (Prof. PLATÃO, 2022.)

A sala de aula envolve muito mais coisa. Além do conteúdo programático da disciplina, **envolve diferentes histórias de cada aluno, diferentes pessoas de diferentes lugares com diferentes comportamentos e projetos de vida**. (ARISTÓTELES, 2022.)

Normalmente, os meninos vêm muito imaturos. Então, não dá para achar que eles vão me dar soluções ou sugestões que sejam assim renovadoras, remodeladoras de todo um planejamento que já vem sendo construído e refeito aí, ao longo dos meus mais de 30 anos de docência. (Prof. ARISTÓTELES, 2022.)

Alguns alunos têm estrutura financeira para estagiar em Salvador, mas nem todos. Alguns têm vontade, mas falta estrutura financeira. Outros têm dificuldade até para encontrar estágio em Feira. (Prof. SÓCRATES, 2022.)

Há alunos quem deixam o curso de engenharia civil para serem médicos, serem professores de matemática, para fazer farmácia, outro para fazer ciências da computação. (Prof^a HIPÁSIA, 2022.)

As turmas não são homogêneas. Existem pessoas que têm dificuldades na aprendizagem, vieram de processos de educação totalmente diferentes. Tem estudantes de escola particular e estudante de escola pública. (SIMONE WEIL, 2022.)

As salas costumam ser muito mistas, e alunos com diversas realidades [...]. Falta consciência política e consciência de classe também, de alguns estudantes. É muita gente defendendo coisas que não os representam, ficam totalmente apáticos. (SIMONE DE BEAUVOIR, 2022.)

A professora Hipásia e o professor Sócrates representam, como realidade do estudante, a solidariedade, a colaboração, a falta de planejamento e a falta de interesse em procurar ajuda e encontrar soluções. Muitos graduandos de engenharia civil estão no estágio, e outros atuando no mercado de trabalho em áreas diversas.

É uma situação que acontece muitas vezes. Muitos alunos estão no estágio, e outros atuando como **trabalhadores no mercado**. Por exemplo, auxiliar administrativo e vendedor e até social media [...]. Eu percebo uma **solidariedade**, uma **doação entre os colegas**, há uma **colaboração**, uma **ajuda**, todos **andam juntos**, eles têm esse sentimento de turma, de união. (Prof^a HIPÁSIA, 2022.)

Tenho falado para eles se planejarem. Os alunos têm tido **falta de planejamento** e de criar soluções diante dos problemas. Às vezes, ocorre **falta interesse do aluno em procurar ajuda e soluções**. (Prof. SOCRATES, 2022.)

O professor Sócrates, objetiva, a realidade do estudante através da expressão, “ficar me marcando” e “ficar ruim na fita”. Trata-se do temor de ser penalizado e mal visto, caso venha a denunciar as atitudes de colegas que não contribuíram na realização de trabalhos. Ou seja, alguns estudantes fazem o trabalho sozinhos, inserem o nome dos demais, como se eles tivessem colaborado, e ainda ficam acuados e temerosos de reclamar ou denunciar a situação.

No trabalho em equipe tem gente que sempre fala: vai sobrar tudo para mim, e fica aquela coisa, eu não vou entregar meus colegas, porque se eu entregar meus colegas, **vou ficar ruim na fita**. O pessoal depois **vai ficar me marcando** no curso, ninguém vai querer mais ficar **trabalhando comigo, e minha rede de contatos vai ser cortada**, porque eu vou ser conhecido como o cara que entregou todo mundo. **E o sujeito acaba fazendo o trabalho dos colegas**. Essa é a realidade: alguns alunos fazem o trabalho dos outros colegas. (Prof. SOCRATES, 2022.)

Por sua vez, o professor Aristóteles objetiva a realidade do estudante através da expressão, “agarram as oportunidades”. Sua objetivação se dá, através da narrativa de que alguns estudantes aproveitam as oportunidades e outros não. E, por isso, as oportunidades devem ser aproveitadas com força, para não serem desperdiçadas.

Alguns alunos agarram as oportunidades e outros não. Tem aluno que cresce na profissão de engenharia civil e outros até mudam e vão fazer outra faculdade, porque não conseguiram se encaixar no mercado da construção civil. Mas espero que eles estejam felizes também nesses outros cursos que escolheram. (Prof. ARISTÓTELES, 2022.)

Nas representações a seguir, observamos como o professor Sócrates objetiva a realidade do estudante de engenharia civil de quatro formas. A primeira, expressa através da linguagem do senso comum, com a expressão “a turma já fica travada”, fica paralisada diante da obrigação de fazer apenas perguntas difíceis, pois poderá receber retaliações do professor se fizer perguntas simples. Para ele, perguntas fáceis quem faz é o aluno que não entendeu a explicação. A segunda, é a de que o professor precisa “se sentir apertado” para perceber que o estudante entendeu a explicação, e ainda se aprofundou nela. A terceira diz respeito à “carga para a

turma”, a obrigação de fazer somente perguntas difíceis. Isso é considerado pelo professor colaborador como um ambiente pesado para toda a turma, tanto para quem faz pergunta fácil, porque sofre retaliação do professor, e para quem faz a pergunta difícil, porque sofre retaliações dos colegas. E a quarta, através do “complexo de Gabriela”, ocorre quando o estudante tem dificuldade para mudar a forma como aprendeu a estudar.

O aluno que não entendeu a explicação do professor não pode fazer perguntas fáceis. Até para perguntar, você tem que perguntar um negócio que o professor diga: “Ah, interessante sua pergunta, olha só!”. Tem professores que só gostam de receber perguntas difíceis [...]. **A própria turma, já fica, travada, é uma realidade, a turma fica temerosa em fazer perguntas fáceis.** É quando o professor, sem falar nada, mas externaliza em expressões corporais e faciais: “Como é que o cara faz uma pergunta dessas?”. Pergunta boa é aquela em que o professor se sente apertado. Pergunta fácil quem faz é o aluno que não entendeu a explicação. E o aluno que só faz pergunta difícil, os outros dizem: “Esse daí só quer aparecer”. Tudo isso é uma **carga** para turma. (Prof. SÓCRATES, 2022.)

O estudante tem dificuldade de mudança, é meio **um complexo de Gabriela,** nasci assim, cresci assim, vou morrer assim. Não quero mudar a forma como aprendi a estudar. Fica todo mundo nessa coisa, meio que travado. (Prof. SÓCRATES, 2022.)

Diante das objetivações apresentadas pelo professor Sócrates, consideramos que, na relação entre professor e estudante em sala de aula, a atitude de permitir que o graduando faça perguntas simples ou complexas, ajudará que o clima em sala de aula seja mais leve. Os estudantes, para vencer o complexo de Gabriela no ambiente acadêmico, precisam estar abertos às novas formas de aprendizagem.

Seguem, abaixo, as narrativas da professora Asioteia e da estudante Simone de Beauvoir, referentes às suas representações sobre a realidade da turma e o perfil dos estudantes:

Fiz uma comparação entre as notas e o desempenho no mercado, como estão nossos egressos. De uma forma muito subjetiva, os alunos que encontrei depois de formados, **os que estão em melhor colocação no mercado e que mais se desenvolveram são aqueles que tem inteligência emocional** e sabem se relacionar. Não eram os melhores alunos, os alunos de nota 10. Prof^a ASIOTEIA, 2022.)

Dos alunos que eu encontro depois de formados, eu percebo que aqueles **alunos que tinham uma nota muito elevada, eles têm uma dificuldade de se relacionar com os colegas na sala de aula e no trabalho. Por isso, digo aos alunos que aprendam a se envolver, se comunicar, interagir.** (Prof^a ASIOTEIA, 2022.)

Quando a gente chega nessas disciplinas que **tem muita reprovação, a gente já fica com medo, já fica temeroso de ser reprovado também. Tem disciplina em que 50% dos estudantes são reprovados.** (SIMONE WEIL, 2022)

A professora Asioteia em sua representação, associa desempenho acadêmico e profissional à habilidade de se relacionar com o outro e ter inteligência emocional. E revela ser

uma realidade, entre os estudantes com notas muito altas, a dificuldade para se relacionar com os colegas na sala de aula. Por sua vez, a estudante Simone Weil, representa a realidade da turma através do medo que os estudantes do curso têm de também serem reprovados, quando se matriculam em uma disciplina em que o índice de reprovação é alto.

Diante da realidade da turma e o perfil dos estudantes de engenharia civil, percebemos a formação dos seguintes valores: exigência, falta de consciência política e de classe, relacionamento agradável, comunicação assertiva, interação adequada, aproveitamento das oportunidades, resiliência e dedicação, entusiasmo com aquilo que faz, protagonismo estudantil, aceitação do fato de ter um perfil diferente do outro, busca de perguntas inteligentes, superação de dificuldades, aproveitamento das oportunidades, humildade e interesse para procurar ajuda, reconhecimento da importância do planejamento para os estudos, adaptabilidade, empatia, foco, disciplina, assunção das rédeas da vida, perseverança, superação da falta de compromisso e a falta de responsabilidade, parceria, socialização, abertura para fazer trabalhos com outros colegas, deixar de fazer trabalho somente depois que o professor cobrar, satisfação pessoal vinculada à satisfação profissional e financeira.

Por ser heterogênea, a turma e o professor são desafiados a superar os diversos desafios que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Por chegarem imaturos e inexperientes, os alunos se revelam temerosos de se envolver com pessoas desconhecidas, com habilidades insuficientes para realizar o planejamento de seus estudos na graduação, e passar por exigências diferentes daquelas que recebiam de seus professores no Ensino Médio. A formação para resiliência, dedicação, protagonismo estudantil, empatia, escuta ativa, relacionamento e diálogo é fundamental para que o estudante conclua o curso de engenharia civil com equilíbrio emocional e com habilidades técnico-científicas e humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral, compreender mediante as representações sociais, como ocorre a formação de atitudes e valores na prática educativa de professores do curso de Engenharia Civil da UEFS. Seus objetivos específicos foram: 1. analisar a estrutura das representações dos estudantes sobre atitudes e valores; 2. avaliar a importância atribuída à formação de atitudes e valores na prática pedagógica de professores do curso de engenharia civil; 3. identificar os sentidos atribuídos por professores e estudantes do curso aos termos *atitudes e valores*.

No tocante ao objetivo 1, nossa pesquisa concluiu que a estrutura das representações dos estudantes sobre atitudes aponta para um possível núcleo central formado por elementos que indicam atitudes negativas (arcaísmo, falta de empatia, rigidez, exigência) e positivas (dedicação, didática, comprometimento e responsabilidade). Concluímos que a falta de empatia, a rigidez e o ensino arcaico podem levar o graduando a desequilíbrio emocional, falta de motivação para aprender, falta de dedicação ao estudo e desistência acadêmica, apesar da existência de atitudes de comprometimento e responsabilidade de alguns docentes. Enfim, os egressos do curso poderão replicar, em sua atuação profissional, as mesmas atitudes percebidas nos professores, positivas ou negativas. Assim, deve-se considerar que, quando um professor expressa com intensidade uma determinada atitude, ela acaba por ser fortemente aprendida pelos estudantes (ZABALZA, 2000).

Ainda no que se refere ao objetivo 1, nossa pesquisa concluiu que a estrutura das representações dos estudantes sobre valores aponta um possível núcleo central (NC), constituído de respeito, ética, empatia e comprometimento, em torno do qual se associam outros elementos considerados contrastantes e periféricos, muitos deles divergentes do NC, formado por elementos que indicam valores negativos, como descaso, arrogância, egocentrismo e desrespeito, e elementos positivos, como responsabilidade, honestidade, didática, profissionalismo, competência, exigência, qualidade, respeito e excelência. Diante disto, verifica-se ser essencial que a prática educativa esteja embasada em valores e com intencionalidades positivas, voltados para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e para o bem-estar de todos.

Observando as representações sobre *valores e atitudes*, percebemos que o *comprometimento* apareceu no núcleo central das duas representações. Entretanto, no núcleo central das representações sobre *atitudes*, surgiu a palavra *empatia* e, nas representações sobre

valores, a expressão *falta de empatia*, ambas com a mesma frequência (26), o que pode revelar a existência de uma prática docente ambivalente e contraditória. Essa ambivalência permanece nos elementos de contraste, pois, ao mesmo tempo, aparecem as palavras *responsabilidade e comprometimento, honestidade e caráter*, e também *cobrança e arrogância*. É possível inferir, que, para parte dos graduandos, o docente pode apresentar atitudes empáticas, por abrir a oportunidade para que os estudantes apresentem sugestões, mas não as leva em consideração. Assim, conforme explica Rodrigues (1991), uns poucos valores podem encerrar uma infinidade de atitudes.

De referência a valores e atitudes que convergem, temos, por exemplo, o valor do *respeito* que está relacionado com as atitudes referentes a *domínio da didática e dedicação*, pois docentes que respeitam seus estudantes costumam ser dedicados e desenvolver atividades que demonstram o mencionado domínio. O valor do *comprometimento* pode estar associado às atitudes de *responsabilidade e comprometimento*. E ainda o valor da *ética* pode estar relacionado às atitudes de *exigência e rigidez*, pois, para alguns docentes, cumprir normas e acordos pode significar a expressão de valores éticos.

Os resultados sobre o objetivo 2 indicam que os professores e estudantes colaboradores avaliam a importância atribuída à formação de atitudes e valores na prática pedagógica do curso de engenharia civil, considerando-a como necessária e um importante componente formativo, materializada através dos acordos do contrato pedagógico, da qualidade da relação educativa e de um currículo voltado para essa formação. Dessa forma, tais resultados acompanham o que foi encontrado na revisão sistemática da literatura, que revelou a existência de vários trabalhos, no Brasil e em outros países, que abordam o tema referente a formação de atitudes e valores no Ensino Superior, tratando-se de uma temática de interesse e discutida em várias áreas do conhecimento.

Além disso, a formação de atitudes e valores é compatível com o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Engenharia, de um modo geral, e o Plano de Desenvolvimento Institucional da UEFS, em particular, no que se refere à importância da formação técnica ética e humanística para todos os engenheiros formados no Brasil, em especial na UEFS. O estudante Hermógenes em suas narrativas, representa a importância da formação em atitudes e valores quando diz: “*O mercado de trabalho não pede somente nota, mas, principalmente, a habilidade de relacionamentos*”. A professora Asioiteia diz: “*Os que estão em melhor colocação no mercado e que mais se desenvolveram são aqueles que sabem se relacionar*”.

