

A humanização do ensino superior: ações educativas que promovem a aprendizagem

The humanization of higher education: educational activities that promote learning

*Rosa Bizarro*¹

*José Marra*²

*Luciana Guimarães Pedro*³

RESUMO

A universidade se consolidou como uma instituição de ensino voltada para a formação de profissionais por meio da transmissão de conteúdos científicos. Esse modelo de formação tem sido questionado devido às transformações sociais contemporâneas, especialmente, em relação ao acesso ao conhecimento, que indica a necessidade de reestruturação desses espaços formativos com o foco na formação de cidadãos. Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo estudar a ênfase no ensino e na aprendizagem na educação universitária, visando a reflexão sobre as ações docentes que dificultam a implementação de práticas que reforcem processos de exclusão e desumanização na sala de aula no ensino superior. Ao construir reflexões com esse foco, são apontadas possíveis ações que abrangem a reestruturação do espaço da sala de aula; a valorização da afetividade na relação professor-estudante; aulas colaborativas com espaço para a manifestação da subjetividade dos envolvidos pela evocação da cultura, arte e criatividade, organizando o ensino na perspectiva

¹ PhD em Didática das línguas. Professora do Instituto Politécnico de Macau – IPM e da Escola Superior de Línguas – ESLT. Macau - China. E-mail: rosabizarro55@gmail.com

² Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia sob o financiamento do CNPq e o Ministério de Ciência e Tecnologia de Moçambique. Professor da Universidade Pedagógica – UP / Delegação da Beira - Moçambique. E-mail: marra.jose@yahoo.com

³Doutorando no PPGED/UFU com financiamento da FAPEMIG. Brasil. E-mail: luciana_udi@hotmail.com

inter/transdisciplinar. Após o estudo de alguns autores, conclui-se que para evitar práticas de exclusão e desumanização, o professor, além de atender para os conteúdos, também precisa reconhecer os saberes, a cultura e o contexto social dos estudantes, pois é assim que poderá medir novas aprendizagens e possibilitar o desenvolvimento de cidadãos com mais capacidade crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Humanização do ensino. Aprendizagem. Educação superior.

ABSTRACT

The university has established itself as an educational institution dedicated to training professionals through the transmission of scientific content. This training model has been questioned due to the contemporary social transformations, especially in relation to access to knowledge, which indicates the need for restructuring of these training areas with the focus on training of citizens. From this perspective, this article aims to study about the emphasis on teaching and learning in university education, aiming to reflect on teaching practices that hinder the implementation of practices that reinforce exclusion and dehumanization in the classroom in higher education. By building reflections in this focus, they are pointed out possible actions covering restructuring of classroom space; the valuation of affectivity in the teacher-student relationship; collaborative lessons with space for the manifestation of the subjectivity involved the evocation of culture, art and creativity, organizing teaching in inter / transdisciplinary perspective. After the study of some authors, it is concluded that to avoid exclusionary practices and dehumanization, the teacher, and pay attention to the content also needs to recognize the knowledge, culture and social background of the students, because that's how you measure new learning and enable the development of citizens over judgment.

KEYWORDS: Humanization of education. Learning. College education.

* * *

Introdução

É sabido que em seu surgimento, as instituições de ensino tinham por objetivo civilizar os indivíduos, para adequá-los às demandas e necessidades sociais, especialmente em relação ao trabalho. Nesse momento, a ênfase era dada ao ensino e o papel do professor se restringia à transmissão dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade por meio de aulas organizadas de maneira pragmática e controlada (ANTUNES, 2011).

Assim, caracterizando-se como instituição social, a escola foi criada e sofreu diversas transformações na medida em que a sociedade se modificava e exigia a necessidade de formação de um novo homem para responder às novas formas de organização da vida. Nessa perspectiva, especialmente após as duas grandes guerras mundiais, a escola foi convidada a rever a maneira rígida como se organizava e transmitia o conhecimento, com o intuito de ampliar a atuação docente no sentido de promover espaços de aprendizagem e contribuir com a educação de sujeitos pensantes, críticos, reflexivos e autônomos.