Sendo assim, tais achados corroboram o que Trillo (2017) destaca, quando diz que a formação de atitudes e valores é pertinente e importante, porque sustenta uma ação educativa comprometida com o bem comum, na qual o respeito aos outros e a si mesmo se alinha ao respeito à própria dignidade humana, posição com a qual nos identificamos.

Há de se perceber que, apesar de os professores e estudantes colaboradores avaliarem como importante a formação de atitudes e valores, eles reconhecem como uma área ainda incipiente no curso, e, por seu caráter subjetivo, sua realização se torna um desafio ainda maior para engenheiros, acostumados com a área de tecnologia.

No tocante ao objetivo 3, a identificação dos sentidos atribuídos por professores e estudantes do curso aos termos *atitudes* e *valores*, de acordo com as narrativas analisadas, docentes e discentes compreendem o *contrato pedagógico* como um importante e fundamental instrumento para a formação de atitudes e valores. Ele permite transparência na relação entre professor e estudante, contribui para a formação da autonomia estudantil, e ajuda na construção de acordos bilaterais, sem imposições do professor ou dos estudantes. Entretanto, docentes e discentes confirmam que não tem sido uma prática educativa a elaboração e o uso do contrato pedagógico no curso, o que nos parece uma contradição e uma necessidade de habilitação docente e discente no uso desse instrumento.

Diante das narrativas de professores e estudantes, apesar de o contrato pedagógico não ser utilizado, a prática de acordos nas aulas iniciais dos componentes curriculares se restringe à exposição da ementa e do planejamento da disciplina, através de informações sobre datas das provas, trabalhos em grupos, lista de livros e horário das aulas. Os professores consideram que os estudantes têm dificuldade de apresentar sugestões nos primeiros dias de aula. O uso das expressões “*sou o responsável pela turma*”, “*estou no comando do processo*” e “*sou a autoridade na sala de aula*”, quando se trata de elaboração de acordos, revela a preocupação docente em não perder o “controle” da turma, a inabilidade em fazer acordos, ou a dificuldade de autoconhecimento sobre suas próprias habilidades e limitações. Todavia o uso do contrato pedagógico, através do cumprimento de acordos, auxilia na formação de atitudes de civilidade e cidadania, e de valores de autonomia, diálogo, tolerância, humildade, respeito ao outro, paciência, responsabilidade e honestidade. E corrobora Postic (1990) quando assegura que o estudante ensina enquanto aprende, e o professor aprende enquanto ensina.

De acordo com as narrativas analisadas sobre a *formação de atitudes*, os sentidos atribuídos por professores e estudantes do curso ao termo *atitudes* são: iniciativa para resolver problemas, autoconfiança, aproveitamento das oportunidades, gosto pelo estudo e pela profissão, responsabilidade, persistência, compromisso com o horário, equilíbrio entre teoria e

prática, interesse de ir além daquilo que a universidade oferece e solidariedade. Ocorre também a menção à formação de atitudes de colaboração a partir de premiação com nota, para os estudantes que tenham facilidade para o ensino e domínio do conhecimento sobre o assunto estudado. As atitudes acima mencionadas influem nos processos de percepção e de motivação, desempenhando papel importante no processo de aprendizagem.

De acordo com as narrativas analisadas sobre a *formação de valores*, os sentidos atribuídos por professores e estudantes do curso ao termo *valores* são: senso de responsabilidade, amizade, competência, colaboração, empatia, respeito, sucesso, realização pessoal, exercício da profissão de maneira ética e com competência técnica, honestidade, inspiração em quem tem sucesso, aproveitamento das oportunidades, falta de humildade, reconhecimento, qualidade de vida, insegurança, necessidade de autoafirmação, arrogância, vaidade, atualização, visão limitada apenas ao sucesso econômico, senso de observação, acolhimento, aceitação de todos, cuidado em não prejudicar outras pessoas em sua atividade profissional, empreendedorismo, ambição, diálogo, paciência, respeito, humildade, escuta, observação, inovação e atualização. E ainda: motivação para ir além, dialogar com as pessoas, ser paciente e aprender que nosso ponto de vista não é a verdade absoluta.

Sobre a formação do valor *competitividade*, há divergências. Alguns consideram um valor importante, pois o mundo é competitivo; outros decidem não absorver esse valor. Para docentes entrevistados, a competitividade é um valor que deve ser ensinado e estimulado no curso de Engenharia Civil, por considerarem ser ela uma característica intrínseca à profissão de engenheiro civil. Para outros docentes, a competitividade está relacionada à falta de humildade e à busca de ser melhor do que o outro.

Para a maioria dos professores, ser competitivo tem a ver com o estabelecimento de competências específicas e diferenciais, como afimco, dedicação, motivação de ir além, ambição para crescer como profissional e como pessoa. Vinculam competitividade com sucesso e competência, mas esclarecem que os melhores salários nem sempre estão relacionados à melhor qualidade de vida. Há docentes que consideram que a competitividade compromete o aprendizado e as relações dentro da sala de aula, podendo gerar conflitos entre os colegas, sendo melhor valorizar a cooperação entre as pessoas, pois, no mercado de trabalho, mesmo o profissional competente precisa consultar os colegas diante de situações inusitadas. Para o professor Platão, a competitividade é como uma “coisa animal”, algo instintivo, que leva a agir sem levar em consideração valores éticos, na busca de resultados a qualquer preço. E, por fim, o *score* e o *ranking* são usados como instrumentos para se alcançar um nível mínimo exigido

de qualidade de ensino, pois o egresso carrega o nome da universidade e dos professores no diploma.

A formação em atitudes e valores diante da competitividade envolve a necessidade de uma formação colaborativa. A sobrevivência do profissional de Engenharia Civil, no mercado de trabalho, está imbrincada na habilidade da aprendizagem continuada com o colega. A cada desafio profissional, a educabilidade humana do engenheiro civil, contribui para que os profissionais possam se ajudar e aprender mutuamente.

Concordamos com os professores e colaboradores da pesquisa que é a formação colaborativa que deve ser valorizada e está congruente com aquilo que o profissional de Engenharia Civil encontrara no mercado de trabalho. Neste sentido, elaboramos a expressão “competitividade colaborativa”, uma forma de personificar o que observamos e concluímos a partir das narrativas apresentadas, nas quais direcionam o foco para o alvo correto, que não é tratar o outro como um obstáculo a ser vencido, mas sim, diagnosticar e vencer tudo aquilo que impede ou dificulta que ocorra um processo de convivialidade voltado para o ensino-aprendizagem exitoso, quer seja, durante a formação na graduação, e também na formação continuada durante o exercício da profissão.

A “competitividade colaborativa” busca vencer um clima de sala de aula insalubre, e desrespeitador, busca construir um ambiente de sala de aula, agradável e desejoso de se estar. E durante a atividade profissional, permite a construção de soluções mais assertivas, através do diálogo com os demais colegas de profissão, que deixa de ser um concorrente inimigo, e passa a ser um concorrente colaborador.

A formação da atitude “competitividade colaborativa” contribui para que o estudante egresso supere suas deficiências de aprendizagem enquanto estudante, fortalecendo-o nas habilidades humanas. E assim, torna-o habilidoso nas duas áreas de conhecimento, o técnico-científico e o humano. Contribuindo para que se torne uma pessoa melhor a cada dia. É esta formação humana e colaborativa que desejamos que os seres humanos graduandos de Engenharia Civil se tornem quando os educamos. Que não é o outro o inimigo a ser vencido, mas sim, o desperdício que leva ao desequilíbrio ambiental, o desrespeito com o diferente, a falta de empatia, falta de humildade para pedir ajuda, a arrogância, a prepotência, o desprezo, a intolerância, a exclusão, o individualismo e o egocentrismo.

As narrativas evidenciaram que as estratégias motivadoras dos estudantes para a formação de atitudes e valores são: atividades em grupo, o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), flexibilidade nos acordos e disponibilização de espaços para os estudantes expressarem suas ideias e fazerem questionamentos. Quanto a esse ponto, na prática

pedagógica, os professores enfrentam seguintes desafios: criar um ambiente, em sala de aula, que permita a participação de todos, distribuir a turma em grupos heterogêneos, conhecer as especificidades de cada turma, perceber e fazer uso do nível de conhecimento dos estudantes e de suas necessidades e ser criativo diante das dificuldades. Isso posto, podemos concluir que o uso de estratégias de ensino como instrumento didático e motivador para a formação de atitudes e valores são importantes porque formam, no estudante, as atitudes do pensar reflexivo, a autonomia, o interesse pelos estudos e a motivação para a cooperação com os colegas, além de formar os valores de respeito, empatia, solidariedade e criatividade.

As representações de docentes e discentes sobre *atitudes do professor* que motivam e sensibilizam o estudante na formação de atitudes e valores são: afetividade, entusiasmo, iniciativa, responsabilidade, interesse em colaborar, respeito, empatia, dedicação, diálogo, disponibilidade, flexibilidade, praticidade, cuidado, atualização, busca pelo conhecimento e inovação, comunicabilidade, escuta ativa, praticidade, compromisso, exercício profissional e profissionalismo. E ainda: demonstrar que estudou e se atualizou sobre o assunto que está ensinando, e fazer conexões do conteúdo da disciplina com o exercício profissional. Entretanto, existem fatores que geram a desmotivação do estudante: a própria estrutura da universidade, quando não investe em inovação tecnológica e na formação humana dos professores; a posição do colegiado do curso em relação à falta de atendimento às demandas estudantis; e, principalmente, a qualidade da relação entre professor e estudantes e entre os próprios estudantes.

Existem comportamentos do professor que desmotivam a formação em atitudes e valores: mostrar-se indisponível; não articular a teoria com a prática; não estar aberto para o diálogo; não permitir que o estudante emita sua opinião e contribua com sugestões; ministrar aulas expositivas, nas quais somente ele fala, sem interação com os estudantes; não respeitar a subjetividade e as emoções dos estudantes e tratar apenas do conteúdo da disciplina; não responder às perguntas simples dos estudantes, desmotivando tanto os que fizeram as perguntas quanto aqueles que iriam fazer; indicar uma lista enorme de livros para consulta, sem propósito claro; não acompanhar as inovações e não levar inovações para a sala de aula, e o estudante perceber que adquiriu conhecimento sobre conteúdos inovadores que o professor desconhece. Também desmotiva o estudante o professor que tem atitudes de arrogância, intransigência e soberba.

De acordo com as narrativas dos colaboradores, as atitudes do estudante que revelam *a formação em valores humanos* se direcionam para o valor da colaboração. A cooperação é facilitada entre os colegas quando percebem que precisam estudar juntos. Quando o estudante

percebe que o amigo dele está atrasado, e revela interesse em ajudar a fazer com que aquela pessoa possa avançar e seguir. A colaboração entre os estudantes é incentivada pelos professores, pois entendem que a colaboração ajuda seu trabalho. Entretanto, a cooperação entre os estudantes de diferentes níveis, principalmente nas matérias iniciais, é dificultada pela falta de proximidade entre os estudantes, pois não se conhecem ainda e temem enfrentar conflitos. A colaboração entre os estudantes pode estar relacionada à estrutura familiar do graduando, quando, em suas próprias famílias, já foi formado o valor da colaboração. Foi percebido por professores e estudantes que existem diversos exemplos de *atitudes do estudante que revelam a formação em valores humanos* na turma, principalmente nas disciplinas iniciais do curso e aquelas com maior índice de reprovação. Percebeu-se que a atitude colaborativa forma, no estudante, o hábito da cooperação e o reconhecimento de que não conseguiria avançar sem a colaboração do colega.

Sobre a *avaliação de atitudes e valores*, percebemos, de acordo com as narrativas analisadas, que os professores têm dificuldade para avaliar atitudes e valores, por tratar-se de uma avaliação subjetiva, e pela especificidade de uma avaliação sobre algo que ainda não faz parte da cultura avaliativa do curso de engenharia civil. Apesar disso, apresentam diversas atitudes já tomadas em sala de aula e várias sugestões sobre a avaliação de atitudes e valores, como a realização de atividades em grupo, em que se pode observar se o estudante sabe tratar bem os membros do grupo, respeitar o colega e o professor, tem tolerância com o colega e revela profissionalismo através do cumprimento de papéis.

Para avaliar atitudes e valores, deve-se observar o comportamento do discente em classe, o distanciamento dele em relação aos demais colegas, se ocorrem atitudes preconceituosas, sua pontualidade, assiduidade, honestidade e dedicação aos estudos, sua participação e apresentação de contribuições, e se entrega as tarefas no prazo. Os colaboradores percebem que o cenário mais adequado para avaliar atitudes e valores é aquele ambiente que permite a aproximação entre professor e estudante e entre os estudantes e onde os educandos se sintam à vontade para dialogar na sala de aula. Mas, para que isso ocorra, é necessária a construção de um ambiente seguro, propício ao diálogo, sem exposições nem julgamentos pessoais, no qual fica claro que a avaliação se volta para atitudes e valores, e não para a pessoa em si, sendo vista como oportunidade de crescimento, e não como um instrumento de castigo. Existem atitudes do professor que auxiliam na avaliação de atitudes e valores do aluno: instigá-lo para mostrar sua opinião e falar o que pensa, escutando o que eles têm a dizer, observar e dar atenção a todos, principalmente àqueles estudantes que buscam mais conhecimento, porque o estudante fica desmotivado quando deseja mais conhecimento e o professor não o atende.

É um desafio para os professores o processo de despertar nos estudantes atitudes e valores positivos. Entretanto, apesar de ser desafiador, trata-se de uma ação pedagógica pertinente e fundamental. É importante avaliar atitudes e valores, porque esse ato contribui para que o profissional formado no curso desenvolva habilidades que lhe permitirão ingressar no mundo de trabalho com maior assertividade, permanecer nele e ainda ser promovido, pois o mercado avalia, além das habilidades técnicas, as qualidades humanas.

Sobre o *papel do professor*, as narrativas definem: tornar fácil a aprendizagem, trazer exemplos próximos da realidade do estudante, estimular a consciência de classe e incentivar o graduando a perguntar. E ainda: autoavaliar-se, buscar meios alternativos para suprir as necessidades cognitivas do estudante; estimular o estudante a conhecer suas habilidades; orientar o estudante a ter responsabilidade por sua própria formação; perceber quais as dificuldades de aprendizagem e as deficiências dos estudantes em conteúdos anteriores, para fazer os direcionamentos necessários em seu planejamento; ser tolerante e flexível; procurar meios que o auxiliem no processo de ensino-aprendizagem; fazer com que os graduandos se conheçam e consigam compartilhar conhecimentos; intervir se o estudante demonstra uma postura de hostilidade em relação ao colega; adequar suas aulas às demandas do mercado; observar quando o estudante deseja participar de algum grupo de pesquisa; continuar estudando e se atualizando; gerenciar sua sala e ensinar com qualidade; pedir que os alunos o avaliem; trazer palestrantes convidados para sua disciplina; fazer parcerias com outras universidades e outros professores; tomar iniciativa e buscar soluções para problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

É papel do professor entender o que se passa na vida acadêmica do estudante, conhecer suas necessidades, favorecer e providenciar sua aprendizagem. O professor como mediador do conhecimento, se afasta do papel da “educação bancária”, aquela que somente deposita conhecimento, e passa a exercer a educação que investe na educabilidade do estudante, respeita a capacidade humana do graduando em aprender, quer seja através de leituras, observações, práticas e com as suas próprias experiências.

No palco da educação dois atores são fundamentais, o professor e o estudante, mas a estrela principal é a aprendizagem. Ambos, educador e o educando precisam de uma formação em atitudes e valores, que os aproximem de uma educação integral. Assim, com o propósito de contribuir para essa discussão sobre educação integral, Savater (1998) considera que apesar de apenas nascer humano, isto não basta, é necessário também tornarmo-nos humanos, ou seja, nos humanizarmos. A educação integral que envolve a formação de atitudes e valores é também humanizadora.

Pois apesar de nascer humano o homem pode realizar atos desumanos. Savater (1998, p.30) afirma que na natureza existem vários seres vivos, mas estes já nascem “sendo o que definitivamente são, o que serão irremediavelmente, aconteça o que acontecer, ao passo que de nós, humanos, o que parece mais prudente dizer é que nascemos para a humanidade”. Ou seja, a humanidade biológica “necessita de uma confirmação posterior, algo como um segundo nascimento”. Nos tornamos humanos através de nosso próprio esforço e da relação que construímos com outros seres humanos. Sendo assim, “A condição humana é em parte espontaneidade natural, mas também deliberação artificial: chegar a ser totalmente humano – seja humano bom ou humano mau – é sempre uma arte”. É neste sentido que Savater (1998) entende que somente nos tornamos plenamente humanos, quando somos alcançados pela “humanidade deliberante” dos outros seres humanos. Portanto, a educabilidade humana se alia à formação de atitudes e valores para construir uma sociedade mais justa, mais humana e imersa em uma convivialidade assertiva. Sendo o professor como mediador do conhecimento e o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem.

Quanto ao *papel do estudante na relação educativa* ele é objetivado, inicialmente, como um “marqueteiro” de si mesmo, pois precisa “se vender” para que os colegas queiram “contratá-lo” para o grupo, ou seja, queiram sua presença no grupo de estudo. Deve-se perceber que a expressão marqueteiro se trata de uma prática usual das negociações do mercado de trabalho, que necessita de cuidado, no sentido de evitar que a relação entre os estudantes se torne embasada em uma relação entre seres humanos restrita à compra e venda, tornando os estudantes algo que seja comprado e vendido. Sendo que o papel do estudante na relação educativa, deve focar na solidariedade e na cooperação.

É papel do estudante ainda: pesquisar sempre, buscar conhecimento, desenvolver o senso crítico, saber em quem ele quer se projetar, definindo um modelo a seguir, buscar superar a timidez, aprender a perguntar, a propor ideias ao professor e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se a necessidade do estudante buscar reconhecer suas limitações, e respeitar seus limites.

Na subcategoria *o currículo do curso e a formação de atitudes e valores*, os resultados apontam que o currículo do curso está defasado e desatualizado em relação às inovações tecnológicas, focado mais no conteúdo, e seguindo a proposta de “primeiro saber, para depois fazer”. Diante disso, é possível inferir que se trata um currículo desatualizado, composto de disciplinas com carga horária e conteúdo excessivos, o que gera insatisfação dos estudantes com o processo de ensino-aprendizagem. Questionamos a falta de um currículo que apresente componentes curriculares que atendam as inovações tecnológicas do setor de Engenharia Civil,

componente curricular que faça uso da tecnologia CAD, presente em softwares como o AutoCAD, para a realização de desenhos técnicos 2D e 3D de forma computadorizada. A tecnologia BIM para modelagem 3D que possibilita o design de arquitetura, engenharia e construção de forma multidimensional, e o uso do Revit, um software BIM para arquitetura, urbanismo, engenharia e design.

Além disso, apresento como proposta de reforma curricular, que seja disponibilizado uma formação sobre Comunicação Não Violenta para engenheiros, o uso da Atenção Plena como instrumento de auxílio ao gerenciamento de projetos. Gestão de conflitos e negociações para engenheiros. Língua Portuguesa para engenheiros. Seja inserido como proposta de ementa em todos os componentes curriculares, a avaliação de atitudes e valores, as habilidades de relacionamento, compromisso com as datas de entrega das atividades acadêmicas, e demais apresentadas nesta dissertação de maneira que possam atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de engenharia no Brasil. Consideramos ainda que os estudantes possam também participar da elaboração do novo currículo. E que o uso do contrato pedagógico seja institucionalizado.

Sugerimos revisão do processo seletivo para professores universitários de modo que, além dos conhecimentos específicos sejam avaliados os saberes didáticos-pedagógicos.

De igual modo, que todos os professores do curso, passem pelo processo de formação do PROFACE - Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais. Um processo seletivo que responda o questionamento: Quais atitudes e valores os professores devem possuir, para que sejam atendidas as exigências das DCNs e do Plano Diretor da UEFS, referente ao curso de Engenharia Civil?

O professor Platão usa uma metáfora para objetivar que “*estudar engenharia é como estudar filosofia*”, pois, assim como todos os filósofos têm sua importância, todas as disciplinas de engenharia também têm sua relevância. Pois a formação em um curso superior exige que sejam estudadas disciplinas das quais o estudante mais se aproxima e outras que menos lhe interessam. Da mesma forma, quando o professor se preocupa mais com o ensino do conteúdo do que com a aprendizagem dos graduandos, a aula fica monótona e desinteressante. A falta de avaliação da prática docente do professor, em especial em disciplinas com alto índice de reprovação, pode implicar a formação de valores nos estudantes, como desrespeito, falta de empatia, falta de compromisso e falta de responsabilidade. Pois normalmente, de acordo com os graduandos, o ônus é sempre atribuído ao estudante: não estuda, ou não se esforça, veio do ensino público, é defasado, e não acompanha a disciplina. O professor nunca é avaliado, pois sempre o desempenho ruim na disciplina é culpa do aluno.

Consideramos pertinente promover a concepção um currículo estruturado na transdisciplinaridade, em que a profissão de engenheiro civil e a formação em atitudes e valores sejam temas abordados em todos os componentes curriculares. Em que o professor da área de estruturas consiga ensinar valores e atitudes de responsabilidade social e ambiental, como otimização de gastos e diminuição de consumo de ferro de forma intencional.

Da mesma forma, que o professor de técnicas de construção civil consiga ensinar métodos construtivos sustentáveis, e que respeitem o ser humano. Analogamente, que os professores de cálculo e física possam ensinar o conteúdo dessas disciplinas de maneira aplicada à engenharia civil e envolvidos na formação de atitudes e valores. Desse jeito se poderá atender às DCNs para os cursos de engenharia e aos planos institucionais das universidades e o curso de engenharia civil terá melhores condições de formar profissionais em suas habilidades técnicas, científicas e humanas.

Sobre a *formação e o desenvolvimento profissional docente para a formação em atitudes e valores*, após análise das narrativas, identificamos representações de professores e estudantes. Cabe ao docente: vincular sua formação e seu conhecimento com sua atuação no mercado de trabalho; levar a experiência prática do mercado para a sala de aula; ter conhecimento das práticas de mercado; conhecer novos equipamentos de alta tecnologia; participar de congressos científicos vinculados às feiras de engenharia; fazer cursos de atualização profissional periodicamente; e assistir a palestras para obter conhecimentos sobre a área em que atua.

Além disso, deve buscar conhecimentos sobre novos métodos de ensino e aprendizagem e metodologias ativas. Entretanto, as narrativas não especificam que o professor necessita de uma formação didático-pedagógica específica para a docência no curso de Engenharia Civil. Nem indicam que o docente deva participar do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (PROFACE).

Para os sujeitos colaboradores, a desatualização profissional docente pode gerar, nos alunos, a falta de identificação com o professor e com a disciplina, além do desinteresse do graduando nas suas aulas. O professor que não se atualiza está sendo incoerente, revela valores da arrogância, no sentido de se achar suficiente, bem como irresponsabilidade com o fazer docente, pouca preocupação com a formação das pessoas e falta de comprometimento com os educandos e com a universidade que o contrata.

Para a categoria *experiência docente para a formação de atitudes e valores*, percebemos que a formação de atitudes e valores através dos relatos da experiência docente dos colaboradores tanto é diversa como convergente. Esses relatos demonstram a importância de:

capacidade de diálogo do professor, ambiente seguro, humildade, empatia, escuta ativa, inovação, coragem diante dos medos, satisfação e realização pessoal, felicidade, beleza interior, acolhimento e perseverança. São identificadas ainda as atitudes de disposição e liberalidade para ensinar o que sabe sem reservas, acolhimento das experiências dos estudantes, mostrar-se vulnerável ou acessível e não impor suas verdades. Percebe-se a ideia de que é possível despertar valores e habilidades nos estudantes.

A ação docente é considerada como uma relação entre seres humanos em prol do ensino e da aprendizagem, devendo revelar, assim, empatia, respeito, humildade, profissionalismo, responsabilidade, transparência, zelo pela profissão, dedicação e clareza naquilo que faz. Em sua maioria, os professores declararam encontrar, na prática docente, uma oportunidade de ensinar e aprender enquanto ensinam. Perceberam a importância de ouvir o estudante, buscar inovação tecnológica e conhecimentos em metodologias ativas, valorizar a figura humana, valorizar a pesquisa, a teoria e a prática (não somente uma delas) e respeitar as diferenças.

De acordo com as narrativas dos professores e estudantes sobre *a realidade da turma e o perfil dos estudantes de engenharia civil*, identificamos: exigência, falta de consciência política e de classe, relacionamento agradável, comunicação assertiva, interação adequada, aproveitamento das oportunidades, resiliência e dedicação, entusiasmo com aquilo que faz, protagonismo estudantil, não se envergonhar por ter um perfil diferente do outro, valorização de perguntas inteligentes, superação de suas dificuldades, humildade e interesse para procurar ajuda, a importância do planejamento para os estudos, adaptabilidade, empatia, foco, disciplina, tomar as rédeas de sua vida, perseverança, superar a falta de: compromisso, de responsabilidade, de parceria e de socialização. E ainda: abertura para fazer trabalhos com outros colegas, deixar de fazer trabalho somente depois que o professor cobrar, satisfação pessoal vinculada à satisfação profissional e financeira.

A vida estudantil é objetivada, pelos sujeitos colaboradores como uma realidade que “não é um mar de rosas”, pois existem muitas dificuldades a serem enfrentadas, mas também “é uma gangorra”, pois é feita de altos e baixos. Nessa metáfora, a formação de atitudes e valores é objetivada como algo que se aproxima da expressão “resiliência”, pois, quando o estudante estiver em uma fase de dificuldades diversas, precisa saber que poderá se levantar e enfrentar seus medos e suas dificuldades. E que obstáculos existem para todos. O que deve prevalecer é a atitude de resiliência e coragem para enfrentar os obstáculos e seus medos. A vida estudantil também é objetivada como uma escada de muitos degraus, e a subida precisa começar de baixo, vencendo etapa por etapa, degrau por degrau. É necessário ter paciência para viver cada momento da vida de maneira equilibrada e sem ansiedade, mas importa ter uma

meta, um alvo profissional e acadêmico a ser alcançado. Nessa metáfora, a vida estudantil é objetivada como representação da paciência, do respeito ao tempo de cada um, e da percepção da oportunidade de crescimento, de avanço pessoal e profissional, e ainda focar no alvo que foi proposto, no caso específico, a conclusão do curso de engenharia civil com qualidade técnica e científica, atitudes e valores humanos.

Diante dos resultados, foi possível compreender, mediante as representações sociais, como ocorre a formação de atitudes e valores na prática educativa dos professores do curso de Engenharia Civil da UEFS. Percebemos que, quando o professor compartilha suas dificuldades e mostra suas vulnerabilidades, abre um espaço para o diálogo e torna o ambiente seguro para que o estudante possa falar. E é esse o tipo de professor que é admirado e respeitado pelos graduandos, aquele fala de suas vulnerabilidades e que permite o discente dar sugestões e emitir suas opiniões.

Compreendemos que, majoritariamente, a formação de atitudes e valores é congruente e positiva. Identificamos os diversos sentidos atribuídos por professores e estudantes do Curso aos termos *atitudes* e *valores*. Analisamos a estrutura das representações dos estudantes sobre atitudes e valores, que se apresentaram diversas, convergentes e divergentes. E sobre a avaliação atribuída à formação de atitudes e valores na prática pedagógica de professores do curso de Engenharia Civil, foi percebida sua fundamental importância para o processo ensino-aprendizagem e para a formação do ser humano integral. Enfim, alcançamos todos os objetivos propostos pela pesquisa.

Consideramos ainda que os resultados aqui exibidos podem ser utilizados em pesquisas futuras que pretendam ampliar e aprofundar os estudos sobre a formação de atitudes e valores no ensino superior. Exemplos: uma pesquisa poderia ser realizada em outros cursos de engenharia desta universidade; outra sobre as experiências dos docentes que já desenvolvem práticas centradas nos valores humanos; por fim, no doutorado, poderíamos aprofundar a pesquisa *Representações sociais de docentes e discentes sobre a formação de atitudes e valores como competências transversais na prática pedagógica de docentes no Ensino Superior: uma análise da avaliação, competência e currículo*.