Entretanto, promover a formação de cidadãos tem sido um grande desafio para as instituições de ensino, especialmente as de nível superior, uma vez que cunhadas e atreladas ao modelo capitalista de organização social, a todo o momento, são coagidas a se preocuparem, exclusivamente, com a formação profissional dos estudantes, priorizando a transmissão de conteúdos científicos específicos, de modo muito semelhante à sua função no seu surgimento.

Tal postura, em acréscimos a outros problemas que atravessam as escolas e universidades, desencadeou no campo da educação uma grande crise que evidencia a necessidade de rever o papel das instituições de ensino e de reconfigurar a identidade e ofício do professor, em via de consolidar os espaços formativos, lugares que vão na contramão dos processos de desumanização e exclusão tão preponderantes na contemporaneidade.

Em virtude disso, este artigo tem como objetivo estudar a ênfase no ensino e na aprendizagem na educação universitária, visando refletir acerca das ações docentes que dificultam a implementação de práticas que reforçam os processos de exclusão e de desumanização na sala de aula no ensino superior. Ou seja, pretende construir reflexões sobre ações docentes que promovam a humanização da aprendizagem no ensino superior.

1. A ênfase no ensino e na aprendizagem na educação universitária

O trabalho do professor é uma atividade cujos discursos elegem os conceitos de ensino e de aprendizagem como sua base *sui generis* na realização da educação. Na contemporaneidade, o que se pode testemunhar é uma educação que se embrenha em atividades de formação cuja a tônica principal é o ensino que possa garantir a consecução de competências necessárias para enfrentar as transformações da conjuntura socioeconômica, cultural e política que hoje o mundo vive.

Esse macro objetivo tem feito prevalecer na educação uma tradição da prática docente que amiúde tem assinalado e reiterado o ensino como uma atividade centrada no professor, resultando em configurações reproducionistas do processo radicadas na desarticulação do conteúdo-forma e técnica, evidenciando cada vez mais o “controle do comportamento” (GIUSTA, 2013, p. 23) dos aprendentes.

Se admitirmos que o ensino deve estar a serviço da produção humana, na mesma medida acolheremos a ideia de que a humanidade só pode ser produzida no contexto da sua existência social. Por essa via, admitiremos ainda que “é preciso pensar uma educação baseada na dinâmica cultural enquanto prática e vivência humana” (PRESTES, TUNES & NASCIMENTO

2013, p. 58), o que implica uma relação pedagógica voltada para uma concepção de educação conciliadora da relação sujeito – conhecimento-contexto.

Assim, o ensinar, como uma relação na produção humana, deve se enraizar indispensavelmente no exame do lugar estratégico do papel da atividade que é empreendida no processo. Isso significa que tal atividade, sendo elemento fundamental na ação para a referida produção,

[...] assume papel central no processo dialético de constituição do homem e da humanidade, uma vez que ela medeia a relação entre os seres humanos e a realidade. A dialeticidade desse processo se dá, porque, ao agir sobre a realidade, não só o objeto se transforma, mas também o sujeito. (LONGAREZI, 2014, p. 166)

Longarezi (2014) vislumbra a ideia de que é possível um ensino orientado para a aprendizagem, quando a preocupação é a transformação tanto do sujeito quanto da sua ação. Uma transformação, quanto a nós, qualitativa e significativa, por pressupor o “desenvolvimento do psiquismo humano, estando a atividade humana intimamente vinculada à formação da consciência” (IANUSKIEWTZ; VIANNA, 2015, p. 53), tornando-a, ao mesmo tempo, ativa e reativa ante às realidades externa e interna.