REFERÊNCIAS

ABRIC Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. 2. ed. rev. Goiânia (GO): Cultura e Qualidade, 2002. p.27-38.

ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques Sociales et Representations*, 2 ed, 1997; Press Universitaires de France.

AKOBENG, A. K. Understanding systematic reviews and meta-analysis. *Archives of Disease in Childhood*, 90, 845-848. 2005.

ALBANDES-MOREIRA, L. A. An Exploratory Study on the Nature of the Representations of Organization: Manager and Management within a Group of Teachers of a Business School. Tese de Doutorado na École des Hautes Études Commerciales, Québec, 2002.

ALMEIDA, A. M. O.; CUNHA, G. G., Representações Sociais do Desenvolvimento Humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), p. 147-55, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A., Representações Sociais: Aspectos Teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <file:///Users/user/Downloads/1169-1961-1-PB.pdf>. Acesso em: 15.04.2022.

ALVES, Iron Pedreira. RIBEIRO, Marinalva Lopes. RAMOS, Evódio Maurício. Tempo de atuação na docência universitária e implicação na relação professor-estudante. In: SILVA, Fabrício Oliveira da. RIBEIRO, Marinalva Lopes (Organizadores): *Relação Professor Estudante na Universidade*. Feira de Santana, UEFS Editora, 2022.

ANADON, Marta. MACHADO, Paulo. Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais. Salvador: Editora UNEB, 2003.

ANDRADA, Paula Costa; SOUZA, Vera Lucia; Os sentidos e Valores da Formação Superior para Alunos da Graduação: Reflexões sobre os Valores na Educação, *Revista Repositório – Universidade Federal de São João del Rei*, 2012, Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/revistalapip/Volume7_n1/Andrada_&_Souza.pdf. Acesso em: 27.03.2021.

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007, p. 17-64.

ARNT, Rosamaria de Medeiros. Docência Transdisciplinar: Em busca de novos princípios para ressignificar a prática educacional (Tese), PUC/SP, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9979/1/rosamaria.pdf>. Acesso em: 30.11.2022.

ARROYO, Miguel. Conceito de Educação Integral. Youtube, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SzqmiJLxmbc&t=10s>. Acesso em: 25.02.2022.

ASSUNÇÃO. Agnes Ishi. A importância de doar-se. Nossa causa, 2016. Disponível em: <https://nossacausa.com/a-importancia-de-doar-se/>. Acesso em: 20.09.2022.

ATOS DOS APOSTOLOS. João Ferreira de Almeida. 2a Edição. Barueri SÃO PAULO: Sociedade Bíblica do Brasil. 2010.

AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Psicologia Educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BANDURA, A., AZZI, R., TOGNETTA, L. Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2015.

BANDURA, Albert. Modeling. In: MANSTEAD, A.S.R. HEWSTONE, M. (ed.) Blackwell encyclopedia of social psychology. Oxford: Blackwell, 1995.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2016.

BARREIRO, Mariana Soledade. Desafios dos processos de ensino e aprendizagem e experiências de formação pedagógica assumidas por professores de uma instituição de ensino superior privada. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6089183. Acesso em: 28.03.2021.

BATISTA-DOS-SANTOS, Ana Cristina; ALLOUFA, Jomária Mata de Lima; NEPOMUCENO, Luciana Holanda. Epistemologia e metodologia para as pesquisas críticas em administração: leituras aproximadas de horkheimer e adorno. Revista de Administração de Empresas, v. 50, p. 312-324, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902010000300007>. Data de acesso: 27.08.2022.

BATISTA, Josiane Alves. As condições de trabalho do professor e as implicações sobre a saúde. Cadernos PDE, vol 2, Governo do Estado do Paraná. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_gestao_uel_josianealvesbatista.pdf. Acesso em: 20.09.2022.

BAUMAN, Z., Vida líquida. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAZZI, Munir. Despojamento na superação da competitividade. Revista Conscientia, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 3, p. 161-168, jul.-set. 2009. Disponível em: <http://www.ceaec.org/index.php/conscientia/article/view/46/44>. Acesso em: 25.09.2022.

BERTONI, L. M., GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 101-122. ISBN: 978-85-7455-493-8. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-05.pdf>. Acesso em: 15.04.2022.

BISPO, Fabiana Carvalho da Silva; SANTOS JUNIOR, Ailton Bispo dos. O docente do ensino superior: educador ou prestador de serviços. XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2014. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/35920363.pdf>. Data de acesso: 10.08.2022.

BIZARRIA, Fabiana Pinto de Almeida; MOREIRA, Roseilda Nunes; BARBOSA, Flávia Lorenne Sampaio. Valores e responsabilidade social em instituições de ensino superior. Gestão & Planejamento-G&P, v. 10, Salvador/BA, 2018, Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/4991>. Acesso em: 26.03.2021.

BOLÍVAR, Antonio. A educação em valores. In: TRILLO, F. A. (Coord.); Atitudes e valores no ensino. 4.ed. Lisboa, PORTUGAL: Instituto Piaget, 2000.

BORGES, G. Valores morais na escola: para colher é preciso semear e cultivar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Minha Casa o Mundo. Aparecida-SP: Ideias & Letras. 2008. p. 164.

BRASIL, MEC. Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002. Diretrizes Curriculares para os cursos de Engenharia, 2002.

BROLEZZI, Antonio Carlos. Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. Encontro: Revista de Psicologia, v. 17, n. 27, 2014. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~brolezzi/publicacoes/empatia.pdf>. Acesso em: 08.08.2022.

BROTTO, T., Você reconhece quais são os seus valores? Psicólogo e Terapia. 2021. Disponível em: <https://www.psicologoeterapia.com.br/blog/voce-reconhece-quais-sao-seus-valores/#:~:text=Os%20valores%20s%C3%A3o%20o%20nosso,a%20uma%20confus%C3%A3o%20de%20objetivos.>

CAPRA, F., A teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 11 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CARDOZO, Eduardo G. et al. A insatisfação profissional na enfermagem: problemas psicossociais. Revista Rede de Cuidados em Saúde, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1-4, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/rcs/article/viewFile/2700/1326>. Acesso em: 03.10.2022.

CARVALHO, Amâncio António, CARVALHO, Graça Simões, RODRIGUES, Vitor Manuel; Valores na Educação em Saúde e a Formação Profissional. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462012000300010>. Acesso em: 27.03.2021.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. Revista Brasileira de educação, p. 94-104, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JNLJq3pYNjkfxLDj5B75rHN/?lang=pt>. Acesso em: 03.10.2022.

CASTRO, Claudia Rabello de; CASTRO, Mônica Rabello de. Metáforas no processo de objetivação de representações sociais. Psicologia & Sociedade, v. 30, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30159429>. Acesso em: 27.06.2022.

CORAZZA, S. M., Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria Netto (organizadores). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 359-374.

CORDÃO, F. A. Revista Aprendizagem. Pinhais: Editora Melo, no 28, Jan/Fev, 2012.

CORTEZ, Pedro Afonso; VEIGA, Heila Magali da Silva; SALVADOR, Ana Paula. Impacto de personalidade e empresas juniores para estimular potenciais empreendedores. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 71, n. 2, p. 179-192, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200013. Acesso em: 03.09.2022.

COSTA, A. B., ZOLTOWSKI, A. P. C., Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: Manual de produção científica [recurso eletrônico], KOLLER S. H., COUTO, M. C. P., HOHENDORFF, J. V. Organizadores, – Porto Alegre : Penso, 2014.

COSTA, M. A., COSTA, A. T., LIMA, R. S., Segurança pública. Crime, polícia e justiça no Brasil. São Paulo: Contexto, 2014. Disponível em: http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/Revista_Nucleo_Criminologia_07.pdf#page=129. Acesso em: 26.03.2022.

COSTA, M. B., MARTINS M. J. D., PROENÇA, A. J., SILVA, A. M. Crenças e atitudes de estudantes do ensino superior associadas ao uso de substâncias psicoativas. Porto Alegre/RS, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8606_60-1_2. Acesso em:28.03.2021.

COUTINHO, M., DO BÚ, E., A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). Revista Campo do Saber – ISSN 2447-5017. Volume 3 - Número 1 - jan/jun de 2017. p. 219-243. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/72/58>. Acesso em:15.04.2022.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; NÓBREGA, Sheva Maria; CATÃO, Maria de Fátima Martins. Contribuições teórico-metodológicas acerca do uso dos instrumentos projetivos no campo das representações sociais. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima (org.). Representações sociais: Abordagem Interdisciplinar. João Pessoa (PB): Editora Universitária UFPB, 2003, p. 50-66.

COVELL, Catarina; MCNEIL, Justin K.; HOWE, R. Brian. Reduzir o esgotamento do professor aumentando o envolvimento do aluno: uma abordagem dos direitos da criança. School Psychology international , v. 30, n. 3, pág. 282-290, 2009. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.828.3228&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 15.08.2022.

DA SILVA, Fabricio Oliveira; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Documentação narrativa de experiências pedagógicas na docência universitária: profissão docente em questão. Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación, v. 6, n. 2, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/view/4538>. Acesso em:30.09.2022.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Educar em revista, p. 213-230, 2008.

OLIVEIRA, Marcus Solon Sá de. Escuta ativa como fator comportamental facilitador para o gerenciamento de projetos em engenharia Active listening as a facilitating behavioral factor for project management in engineering. Brazilian Journal of Development, v. 8, n. 6, p. 46122-46129, 2022. Disponível em: <file:///Users/usermacos/Downloads/49344-123317-1-PB.pdf>. Acesso em: 10.09.2022.

DEBORD, G., A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIAS SOBRINHO, J., Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão, Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>. Acesso em: 28.03.2021.

DIAS SOBRINHO, José. Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 17, p. 601-618, 2012. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300003>. Acesso em: 10.03.2022.

DIAS, D., SOARES D., MARINHO-ARAÚJO C., ALMEIDA, L. S., O que se “ensina” no Ensino Superior: avaliando conhecimentos, competências, valores e atitudes, Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/56981>. 2018, Rio de Janeiro/RJ. Acesso em:27.03.2021.

DOISE, W.; Da Psicologia Social à Psicologia Societal. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.

ETIMOLOGIA DE “VALOR”. Gramatica.net.br, 2021. Disponível em: <https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-valor/>, Data de acesso: 10.Julho.2021.

EVANS, Paul. Carreira, sucesso e qualidade de vida. Revista de Administração de empresas, v. 36, p. 14-22, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/Rr8CZGL9x3GPKTV46H8Mrxh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04.09.2022.

FÉLIX, María Yesica Xicoténcatl; ROMERO, Gladys Hernández. Identificando valores en una universidad pública. Mendive, v. 18, n. 2, p. 288-301, 2020. Disponível em: <file:///Users/user/Downloads/Dialnet-IdentificandoValoresEnUnaUniversidadPublica-7416557.pdf>. Data de acesso: 20.03.2022.

FERNÁNDEZ-RÍOS, Luís; BUELA-CASAL, Gualberto. Normas para a preparação e redação de artigos de revisão em Psicologia. Revista Internacional de Psicologia Clínica e da Saúde , v. 9, n. 2, pág. 329-344, 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/z7ytj/pdf/alves-9788578791926.pdf>. Acesso em: 22.10.2022.

FINKLER, M., CAETANO, J. C., RAMOS, F. R. S., Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso. 2013. Programa de Pós-Graduação em Odontologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Universitário. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2013.v18n10/3033-3042/>. Acesso em: 27.03.2021.

FLORES ÁGUILA, Melissa Andrea. Empatía y respeto entre otros valores: análisis de experiencias docentes de colaboración con organizaciones sociales. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, v. 14, n. 1, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1195>. Acesso em: 20.Março.2022.

FONSECA, Luís Eduardo Gauterio. A transdisciplinaridade na educação superior. Outras palavras, v. 12, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/670>. Acesso em: 30.11.2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FROMM, E. TER ou SER?!, 2.Ed. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

FURUCHO, N. Y., OSWALDO, Y. C., GRAZIANO, G. O., SPERS, V. R. E., Valores e Características Geracionais: Um Estudo em uma Instituição de Ensino Superior. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4717/471747061006.pdf>. Revista Brasileira de Marketing, vol. 14, núm. 4, outubro-diciembre, 2015, pp. 492-501. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. Acesso em: 28.03.2019.

GARCIA, Claudia. As possibilidades do contrato pedagógico em sala de aula: estudo em uma escola da periferia de Porto Alegre. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17716/000723729.pdf?sequence=1> Acesso em: 28.06.2022.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Eric de Souza. GARCIA, Eva. LINO, Fernando. GIL, Joyce. Estratégias de ensino e motivação de estudantes no ensino superior. Vita et Sanitas, Trindade-Go, n. 6, p. 57-81, jan./dez. de 2012. Disponível em: http://fug.edu.br/revista_6/pdf/artigo4.pdf. Acesso em: 25.08.2022.

GILLY, M., As representações sociais no campo educativo. Tradução de Serlei Maria Fischer Ranzi. Educar, Curitiba: Editora da UFPR, n. 19. 2002, p. 231-252.

GOERGEN, P., Pós-modernidade, ética e educação. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOMES, A. C. C.; NOGUEIRA, C. M. S.; MÓL, A. L. R.; Adaptação e Validação de Escala de Atitudes no Ensino de Finanças. INTERFACE – Natal/RN – v.10 – n.2/2013 EDIÇÃO COMEMORATIVA - 40 ANOS DO CCSA. Disponível em: <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/414/0>. Acesso em: 27.03.2021.

GOMES, Andréia P. et al. Atenção primária à saúde e formação médica: entre episteme e práxis. Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, v. 36, n. 4, p. 541-549, out.-dez. 2012.

GRANGEIRO, A. S. M., Desonestidade acadêmica: o papel moderador dos valores normativos na relação entre autocontrole e comportamento de fraude em universitários. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5010833. Acesso em: 25.03.2021.

HARGREAVES, A. O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HISTORIA DA PANDEMIA COVID 19. OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 15.Julho.2021.