Sob esse olhar, ensinar é um trabalho de produção do desenvolvimento humano que deve, então, ser entendido como que sustentado

[...] basicamente, em experiências de vida, pressupondo relação constante entre realidade e ação. Realidade aqui compreendida em termos de complexidade e amplitude, vinculada a índices culturais, níveis socioeconômicos, situações institucionais que determinam modos diferentes de pensar, sentir e agir. (NOVAES, 1986, p. 21)

Na universidade, essa compreensão se revela desafiadora às práticas docentes desse nível de ensino. Em vez das práticas docentes se fundarem como “processo de humanização caracterizada pela apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade no decorrer da história” (SFORNI, 2015 p. 376), temos assistido a um exercício de desinvestimento (in)consciente dos sujeitos (professores e alunos) na relação entre si, na relação com as formas de produção do saber e, muito incisivamente, na concepção do processo formativo como um processo que reproduz “receitas”.

Ao enfatizar o ensino por meio de “receitas” prontas, depreende-se uma ação que abrange a mediação à margem da valorização “dos sistemas simbólicos que representam a realidade (instrumentos e linguagem que regulam as ações sobre os objetos e sobre o psiquismo respectivamente)” (TANAMACHI, 2010, p. 67), ignorando as “circunstâncias nas quais os alunos aprendem ou não aprendem e os professores ensinam” (2010, p.68).

Assim, a interlocução entre o estudante e o conteúdo, objeto do conhecimento e experiências, torna-se comprometida na medida em que o professor não se afigura como mediador/facilitador, mas o único referente de subsídios para o debate, o que legitima, cada vez mais, a passividade e acriticidade na leitura da realidade. Entendemos que essa forma de enfatizar o ensino não é capaz de, efetivamente,

[...] investir numa combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando à formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas. (LIBÂNEO, 2006, p. 30)

Por outro lado, nota-se um fechamento tanto à intencionalidade do ensino quanto às propostas de aberturas às contribuições necessárias na transposição do isolamento das disciplinas curriculares da perspectiva pluridisciplinar para a interdisciplinar (LIBÂNEO, 2006, p. 31). Ademais, a particularização exagerada das disciplinas se inscreve como uma característica da ênfase no ensino. Tem-se testemunhado tal fenômeno no ensino superior, quando as suas especificidades e especialidades não dialogam com as generalidades e, ao se distanciarem, cada parte se propõe de maneira isolada e, portanto, limitadora a compreender o conhecimento como elemento importante na melhoria da vida humana.

Assim, quando se pensa em educação com ênfase na aprendizagem temos o princípio da complexidade que deve alimentar estudos e teorias numa perspectiva inter/transdisciplinar às contribuições que outros campos científicos podem oferecer às teorias educativas e, conseqüentemente, às práticas escolares. A título de exemplo, o estudo da importância das emoções, da afetividade, da memória e da criatividade na aprendizagem.

2 A humanização da aprendizagem no ensino superior

Congruente com o modo capitalista de produção que determina as relações em nossa sociedade, a universidade tem se consolidado, ao longo do tempo, como uma instituição de ensino voltada para a formação de profissionais por meio de uma grade curricular e disciplinas específicas a cada área do conhecimento. Nessa perspectiva, os conteúdos se encontram no centro do processo de ensino, os alunos têm a função de armazenar e provar os conhecimentos absorvidos e o professor é um especialista que transmite os ensinamentos teóricos e, em alguns momentos práticos que se

dizem necessários à atuação em uma dada área (FREIRE, 1996; KEIM, 2011).

Quando se propõe romper com esse modelo de educação com ênfase no ensino e nos dedicamos a fazer dos espaços formativos meios para a construção da aprendizagem, a universidade transcende à mera função formativa e utilitarista e torna-se uma instituição responsável por possibilitar o acesso ao conhecimento construído e acumulado ao longo da história humana, ou seja, de transmitir ao humano o que lhe é ontológico, colaborando na sua constituição pessoal e profissional.

Pensar a universidade como um espaço de emancipação e humanização dos sujeitos foi uma sugestão levantada por Ribeiro (2003), do então Ministro da Educação no Brasil, quando propôs a necessidade de haver na instituição de ensino superior, um curso em Humanidades, comum a todos os outros, que teria como ementa básica conhecimentos sobre artes, literatura e filosofia com o intuito de culturalizar a dogmática formação acadêmica e possibilitar que os universitários ampliassem seu universo de referência sobre os diversos aspectos da vida e desenvolvessem a capacidade de pensamento crítico e reflexivo.