JACON, V., Educação em valores: uma experiência transversal no Ensino Fundamental II. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2016. Disponível em: <https://elibrary.tips/edoc/educao-em-valores-uma-experiencia-transversal-no-ensino-fundamental-ii.html>. Acesso em: 16.04.2022.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. Dicionário básico de filosofia. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

JOAQUIM, Rayane. BRESSAN, Luiza Liene. CARDOSO, Alcionê Damasio. ASCARI, Giovani Alberton. Avaliação: da classificatória à formativa-um estudo sobre práticas avaliativas. Revista Ciência & Cidadania, v. 2, n. 1, p. 245, 2016.

JODELET, D. Loucuras e representações sociais. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

JODELET, D., Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). As representações sociais. Trad. Lilian Ulup, Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 17-44, 2001.

LEBELL, S., Epiteto, A arte de viver: O manual clássico da virtude, felicidade e sabedoria, Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. A organização e gestão da escola. Rio de Janeiro: Alternativa. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA FILHO, José Edmar. Esclarecimento e educação em Kant: a autonomia como projeto de melhoramento humano. Trans/Form/Ação, Marília, v. 42, n. 2, p. 59-84, Abr./Jun., 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-3173.2019.v42n2.04.p59>. Acesso em: 25.02.2022.

LIMA, Ana Carla; CARVALHO, Bruna de Oliveira; MALTA, Hélia Lucila; DA CRUZ, Mirelle Oliveira. Um olhar sobre o perfil do estudante da Universidade Estadual de Feira de Santana: fatores intervenientes na permanência prolongada nos cursos de graduação. In:

SILVA, Fabrício; RIBEIRO, Marinalva. (Orgs). Relação Professor e estudante na universidade. UEFS EDITORA, Feira de Santana BA, 2022.

LIMA, Mayara. CARNEIRO, Pedro. SANTANA, Otacílio. A docência entre a rigidez e a flexibilidade: avaliação dos docentes frente aos saberes necessários à prática educativa. Anais IV CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/35110>. Acesso em: 09/08/2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540206.pdf>. Data de acesso: 17.08.2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

LUZ, Aline Souza da. Do professor licenciado ao docente intelectual, crítico e reflexivo: uma análise a partir de cursos de licenciatura em matemática e história de universidade privada no RS. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16872/000704276.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20.09.2022.

MACHADO, L. B., REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo educacional. In: MACHADO, Laêda Bezerra. (Org.) Incursões e investigações em representações sociais e educação. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. Ensaio: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-363, jun. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07.07.2022.

MAIA, José Antonio. O currículo no ensino superior em Saúde. In: BATISTA, N.A & BATISTA, S.H (Orgs). Docência em Saúde: Temas e experiências. São Paulo, Editora Senac, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. atlas, 2003.

MARIN, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouvêa Oliveira; RODRIGUES, Ana Carolina Colacioppo. A Didática e a formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 12, n. 35, p. 51-76, 2012. Disponível em: <file:///Users/user/Downloads/4999-Texto%20do%20Artigo-5424-23474-10-20170707.pdf>. Data de acesso: 10.06.2022.

MARINHO-ARAÚJO, C. M., ALMEIDA, L. S., Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. Brasília/DF, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>, Acesso em:25.03.2021.

MARTINEZ, Mamilio A. Avaliação da Qualidade do Ensino Superior em Portugal: O Papel do Estudante como ente ativo no processo. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59875229/Avaliacao_da_Qualidade_do_Ensino_Superior_em_Portugal- A3ES-201920190626-79434-1lghxdw-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1665971676&Signature=eV1FTDW74GLSFP7nnD9PTwmGkpTWOGBfrFtKgQZtotmBa9vMFoxYUiPmTBajxOBX9Rhh~kbWzqxqmt4~zCbDOtUfW5glCqiezpJOXAi26iixxBRY3cjp50q4w1tvIkQtCkcj5o-3bD2LV8Tw5n84nHULJOy1pXnGa7zoJ8H-THhIvrKey~yPzF-GEZF-EkCY0JfnnQs98PCPFmM63kEQ1JfVYLgErUXbdpIyZ6~agCilt~e7sen-sBHT3K2sl3wqzLtnMDTJ6K~a7~vV5hvJnafxX80HZbiTGKuQRfary7kPl-QCKa3W~V~bkY155kB~~3biGIaPzdshJAYc1DQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 25.09.2022.

MARTINS, Nathalia Medeiros et al. As formas de vivência da competitividade pelos estudantes na graduação em enfermagem. Trabalho, Educação e Saúde, v. 15, p. 895-916, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/8zGZ5qjWGpXcq4VQ6JsFCph/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20.09.2022.

MASETTO, M. Didática: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MASETTO, M. T. Desafios para a docência universitária na contemporaneidade: professor e aluno em inter-ação adulta. São Paulo: Avercamp, 2015.

MASETTO, M. T. Metodologias ativas no Ensino Superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? Revista e-Curriculum. São Paulo, v.16, n.3, p. 650-667, jul./set. 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. Didática e a formação de professor de 3º grau. 1991. Revista Faculdade de Educação, FE-USP São Paulo, v. 19 n. 1, p.121-134, jan/jun. 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33520>. Data de acesso:29.08.2022.

MERTEN, T. O. Teste de Associação de Palavras na Psicologia e Psiquiatria: História, Método e Resultados. Revista Análise Psicológica, v. 4, n. 10, p. 531-541, 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269108785_O_teste_de_associacao_de_palavras_na_psicologia_e_psiquiatria_Historia_metodo_e_resultados. Acesso em:15.Abr.2022.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Resolução CNS 466/12, de 12 de dezembro de 2012. Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 16. jun. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Resolução CNS 510/16, 07 de abril 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em 16.jun.2021.

MORENO, C. I. Educar em valores. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2005.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOSCOVICI, Serge, A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge, Attitudes and opinions. Janeiro de 1963, Revisão Anual de Psicologia. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/9631226> Attitudes and Opinions. Acesso em: 04.06.2021.

MOSCOVICI, Serge, Notes towards a description of social representations. European Journal of Social Psychology, 18, 211-250, 1988.

MOSCOVICI, Serge, Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

MURILLO TORRECILLA, F. Javier; MARTÍNEZ GARRIDO, Cynthia A.; HERNÁNDEZ CASTILLA, Reyes. Decálogo para una enseñanza eficaz. 2011. Disponível em: http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1537/2011_Murillo_Dec%C3%A1logo%20para%20una%20ense%C3%B1anza%20eficaz.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10.06.2022.

NOSSA HISTÓRIA. uefs.br, 2021. Disponível em: <https://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>. Acesso em: 12.Maio.2021. NOVAIS, Luis Eduardo Duarte, Ressignificando o processo de formação profissional: a aprendizagem de atitudes e valores no âmbito da Educação Superior. Tese (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22963>. Acesso em: 18.03.2021.

NOVAK, F. H. A construção de valores no ensino superior: um estudo sobre a formação ética de estudantes universitários. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17062008-131536/pt-br.php>. Acesso em: 10.06.2021.

OLIVEIRA, Silmara Sartoreto. Concepções alternativas e ensino de biologia: como utilizar estratégias diferenciadas na formação inicial de licenciados. Curitiba: UFPR. Educar, n. 26, p. 233-250, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/4734/3659>. Data de acesso: 20.08.2022.

OMOTE, S., Atitudes em relação a inclusão no ensino superior. 2016, Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12283>. Journal of Research in Special Educational Needs ✓ Volume 16 ✓ Number s1 ✓ 2016 211–215. Acesso em:28.03.2021.

PACHECO, José. Dicionário de valores. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PALOMERA, R., BRIONES, E., GÓMEZ-LINHARES, A. (2019), Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. Praxis & Saber, 10(24), 93-117. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>. Acesso em: 20.03.2022.

PEREIRA, C., CAMINO, L., DA COSTA, J., Um Estudo sobre a Integração dos Níveis de Análise dos Sistemas de Valores. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2005, 18(1), pp16-25. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000100004>. Acesso em: 15.04.2022.

PERRENOUD, P., Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, P., THURLER, M., MACEDO, L., MACHADO, N., & ALLESSANDRINI, C., As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. In: Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. 1999. pág. 183-183.

PERUZZI, Sarah Luchese; FOFONKA, Luciana. A importância da aula prática para a construção significativa do conhecimento: a visão dos professores das ciências da natureza. Educação Ambiental em ação, n. 47, 2014. Disponível em: <https://www.revistaeta.org/pf.php?idartigo=1754>. Acesso em:22.09.2022.

PIAGET, J. El psicoanálisis y sus relaciones con la psicología del niño. In: DELAHANTY, G. P. (Comp.). Piaget y el psicoanálisis. México: Universidade Autonoma Metropolitana, 1920/1994b. p. 181-290.

PILETTI, Nelson. Psicologia educacional. São Paulo: Ática, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo, ed. Cortez, 2014.

PIVATTO, Wanderley. Bactérias, vírus ou febre: os conhecimentos prévios dos alunos sobre saúde e combate a doenças. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 4, n. 3, 2014. Disponível em: <file:///Users/user/Downloads/2262-6584-1-PB.pdf>. Data de acesso:15:08.2022.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI). 2017-2022. Disponível em: http://www.pdi.uefs.br/arquivos/File/PDI_UEFS_2017_2021_Prorrogado_2022.pdf. Acesso em: 20.05.2021.

POSSOLI, Gabriela E. O capitalismo no contexto das novas tecnologias e a reconfiguração da subjetividade e das relações humanas. In: EDUCERE, CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2005, Curitiba. Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI039.pdf>>. Acesso em: 3.10. 2022.

POSTIC, M., *A relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, 1990.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PUIG, J. M., *Aprender a viver*. In: ARAÚJO, U.F.; PUIG, J. M. *Educação e valores: Pontos e Contrapontos*. ARANTES, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2007. p. 65- 122.

PUIG, J. M., *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

RAMOS, F. R. S., BREHMER, L. C. F., VARGAS, M. A. O., SCHNEIDER, D. G., DRAGO, L. C., (2013). A ética que se constrói no processo de formação de enfermeiros: concepções, espaços e estratégias. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/52933>. Acesso em:27.03.2021.

RAPAPORT, David; SCHAFER, Roy; GILL, Merton. *Testes de diagnóstico psicológico*. Buenos Aires: Paidós, 1971.

RESENDE, E., *Atitude e Representações Sociais: aproximação entre conceitos com base em um estudo etnográfico*. In: MACHADO, L. (org), *Incursões e Investigações em Representações Sociais e Educação*. Recife: Editora Universitária, 2013. p.133-p.147.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *História, abordagens, métodos e perspectivas da teoria das representações sociais*. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102016v28n2p407>. Acesso em: 20.05.2022.

RIBEIRO, M. L., & OLIVEIRA, D. F. de. Valores e atitudes na formação de docentes de matemática. *Revista De Iniciação à Docência*, 6(2), 603-619. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/riduesb.v6i2.9351>. Acesso em:07.03.2022.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CRUZ, Antonio Roberto da. O papel do professor no ensino superior: representações sociais construídas por estudantes de cursos de licenciatura. In: RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Édiva de Souza; CRUZ, Antonio Roberto. (Orgs) Docência no ensino superior: desafios da prática educativa. Salvador: Edufba, p. 109-135, 2011.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France; LOUIS, Roland. Análise da representações sociais de afetividade na relação educativa. Psicologia da educação, n. 20, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e competência. Cortez, 2001.

ROCHA FILHO, J. B. Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ROCHA, J. C. S. (2013). As competências na formação do professor de educação física: um olhar acerca das atitudes. Tese (Doutorado em Educação Física - Área de Concentração: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina; Florianópolis/SC. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=129583. Acesso em: 27.03.2021.

RODRIGUES, A., Psicologia Social, 13ª Edição, Petrópolis/RJ, Vozes, 1991.

RODRIGUES, M. M. P.; MENANDRO, P. R. M. Lógicas metodológicas: trajetos de pesquisa em Psicologia. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES/GM Editora, 2007.

SÁ, Celso Pereira de. Núcleo central das representações sociais – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, p. 16-35, 2013.

SANTOS, David, Educação para sentido na vida e valores: percepção de universitários a partir do livro “Em busca de sentido”, de Viktor Frankl. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3911>. Data de acesso: 25.03.2021.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representação social e a relação indivíduo-sociedade. Temas em psicologia, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 133-142, 1994.

SAVATER, Fernando. O aprendizado humano. In: O valor de educar. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

SCHERER, Susana S. A politécnica: compreensão e possibilidades para pensar a formação humana no campo escolar. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. Anais. Recife: Anpae, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SusanaScherer-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 03.10.2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>. Data de acesso: 27.02.2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo; 23ª ed. São Paulo; Editora Cortez, 2007.

SILVA, A.; DUARTE, A.; SÁ, I. SIMÃO, A. Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora. 2004.

SILVA, Angelina do Nascimento. Currículo e formação integral do estudante no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21163/1/2016_dis_ansilva.pdf. Acesso em: 10.08.2022.

SILVA, F. O. da; RIBEIRO, M. L.; ALMEIDA, L. R. de M. A avaliação “é a bola girando na roda”: reflexões sobre práticas avaliativas na universidade. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 4, n. 3, p. 664–684, 2018. DOI: 10.20396/riesup.v4i3.8652413. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652413>. Acesso em: 3 out. 2022.

SILVA, Fabrício Oliveira; VIEIRA, André Ricardo Lucas; MILITÃO JUNIOR, Sergivaldo da Silva. Relação professor estudante: perfil sócio identitário de estudantes e suas representações sobre o ensino universitário. Revista Pedagógica, v. 24, p. 1-24, ano 2022.

SILVA, M. S.; Um Pensar Sobre a Ética nas Relações Docente e Aluno no Ensino Superior. Estação Científica - Juiz de Fora, no 11, janeiro – junho / 2014. Disponível em: <https://portaladm.estacio.br/media/4446/artigo-01-mariana-siqueira-silva.pdf>. Acesso em: 28.03.2021.

SOARES, S., SITJA, L., SILVA, E., Desenvolvimento de atitudes: Experiências na formação de profissionais na universidade. Salvador, BA: Eduneb, 2021.

SONNEVILLE, Jacques. Problemática, Problema e Objetivos. (SD)

SOUSA SANTOS, B. de. Um discurso sobre as ciências. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRILLO, F.; Prefácio: O papel dos professores na formação das atitudes dos estudantes na universidade. Desenvolvimento de Atitudes: Experiências na Formação de profissionais na universidade. Salvador, BA. Eduneb, 2021, (p. 7 – p.49).

TRILLO, Felipe Alonso (Coord.); Atitudes e valores no ensino. 4.ed. Lisboa, PORTUGAL: Instituto Piaget, 2000.

TRILLO, Felipe Alonso, Cultura Evaluativa: de la innovacion de la “evaluación educativa” a la involución de la acreditación, VI Simpósio Internacional de Docência Universitária, Puebla/México, Formacion Docente, Ética e Temas Emergentes. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C9TTV9rb1o4>. Acesso em: 04.06.2021.

VAN LANGE, P.A.M.; KRUGIANSKI, A.W.; HIGGINS, E.T. (Eds.); Handbook of Theories of Social Psychology. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.

VASCONCELLOS, Karina de Mendonça; VIANA, Karine Maria Porpino; SOUZA-SANTOS, Maria de Fátima. Pensando o método de pesquisa em representação social. Lógicas metodológicas: trajetos de pesquisa em psicologia social, p. 39-56, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. A prática pedagógica do professor de Didática. 11.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VERGÈS, Pierre. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. Bulletin de psychologie, v. 45, n. 405, p. 203-209, 1992.

VIEIRA, T. C. G.; Código de conduta como instrumento para educação em valores de jovens universitários: Um estudo comparativo. 2012. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/802>. Acesso em: 25.03.2021.

VIVIANI, Daniela; COSTA, Arlindo. Práticas de Ensino de Ciências Biológicas. Centro Universitário Leonardo da Vinci–Indaial, Grupo UNIASSELVI, 2010.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. [et al.] Inquietações sobre formação e desenvolvimento profissional docente. In: IV SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Anais. Santa Maria, 2007.

ZABALA, A.; A prática educativa: como ensinar; trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel. O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In: TRILLO, F. A. (Coord.); Atitudes e valores no ensino. 4.ed. Lisboa, PORTUGAL: Instituto Piaget, 2000.

ANEXO 1

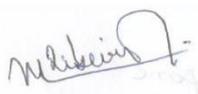


**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Marinalva Lopes Ribeiro, pelo presente termo, convido-o(a) a participar, colaborando na construção de dados do estudo coordenado por mim e desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU, intitulado **“Relação professor e estudante na universidade”**. A pesquisa tem como objetivo geral: Compreender como se configura a relação entre professores e estudantes no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana, a partir das representações que estudantes e professores constroem das relações interpessoais no contexto da docência universitária. E, como objetivos específicos: Descrever as representações que os estudantes produzem sobre seus professores e sobre as relações que mantém com estes; Identificar os modos como os docentes se constituem enquanto mediadores dos processos de aprendizagem dos estudantes; Refletir sobre a constituição identitária dos docentes nos contextos das ações relacionais com os estudantes e das práticas educativas que desenvolvem na universidade; Analisar as motivações dos estudantes e seus conhecimentos desenvolvidos a partir das relações que estabelecem com os professores; Analisar a relação que se estabelece entre professor e estudantes diante das dificuldades nas habilidades de leitura, interpretação textual e produção de conhecimento lógico-matemático de tais sujeitos; Identificar as representações de estudantes egressos da instituição sobre seus professores. O que se deseja é saber: **A partir das representações dos professores e estudantes da UEFS, como se configura a relação entre tais sujeitos no contexto da docência universitária?** É importante que você saiba que, ao aceitar participar, esta pesquisa oferece alguns desconfortos e riscos: incômodo pela consciência da exposição de informações pessoais, ainda que sua identidade seja preservada; o ato de ser abordado para responder a um questionário irá requerer sua disponibilidade de tempo para este fim; ou, ao participar de uma entrevista individual ou no grupo focal, poderá causar constrangimentos ou trazer à memória experiências, ou situações vividas, que causem algum tipo de sofrimento: vergonha, tristeza, arrependimento. Você pode desistir a qualquer momento de participar da pesquisa sem nenhum prejuízo, ou penalidade. Contudo, há benefícios: a abertura de um canal de diálogos a partir das informações por você disponibilizada, sobre temas que envolvem a convivência na universidade, podem evidenciar como essa relação impacta nos processos de ensino-aprendizagem, motivação e desenvolvimento de leitura e escrita e raciocínio lógico dos estudantes, bem como possibilitar discussão sobre a profissionalidade no contexto da relação interpessoal entre professores e estudantes. Ou seja, qualificar as relações entre estudantes e professores e vice-versa, com vistas a melhorar as condições de aprendizagem, bem como favorecer as condições para o contexto do ensino. Todas as etapas da pesquisa serão esclarecidas antes, durante e depois de realizadas. Estarei à sua disposição para qualquer dúvida ou esclarecimento no contato informado abaixo. A pesquisa envolverá duas dimensões: uma que atenderá o levantamento quantitativo das

informações acerca do perfil socioprofissional dos docentes e do perfil sociocultural dos discentes realizados através de um questionário; e, a outra, consistirá na análise das reflexões produzidas a partir de entrevistas e/ou grupos focais, em relatos, quando abordam a relação entre a docência e a discência. Nas sessões de grupos focais poderão ser utilizados gravadores para registrar o processo de pesquisa, assim como, filmadora. Todas as etapas da pesquisa serão desenvolvidas na própria UEFS nos dias e horários de maior conveniência, combinado previamente. É importante dizer que você não precisa se identificar nos materiais escritos e nem em qualquer outro material relacionado com o estudo. Solicitamos a sua autorização para publicar os textos produzidos a partir dos registros de entrevista e grupo focal. A participação nesta pesquisa não implica em despesas por parte do participante e, se porventura houver, este será assumido por mim, pesquisadora responsável e o Núcleo de Pesquisa, NEPPU. Você poderá ter acesso, a qualquer momento que desejar, aos resultados da pesquisa relativos à sua pessoa disposto por cinco anos na UEFS, no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária – NEPPU. Além de apresentar, estatisticamente, o cenário relacional entre professores e estudantes na Universidade Estadual de Feira de Santana, os dados por você fornecidos e construídos irão subsidiar a criação do observatório/banco de dados no qual serão disponibilizados no site do NEPPU (online) para socializar os dados e servir de banco de dados para estudos e pesquisas em que as temáticas estejam diretamente relacionadas às categorias desenvolvidas nesta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão amplamente socializados por meio de publicações em eventos, periódicos, livros e em seminários que será amplamente divulgado aos participantes/colaboradores. Caso você aceite de forma voluntária participar da pesquisa certifique-se, antes de assinar, que foi suficientemente informado(a) sobre seu objetivo, a não obrigatoriedade da participação e demais informações essenciais do estudo. O seu aceite compreenderá a prévia autorização para que seja solicitado o preenchimento do questionário e, posteriormente, um convite a participar de entrevista e/ou grupo focal, reafirmando que os textos gerados sejam utilizados unicamente para fins científicos desta pesquisa. Nosso endereço para contato é: Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS Departamento de Educação – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária (Anexo Módulo 2 – sala 11) - Av: Transnordestina, S/N, Novo Horizonte, CEP: 44036- 900. Feira de Santana – Bahia - Telefone e Fax: (75) 3161-8084 - E-mail: marinalva_biodanza@hotmail.com, ou, se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética da UEFS - Módulo 1, MA 17; e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8124. Agradeço a sua atenção e estarei à disposição para outros esclarecimentos. Feira de Santana, ___ de _____ de _____.



Profª. Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D.

Participante da Pesquisa^[1]

Departamento de Educação – Núcleo de - Estudos e Pesquisa em Pedagogia
Universitária – NEPPU

Av. Transnordestina, S/N, Novo Horizonte - CEP: 44036- 900 - Feira de Santana –
Bahia

APENDICE 1**TERMO DE ADESÃO**

Eu,....., RG:....., Estudante do Curso de Engenharia Civil da UEFS, após os devidos esclarecimentos quanto ao objeto, objetivos e procedimentos do estudo, aceito participar da pesquisa: “RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE NA UNIVERSIDADE, com ênfase para REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE ATITUDES E VALORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE ENGENHARIA CIVIL DA UEFS”, permitindo ser entrevistado por responsável pelo trabalho e concordo com a posterior publicação dos resultados. Estou ciente de que, mesmo aceitando participar da pesquisa, posso, a qualquer momento, desistir não sendo submetido a nenhuma sanção.

Feira de Santana - BA, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante

APENDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESTUDANTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Agradeço sua colaboração para com esta pesquisa, que certamente contribuirá para o próprio colegiado de Engenharia Civil da UEFS, como também para o conhecimento científico em pesquisas sobre Representação social e formação de atitudes e valores. Nossa pesquisa tem como título: **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE ATITUDES E VALORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE ENGENHARIA CIVIL DA UEFS**

Informo também que nossa pesquisa atende aos princípios éticos. Assim, lembramos que:

1. A Participação na pesquisa não trará despesa ou benefício material ao colaborador.
2. A Entrevista será pelo Zoom Meeting, através de link aberto pelo pesquisador entrevistador. O sujeito entrevistado terá assegurado o anonimato.
3. A Entrevista será com Questões Estímulo que foram questões retiradas da realidade, mas que apresentam nomes fictícios. Serão 14 perguntas com duração de 60 min, a depender o tempo de cada resposta emitida pelo entrevistado.
4. Publicações da pesquisa não revelarão os nomes dos participantes sob nenhuma hipótese
5. Após conclusão do estudo, o entrevistado receberá uma cópia do texto final via e-mail;
6. A qualquer momento, o colaborador pode desistir de participar da pesquisa, sem nenhum prejuízo.
7. O colaborador será convidado previamente para defesa de dissertação.
8. A Pesquisa em parceria com Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Pedagogia Universitária (NEPPU), Parecer 3.413.070 CEP
9. Podemos continuar a entrevista?

Então eu vou projetar o primeiro caso, e vou ler oralmente, de maneira que e o senhor(a) acompanhe através de uma leitura silenciosa, depois que eu paralisar a apresentação da pergunta, então o senhor (a) já poderá respondê-la. Antes, porém, desejo apresentar-me: Meu nome é Marcus Solon Sá de Oliveira, Estou como estudante do Mestrado em Educação da UEFS. Também tenho formação em Engenharia Civil e Filosofia.

Agora, peço gentilmente que possa se apresentar pelo seu nome completo, qual período do curso de Engenharia Civil está cursando e porque escolheu a profissão de Engenharia Civil?

Entrevista com questões estímulo (ESTUDANTES)

1. Os estudantes ficam temerosos para se matricularem na disciplina Resistência dos Materiais, devido ao grande número de estudantes reprovados neste componente curricular. O Prof. Agamenon vai ministrar Resistência dos Materiais no próximo semestre.

Em sua visão de estudante, quais atitudes o professor poderá desenvolver para gerar motivação nos estudantes a se interessarem em estudar esta disciplina?

2. O professor Guilherme sempre se preocupa em cumprir o programa da disciplina Mecânica dos Solos por causa da quantidade de conteúdos e da carga horária insuficiente. Além disso ele viu no projeto do curso de Engenharia Civil que o professor precisa avaliar seus alunos em relação as suas atitudes e seus valores em sua disciplina. **O que você pode sugerir ao professor para resolver o problema de ter que ministrar muito conteúdo em tempo insuficiente?**

Quais são os maiores desafios dos professores para avaliar seus alunos em relação a atitudes e valores?

3. O estudante Andrey está matriculado no componente Materiais de Construção I e tem chegado na sala com roupas suadas, e botas sujas de barro, o que causa um certo desconforto em grande parte da turma. **O que pode ser feito para desenvolver nos estudantes, atitudes de tolerância diante de situações desse tipo na sala de aula?**

4. O professor Júlio ministra o componente Estradas 1, está preocupado porque o Laboratório de Estradas, do Departamento de Engenharia Civil da UEFS só dispõe de 03 equipamentos “estação total”, a turma é composta de 21 estudantes. O professor Júlio está empenhado em ensinar o uso adequado desse instrumento, mas percebe que grande parte da turma tem dificuldade com o uso de equipamentos eletrônicos para Topografia.

Que ideias você apresenta para ajudar o professor Júlio para que possa ensinar o uso de equipamentos eletrônicos, considerando a situação dos laboratórios da universidade?

5. No início do semestre a Profª. Ana está notando que os estudantes estão desintegrados. De modo geral, eles ainda não se conhecem e, aqueles que entraram no curso desde o semestre

anterior formam “grupinhos” separados, de modo que os mais tímidos ficam isolados no fundo da sala. A Profa. Ana reconhece que tal comportamento da turma pode dificultar a aprendizagem de grande parte dos estudantes. Pela sua avaliação, como **a Profa. Ana pode desenvolver a atitude de socialização na sala de aula?**

6. Alguns estudantes na turma que foram provenientes do curso de matemática, têm facilidade com cálculos do que outros, principalmente aqueles que são provenientes de escolas públicas. É neste contexto que o professor Gustavo precisa dar prosseguimento ao desenvolvimento do conteúdo, mas tem um desafio: quem está avançado fica impaciente e quem está atrasado fica angustiado.

Diante de tal dilema, como o professor Gustavo poderia desenvolver a atitude de cooperação entre os estudantes para que eles mesmos possam resolver essa situação?

7. A maior parte da turma de engenharia civil sente-se estimulada pela área de execução de obras, por pagar melhores salários. O Prof. Heitor, que é da área de projetos, precisa estimular o gosto dos estudantes pela elaboração de projetos complementares. **Quais atitudes o professor Heitor pode desenvolver para que seus estudantes se interessem pela área de projetos?**

8. Nós sabemos da grande responsabilidade que os cidadãos têm na preservação do meio ambiente. Desse modo, para o componente Gerenciamento de Resíduos Sólidos Urbanos, o Prof Veiga, está empenhado em desenvolver a sensibilidade e o respeito pela preservação ambiental em seus estudantes. **Que ideias você tem para ajudar o professor neste sentido?**

9. Neste mundo em que são veiculadas muitas notícias em redes sociais sobre a situação econômica e política do País, sobre as sazonalidades do mercado de trabalho, aumento ou perda de emprego, muitos graduandos têm levado para sala de aula notícias que são contestáveis.

Como a professora Sayonara poderia desenvolver a atitude crítica dos estudantes para melhor escolha das informações?

10. O professor Jairo, responsável pelo componente Tecnologia das Construções II, tem tomado conhecimento de diversos métodos inovadores, mas quando observa o curso de Engenharia Civil da UEFS, percebe que o curso não acompanha as inovações tecnológicas encontradas no mercado, e se preocupa porque entende que a Universidade deveria ser o lugar de desenvolvimento tecnológico. **Que ideias você apresenta para ajudar o Prof Jairo neste sentido?**

11. A professora Elaine, responsável pelo componente Dinâmica das Estruturas, no primeiro dia de aula, resolveu construir um contrato pedagógico (acordos estudante/professor), a fim de desenvolver estudantes autônomos e comprometidos com a sua aprendizagem.

Você percebe essa preocupação em construir um contrato pedagógico entre os estudantes e seus professores? De que forma os estudantes participam do planejamento das disciplinas? Os professores explicam antecipadamente como serão as avaliações (Barema/Rubrica)?

12. O professor Marcelo tem reafirmado em suas aulas que o mercado não absorve todo mundo. Para ele, somente os mais rápidos e melhores alcançarão êxito na profissão de Engenheiro Civil. Por isso, para treinar e preparar os estudantes para a competição lá fora, ele criou um sistema de homenagem aos estudantes melhores na sala de aula, de modo que aqueles que obtiverem maiores notas são aplaudidos e os piores ficam esquecidos no fundo da sala, o que fez com que os estudantes com notas mais altas aumentassem ainda mais seus escores e os estudantes com notas abaixo da média permanecessem com baixo desempenho e desistissem da disciplina no meio do semestre.

Em sua opinião, na sala de aula, os professores valorizam a competitividade na formação do Engenheiro Civil? De que forma você percebe esse valor no seu curso?

13. A professora Neuza apresenta sua aula com a mesma metodologia durante anos, sua frase costumeira é: “time que está ganhando não se mexe”. Entretanto, os estudantes têm percebido que os assuntos estão desatualizados, inclusive as avaliações são as mesmas dos anos anteriores, as notas das avaliações são todas altas. Uma vez a professora Neuza disse: “considero-me uma ótima professora, meus estudantes aprendem e tiram notas boas, ensino a mesma disciplina há anos e todos saem satisfeitos”.

Você acredita que as atitudes da professora são coerentes para promover uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes? Que valores ela revela em sua prática pedagógica?

14. O Sr. Kleiber atua como Professor e administra uma construtora, diz que a qualidade de suas aulas depende muito de sua atuação profissional como empreendedor. Fala que “professor que fica só na teoria não agrega muito conhecimento prático aos estudantes”. Ele consegue estágios para os estudantes em sua empresa e ainda faz visitas técnicas periodicamente com a turma. Ministra as disciplinas: Materiais de Construção I e II. Costuma valorizar o lado empreendedor dos estudantes, e os motiva a serem ambiciosos, não se contentarem com aquilo que têm. Diz ainda “só os vencedores são lembrados”.

Como você avalia as atitudes do professor? Em sua opinião de estudante, quais os valores ensinados pelos professores para o futuro profissional de Engenharia Civil da UEFES?

APENDICE 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“Um professor não ensina apenas o que diz, mais principalmente aquilo que é” (JOSÉ PACHECO, 2012)

Agradeço sua colaboração para com esta pesquisa, que certamente contribuirá para o próprio colegiado de Engenharia Civil da UEFS, como também para o conhecimento científico em pesquisas sobre Representação social e formação de atitudes e valores. Nossa pesquisa tem como título: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE ATITUDES E VALORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE ENGENHARIA CIVIL DA UEFS.

Informo também que nossa pesquisa atende aos princípios éticos. Assim, lembramos que:

1. A Participação na pesquisa não trará despesa ou benefício material ao colaborador.
2. A Entrevista será pelo Google Meet, através de link aberto pelo colaborador entrevistado. O sujeito entrevistado terá assegurado o anonimato.
3. A Entrevista será com Questões Estímulo que foram questões retiradas da realidade, mas que apresentam nomes fictícios. Serão 14 perguntas com duração de 60 min, a depender o tempo de cada resposta emitida pelo entrevistado.
4. Publicações da pesquisa não revelarão os nomes dos participantes sob nenhuma hipótese
5. Após conclusão do estudo, o entrevistado receberá uma cópia do texto final via e-mail;
6. A qualquer momento, o colaborador pode desistir de participar da pesquisa, sem nenhum prejuízo.
7. O colaborador será convidado previamente para defesa de dissertação.

8. A Pesquisa em parceria com Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Pedagogia Universitária (NEPPU), Parecer 3.413.070 CEP

9. Podemos continuar a entrevista?

Então eu vou projetar o primeiro caso, e vou ler oralmente, de maneira que e o senhor(a) acompanhe através de uma leitura silenciosa, depois que eu paralisar a apresentação da pergunta, então o senhor (a) já poderá respondê-la.

Antes, porém, desejo apresentar-me: Meu nome é Marcus Solon Sá de Oliveira, Estou como estudante do Mestrado em Educação da UEFS. Também tenho formação em Engenharia Civil e Filosofia.

Agora, peço gentilmente que possa se apresentar pelo seu nome completo, qual seu tempo de docência no curso de Engenharia Civil e porque escolheu a profissão de Engenharia Civil? Quais são as disciplinas que ensina na UEFS? Porque escolheu a atuação de professor de Engenharia?

Entrevista com questões estímulo (PROFESSORES)

1. Os estudantes ficam temerosos para se matricularem na disciplina Resistência dos Materiais, devido ao grande número de estudantes reprovados neste componente curricular. O Prof. Agamenon vai ministrar Resistência dos Materiais no próximo semestre.

Em sua visão de Professor, quais atitudes o professor poderá desenvolver para gerar motivação nos estudantes a se interessarem em estudar esta disciplina?

2. O professor Guilherme sempre se preocupa em cumprir o programa da disciplina Mecânica dos Solos por causa da quantidade de conteúdos e da carga horária insuficiente. Além disso ele viu no projeto do curso de Engenharia Civil que o professor precisa avaliar seus alunos em relação as suas atitudes e seus valores em sua disciplina. **O que você pode sugerir ao professor para resolver o problema de ter que ministrar muito conteúdo em tempo insuficiente? Quais são os maiores desafios dos professores para avaliar seus alunos em relação a atitudes e valores?**

3. O estudante Andrey está matriculado no componente Materiais de Construção I e tem chegado na sala com roupas suadas, e botas sujas de barro, o que causa um certo desconforto em grande parte da turma. **O que pode ser feito para desenvolver nos estudantes, atitudes de tolerância diante de situações desse tipo na sala de aula?**

4. O professor Júlio ministra o componente Estradas 1, está preocupado porque o Laboratório

de Estradas, do Departamento de Engenharia Civil da UEFS só dispõe de 03 equipamentos “estação total”, a turma é composta de 21 estudantes. O professor Júlio está empenhado em ensinar o uso adequado desse instrumento, mas percebe que grande parte da turma tem dificuldade com o uso de equipamentos eletrônicos para Topografia.

Que ideias você apresenta para ajudar o professor Júlio para que possa ensinar o uso de equipamentos eletrônicos, considerando a situação dos laboratórios da universidade em relação a atitudes e valores?

5. No início do semestre a Profa. Ana está notando que os estudantes estão desintegrados. De modo geral, eles ainda não se conhecem e, aqueles que entraram no curso desde o semestre anterior formam “grupinhos” separados, de modo que os mais tímidos ficam isolados no fundo da sala. A Profa. Ana reconhece que tal comportamento da turma pode dificultar a aprendizagem de grande parte dos estudantes. Pela sua avaliação, como **a Profa. Ana pode desenvolver a atitude de socialização na sala de aula?**

6. Alguns estudantes na turma que foram provenientes do curso de matemática, têm facilidade com cálculos do que outros, principalmente aqueles que são provenientes de escolas públicas. É neste contexto que o professor Gustavo precisa dar prosseguimento ao desenvolvimento do conteúdo, mas tem um desafio: quem está avançado fica impaciente e quem está atrasado fica angustiado.

Diante de tal dilema, como o professor Gustavo poderia desenvolver a atitude de cooperação entre os estudantes para que eles mesmos possam resolver essa situação?

7. A maior parte da turma de Engenharia Civil sente-se estimulada pela área de execução de obras, por pagar melhores salários. O Prof. Heitor, que é da área de projetos, precisa estimular o gosto dos estudantes pela elaboração de projetos complementares. **Quais atitudes o professor Heitor pode desenvolver para que seus estudantes se interessem pela área de projetos?**

8. Nós sabemos da grande responsabilidade que os cidadãos têm na preservação do meio ambiente. Desse modo, para o componente Gerenciamento de Resíduos Sólidos Urbanos, o Prof Veiga, está empenhado em desenvolver a sensibilidade e o respeito pela preservação ambiental em seus estudantes. **Que ideias você tem para ajudar o professor neste sentido?**

9. Neste mundo em que são veiculadas muitas notícias em redes sociais sobre a situação econômica e política do País, sobre as sazonalidades do mercado de trabalho, aumento ou perda de emprego, muitos graduandos têm levado para sala de aula notícias que são contestáveis.

Como a professora Sayonara poderia desenvolver a atitude crítica dos estudantes para melhor escolha das informações?

10. O professor Jairo, responsável pelo componente Tecnologia das Construções II, tem tomado conhecimento de diversos métodos inovadores, mas quando observa o curso de Engenharia Civil da UEFS, percebe que o curso não acompanha as inovações tecnológicas encontradas no mercado, e se preocupa porque entende que a Universidade deveria ser o lugar de desenvolvimento tecnológico. **Que ideias você apresenta para ajudar o Prof Jairo neste sentido?**

11. A professora Elaine, responsável pelo componente Dinâmica das Estruturas, no primeiro dia de aula, resolveu construir um contrato pedagógico (acordos estudante/professor), a fim de desenvolver estudantes autônomos e comprometidos com a sua aprendizagem.

Você percebe essa preocupação em construir um contrato pedagógico entre os estudantes e professores? De que forma os estudantes participam do planejamento das disciplinas? Os professores explicam antecipadamente como serão as avaliações (BAREMA/RUBRICA)?

12. O professor Marcelo tem reafirmado em suas aulas que o mercado não absorve todo mundo. Para ele, somente os mais rápidos e melhores alcançarão êxito na profissão de Engenheiro Civil. Por isso, para treinar e preparar os estudantes para a competição lá fora, ele criou um sistema de homenagem aos estudantes melhores na sala de aula, de modo que aqueles que obtiverem maiores notas são aplaudidos e os piores ficam esquecidos no fundo da sala, o que fez com que os estudantes com notas mais altas aumentassem ainda mais seus escores e os estudantes com notas abaixo da média permanecessem com baixo desempenho e desistissem da disciplina no meio do semestre.

Em sua opinião, na sala de aula, os professores valorizam a competitividade na formação do Engenheiro Civil? De que forma você percebe esse valor no curso de Engenharia Civil?

13. A professora Neuza apresenta sua aula com a mesma metodologia durante anos, sua frase costumeira é: “time que está ganhando não se mexe”. Entretanto, os estudantes têm percebido que os assuntos estão desatualizados, inclusive as avaliações são as mesmas dos anos anteriores, as notas das avaliações são todas altas. Uma vez a professora Neuza disse: “considero-me uma ótima professora, meus estudantes aprendem e tiram notas boas, ensino a mesma disciplina há anos e todos saem satisfeitos”.

Você acredita que as atitudes da professora são coerentes para promover uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes? Que valores ela revela em sua prática pedagógica?

14. O Sr. Kleiber atua como Professor e administra uma construtora, diz que a qualidade de suas aulas depende muito de sua atuação profissional como empreendedor. Fala que “professor

que fica só na teoria não agrega muito conhecimento prático aos estudantes”. Ele consegue estágios para os estudantes em sua empresa e ainda faz visitas técnicas periodicamente com a turma. Ministra as disciplinas: Materiais de Construção I e II. Costuma valorizar o lado empreendedor dos estudantes, e os motiva a serem ambiciosos, não se contentarem com aquilo que têm. Diz ainda “só os vencedores são lembrados”.

Como você avalia as atitudes do professor? Em sua opinião de docente, quais os valores ensinados pelo professor para o futuro profissional de Engenharia Civil da UEFS?

Não há tarefa mais nobre para uma profissão do que encarregar-se da formação de outras gerações. (NÓVOA, 2017)

APENDICE 4

No quadro a seguir apresentamos uma síntese dos trabalhos selecionados, organizado em ordem cronológica de publicação

Quadro 1 – Estudos selecionados a partir das variáveis: ano de publicação, título, autor(es) e seus resultados.

	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR (ES)	RESULTADOS
1	2021 UESB Jequié/BA	Valores e atitudes na formação de docentes de matemática	Marinalva Lopes Ribeiro Delma Ferreira de Oliveira	A relação educativa dos docentes se pauta nos seguintes valores e atitudes humanísticos, tais como: ética, justiça, amorosidade, abertura ao diálogo, empatia, escuta ativa e respeito aos estudantes.
2	2020 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC SP	Ressignificando o processo de formação profissional: a aprendizagem de atitudes e valores no âmbito da Educação Superior	Luís Eduardo Duarte Novais TESE	É necessário ressignificar os processos de formação profissional oferecidos no âmbito da Educação Superior, alcançando a noção de formação humana plena, integrando suas dimensões epistemológica, técnica e ético-política, para que se estabeleçam condições que possibilitem a formação de profissionais-cidadãos. Ressignificar impõe: o protagonismo do aluno, a compreensão da aprendizagem como processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, a construção de conhecimento significativo, a mediação pedagógica exercida pelo professor, a instalação de espaços de gestão participativa que envolvam todos os segmentos da comunidade acadêmica, elaboração de uma arquitetura curricular suficientemente flexível para que o estudante gerencie seu próprio itinerário formativo, estratégias metodológicas que permitam ao aluno, apropriar-se de sua formação como verdadeiro protagonista através da solução de situações-problema, a avaliação entendida como possibilidade de aprendizagem.
3	2020	Empatía y respeto entre otros valores: análisis de experiencias docentes de colaboración con organizaciones sociales	Melissa Andrea Flores Águila Universidad de Magallanes, Punta Arenas, Chile.	O agente comunitário é um ator fundamental no processo de formação. A intervenção territorial reforçou a promoção de valores como a empatia, o respeito, a igualdade de oportunidades. O processo de formação faz sentido se for realizado em colaboração com o contexto, identificando problemas e buscando soluções para supera-los, gerando assim corresponsabilidade e ética profissional.
4	2020 Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México	Identificando valores en una universidad pública	María Yesica Xicotécatl Félix, Gladys Hernández Romero	Os alunos conhecem e possuem valores considerados de grande influencia para seu desenvolvimento e colocados em pratica entre colegas, e professores. Entre os achados mais importantes estão a presença de quinze valores (respeito, honestidade, responsabilidade, tolerância, amor, solidariedade, humildade, igualdade, amizade, lealdade, empatia, amabilidade, justiça e equidade) que são apontados como mais praticados na universidade e seus professores para transmitir uma formação integral. Um lugar de aprendizagem deve sempre considerar o enriquecimento com conversas com estudantes universitários sobre a importância dos valores morais e éticos para manter uma boa construção destes e desenvolver o crescimento intelectual, emocional e cultural para gerar um resultado positivo na sociedade
5	2019 Universidad de Cantabria - España	Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación	Raquel Palomera Elena Briones Alicia Gómez-Linares	É possível melhorar habilidades socioemocionais, esclarecimento de valores e raciocínio moral na formação inicial de professores. Desde a nova matéria de Formação em Valores e Competências Pessoais para Docentes pretende-se a melhora da qualidade do ensino por parte do docente e a melhora da aprendizagem do estudante. Situa-se a este último no centro de um processo de ensino-aprendizagem ativo, dialógico e colaborativo em sua formação em valores e competências pessoais, de utilidade tanto para sua vida pessoal como profissional. Este projeto tem sido pioneiro a nível nacional e internacional por implementar a formação em valores e competências pessoais de forma principal nos estudos de grau em magistério.
6	2019 Brasília DF Salvador BA	Educação para sentido na vida e valores: percepção de universitários a partir do livro “Em busca de sentido”, de Viktor Frankl*	David Moises Barreto dos Santos	Com base na análise de conteúdo. Os resultados demonstram que os estudantes perceberam a importância de sentido na vida em seu cotidiano e na superação de dificuldades, bem como a liberdade e a responsabilidade que o ser humano tem para escolher (ou não) possibilidades significativas. Ademais, os estudantes mostraram-se satisfeitos com a atividade proposta a partir do livro.

7	2018 Revista Avaliação Rio de Janeiro RJ	O que se “ensina” no Ensino Superior: avaliando conhecimentos, competências, valores e atitudes	Diana Dias Diana Soares Claisy Marinho- Araújo Leandro Silva Almeida	Os resultados destacam a primazia dos conhecimentos e competências técnico-científicas. O desenvolvimento cognitivo do estudante continua a ser mais valorizado, pese embora a tendência, ainda que tênue, de uma crescente valorização das atitudes e dos valores cívicos enquanto produto de um Ensino Superior de qualidade.
8	2018 Fortaleza, Teresina Salvador	Valores e Responsabilidade Social em Instituições de Ensino Superior	Fabiana Pinto de Almeida Bizarria, Roseilda Nunes Moreira, Flávia Lorenne Sampaio Barbosa	A pesquisa de campo com gestores de IES, identificou os valores pessoais desses sujeitos, identificou a relação dos valores pessoais com a atitude socialmente responsável. Indicou a relação entre Universalismo-Responsabilidade Ética e entre Segurança- Responsabilidade Econômica-social. Nos dois casos, entendeu-se em disputa a institucionalidade da IES e a eficácia resultante do gerenciamento da RS nas IES's.
9	2017 João Pessoa PB	Desonestidade acadêmica: o papel moderador dos valores normativos na relação entre autocontrole e comportamento de fraude em universitários	Alex Sandro de Moura Grangeiro TESE	Verificou-se o papel moderador dos valores normativos na relação entre autocontrole e comportamento de fraude em universitários. Os resultados trouxeram novos elementos para a compreensão da associação clássica entre autocontrole e comportamento desviante, demonstrando, a relevância dos valores normativos para a compreensão do comportamento de fraude em ambiente acadêmico.
10	2017 UNEB Salvador BA	Desafios dos processos de ensino e aprendizagem e experiências de formação pedagógica assumidas por professores de uma instituição de ensino superior privada	Mariana Soledade Barreiro TESE	Os resultados mostram que as práticas docentes revelam uma concepção de profissional simplista e centrada na racionalidade instrumental. Assumem práticas pedagógicas, incluindo as de avaliação da aprendizagem, com uma forte vinculação com o paradigma hegemônico de ensino. Embora algumas iniciativas relatadas tenham o potencial de desenvolver competências, atitudes e valores dos discentes, o propósito fundamental permanece a aquisição e reprodução de conteúdos por parte deles. Os professores reconheceram que não possuíam saberes importantes para assumir a docência universitária e que necessitariam investir em percursos formativos para superar tais deficiência.
11	2016 Brasília Minho	Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior	Claisy Maria Marinho-Araújo, Leandro S. Almeida	Em termos da práxis educativa, e em particular na educação superior, busca desenvolver a formação acadêmica e psicossocial dos estudantes por competências, tendo como base a psicologia do desenvolvimento, que considera que os diversos recursos a serem mobilizados (capacidades, conhecimentos, experiências, afetos, escolhas, posturas, atitudes e valores, entre outros) como conteúdos simbólicos, pelo uso da mediação intencional educativa, serão transformados em conteúdos e processos que favoreçam a autonomia do sujeito em escolhas intencionais sobre seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional.
12	2016 Universidade Estadual Paulista, Marília UNESP	Atitudes em relação a inclusão no ensino superior	Sadao Omote	No estudo com 343 participantes, evidenciou-se que os estudantes dos cursos de Pedagogia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia eram significativamente mais favoráveis a inclusão do que os de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Direito. Evidenciou-se também que as atitudes sociais de estudantes de Pedagogia podem ser modificadas por meio de uma pequena intervenção, na forma de um workshop de seis horas, consistindo de atividades pro-inclusão. O fato dos estudantes dos cursos das áreas de saúde e educação apresentarem atitudes sociais significativamente mais favoráveis que os demais cursos podem ser devido aos conteúdos curriculares. Nos cursos das áreas de saúde e educação, a questão da inclusão é debatida como conteúdo de algumas disciplinas, incluindo desde os fundamentos filosóficos da inclusão até a práticas inclusivas em saúde e educação. O mesmo não ocorre nos cursos de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Direito.
13	2015 São Paulo	Valores e Características Geracionais: Um Estudo Em Uma Instituição De Ensino Superior	Newton Yasuo Furucho Yeda Cirera Oswaldo Graziela Oste Graziano Valéria Rueda Elias Spers	Através de um questionário estruturado, com questões fechadas de múltipla escolha com aplicação do questionário a 130 alunos que frequentam à instituição. Constatou que os valores e características geracionais, em especial a geração Y, ocorrem nas IES's com: facilidade de lidar com novas tecnologias; mudança de emprego, visando maior remuneração, satisfação imediata e prazer por dispor de mais tempo para si próprio; satisfação profissional; inovação; impaciência/intolerância; qualidade de vida; determinação; descompromisso em excesso; promoção e ascensão profissional; facilidade em executar várias tarefas simultaneamente; necessidade de constante aprimoramento e desenvolvimento contínuo; realização de projetos com significado; aquisição de experiência; agilidade e dificuldade de lidar com adversidades.

14	2013 UFRN Natal RN	Adaptação e Validação de Escala de Atitudes no Ensino de Finanças	Anna Cecília Chaves Gomes; Cinthya Muryielle da Silva Nogueira; Anderson Luiz Rezende Mól	Em uma amostra de 937 alunos, a influência investigada pela auto-percepção do desempenho sobre a atitude é evidência de que as atitudes e o desempenho dos alunos na disciplina estão relacionados, o que confirma a associação da afetividade com o aprendizado. Esta pesquisa chama atenção, de forma indireta, à importância do aspecto afetivo no aprendizado de um componente curricular de um curso de graduação, bem como incentivos e colaboração a professores da área no desenvolvimento de métodos de ensino e avaliação que facilitem o complexo processo de aprendizado, na perspectiva de tornar alguns componentes curriculares áridos mais acessíveis e contribuindo para o desenvolvimento e eficiência da educação em Administração.
15	2013 Florianópolis Santa Catarina	As competências na formação do professor de educação física: um olhar acerca das atitudes Tese	Júlio César Schmitt Rocha TESE	Em um Estudo descritivo exploratório. Aplicado questionário a 23 docentes sobre as dimensões orientadoras da intervenção pedagógica agrupados em eixos curriculares do curso. Foi unânime o reconhecimento de interferência das atitudes ligadas aos fatores emocionais no processo de ensino-aprendizagem. Os limites para a formação/transformação das atitudes concentraram-se nas deficitárias condições pedagógicas e no desinteresse participativo dos professores. Percebeu-se que atitude é o atributo valorativo que determina a competência em busca de um saber fazer bem. Diante da complexidade do tema, as futuras investigações nesta área necessitam aprofundar ainda mais o papel desempenhado pelas competências atitudinais na formação do professor.
16	2013 Florianópolis SC	Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso	Mirelle Finkler; João Carlos Caetano; Flávia Regina Souza Ramos	Objetivando analisar a dimensão ética da formação de profissionais de Odontologia. Através de entrevistas com docentes, observações de atividades acadêmicas e grupos focais com alunos de dois cursos de graduação. A análise dos dados revelou elementos do currículo oculto que influenciam a dimensão ética da formação. Os resultados apontam diferentes concepções de ética no ambiente acadêmico com o predomínio do entendimento deontológico. O embasamento no senso comum e a ausência de intencionalidade do corpo docente com relação à formação ética dos estudantes indicam como imperativa a necessidade de se conhecer os valores que vivenciam, de se entender como ocorre o desenvolvimento moral e de se aproximar de um referencial bioético para fundamentar e instrumentalizar o fazer ético-pedagógico. É fundamental que o individual e o coletivamente assumam a responsabilidade docente quanto à dimensão ética da formação profissional, para que esta seja uma possibilidade integral do ser humano. O processo educativo que visa à formação integral do ser humano, os objetivos diretamente abordáveis são os relacionados aos conhecimentos e habilidades, mas que a sua finalidade é o aperfeiçoamento das atitudes e do caráter, em outros termos, o desenvolvimento moral do estudante.
17	2012 Rio de Janeiro RJ	Valores na Educação em Saúde e a Formação Profissional	Amâncio Antônio de Sousa Carvalho Graça Simões de Carvalho, Vítor Manuel Costa Pereira Rodrigues.	Com o objetivo de analisar o efeito da formação na aquisição de valores em educação em saúde dos estudantes do Curso de Enfermagem de Vila Real, Região Norte, Trás-os-Montes e Alto Douro, município de Vila Real, Lordelo, em Portugal, comparando com outros cursos. Através de um estudo descritivo, comparativo e transversal, com 709 estudantes de sete cursos superiores. Percebeu-se que a maioria dos participantes (86,5%) considera que a educação em saúde tem valores a promover, sendo a 'responsabilidade' o valor mais indicado, por 19,2% dos estudantes. Nos cursos de enfermagem que ocorre a maior evolução nos valores, existindo diferenças altamente significativas, sendo a média do 4o ano superior à do 1o. Esses resultados evidenciam a necessidade de, em tais cursos, de se trabalhar os valores implícitos ao processo, tão necessários no desempenho dessas profissões.
18	2012 São João del-Rei MG	Os sentidos e Valores da Formação Superior para Alunos da Graduação: Reflexões sobre os Valores na Educação	Paula Costa de Andrada Vera Lucia Trevisan de Souza	Em busca de apresentar uma pesquisa de mestrado que investigou os sentidos atribuídos ao ensino superior por estudantes de graduação de uma instituição privada brasileira. Analisar os valores que promovem as configurações de sentidos dos alunos em relação à academia, ao conhecimento e à formação profissional, tomando-se como aporte a perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultura. Os resultados indicam que, para os alunos, a formação acadêmica é prioritária se possibilitar o acesso a bens materiais, inserção no mercado de trabalho e elevação da autoestima, revelaram a prevalência de valores não morais na configuração dos sentidos que atribuem ao ensino superior. Esses valores têm origem no social e são apropriados pelos sujeitos nas interações que empreendem nos contextos de que tomam parte e os cursos de graduação participam significativamente na promoção dessa apropriação.
19	2012 Uberaba MG	Código de conduta como instrumento para educação em valores de jovens universitários: estudo comparativo	Thereza Carolina Gonçalves Vieira DISSERTAÇÃO	Para investigar de que maneira a existência de um código de conduta poderia contribuir para a formação de valores e princípios em jovens universitários, transformado-os em hábitos, buscou-se levantar a produção bibliográfica e documental, relacionada ao tema e ao problema da pesquisa. Os resultados revelam que se as normas e regras expressas em um código moral (de ética ou de conduta) se não forem praticadas e vivenciadas cotidianamente e rotineiramente, o código torna-se "letra morta", não passando de um texto, um documento o qual deve ser apenas consultado quando problemas de convivência surgirem. Dessa forma, a vivência diária de valores expressos em um código de conduta, auxilia, e muito, na fixação desses, até que o agir

				de forma refletiva e com base em valores socialmente desejáveis, se torne um costume ou mesmo um hábito para os estudantes contribuindo, dessa forma, para a formação de cidadãos éticos, conscientes e responsáveis de seus atos.
20	2012 Revista Avaliação Campinas Sorocaba SP	Políticas Y Conceptos de Calidad: Dilemas Y Retos	José Dias sobrinho	O texto sustenta que a globalização econômica, capitalista e informacional impõe importantes transformações à educação superior, notadamente as mudanças relativas às missões institucionais e os deslocamentos das referências centrais: das humanidades às disciplinas técnicas, e da sociedade ao mercado. Estas mudanças põem em relevo a centralidade dos temas da qualidade nas políticas e práticas educativas. Sustentando a primazia da ética, da pertinência e da relevância social, o texto sustenta que a qualidade deve estar referida às finalidades centrais da educação superior: aos projetos e processos de emancipação dos indivíduos e das comunidades humanas em todas as dimensões, à formação integral de cidadãos-profissionais portadores de conhecimentos e valores fundamentais para a vida social e a construção de sociedades justas e desenvolvidas econômica e culturalmente.