Essa proposta lançada há anos já evidenciava a necessidade de transformar as instituições de ensino em espaços educativos coadunando com a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) que em seus dois primeiros artigos traz que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
(BRASIL, 1996, p. 1)

Se a própria lei que regulamenta a educação no Brasil assegura que ela deve propiciar o desenvolvimento do estudante em sua completude, colaborando com a sua constituição na qualidade de cidadão e profissional, por que a universidade e as escolas, de modo geral, ainda se mantêm com as mesmas características da época de sua criação e insistem num modelo formativo baseado no ensino de conteúdos fragmentados?

Podemos responder a essa questão com diversas reflexões: os professores do ensino superior tiveram vivências escolares e de formação profissional alicerçadas no modelo tradicional de ensino; o modelo de organização social vigente preconiza o individualismo e a competitividade; a escola historicamente se configurou como local de disciplinarização, ordem e transmissão de conteúdos científicos. Todos esses argumentos são reais, mas não abonam o fato de as instituições educacionais estarem atravessando uma crise evidenciada, especialmente, pelos conflitos vivenciados nos espaços de aprendizagem, principalmente, entre professores e estudantes.

Com o avanço tecnológico e a facilidade de acesso a informações em nossa sociedade contemporânea, parece não haver mais sentido que a universidade se destine exclusivamente à transmissão de conhecimentos e, por conseguinte, à manutenção dogmática do papel tradicional do professor que também tem sido questionado. Como bem nos lembra Arroyo (2002), há outros aspectos que se destacam como urgentes e necessários quando se pensa em educação:

Aprender por exemplo o convívio social, a ética, a cultura, as identidades, os valores da cidade, do trabalho, da cidadania, as relações sociais de produção, os direitos, o caráter, as condutas, a integridade moral, a consciência política, os papéis sociais, os conceitos e pré-conceitos, o

destino humano, as relações entre os seres humanos, entre os iguais e os diversos, o universo simbólico, a interação simbólica com os outros, nossa condição espacial e temporal, nossa memória coletiva e herança cultural, o cultivo do racismo, o aprender a aprender, aprender a sentir, a ser [...]. (ARROYO, 2002, p. 75)

Tudo isso se encaixa em um paradigma de educação com ênfase na aprendizagem, em uma atuação docente marcada pela humanização e não pela reprodução dos processos de exclusão existentes em nossa sociedade.

A concretização dessa proposta, necessita em primeira instância, que todos os sujeitos que compõem os contextos de aprendizagem sejam considerados como gente (ARROYO, 2002), como seres humanos que se constituem na relação com a vida material e, especialmente, na relação com o outro (PINO, 2005).

Nessa perspectiva, o professor deixa de ocupar o lugar de dono exclusivo do saber que está acima dos estudantes, estabelecendo com eles uma relação vertical marcada pelo distanciamento e autoritarismo, para se tornar mediador na construção de espaços de aprendizagem que se concretizam pela atitude colaborativa e valorização da subjetividade, afetividade e dos elementos dotados de sentido considerando o contexto de vida dos sujeitos desta relação (SAMPAIO, 2004).

Compreender o professor na qualidade de mediador é fundamental quando se pensa no viés da humanização do ensino, pois ao ocupar esse papel, possibilita que o estudante internalize o conhecimento historicamente produzido por meio do signo linguístico e se torne humano (PINO, 2005). Ademais, a apropriação dos conhecimentos científicos se torna verdadeiramente efetiva quando, no processo de ensino e aprendizagem são considerados todos os aspectos que compõem o sujeito – cognitivo, biológico, afetivo, psicológico, social – evidenciando que a tradicional ênfase apenas no

fator cognitivo é insuficiente quando se pensa em um ensino superior dedicado à formação de profissionais humanos.

Assim, quando nos atemos à construção de espaços de aprendizagem e recordamos do cotidiano universitário à luz das diversas teorias desenvolvidas nessa seara, podemos elencar algumas ações que contribuem no sentido de evitar a implementação de práticas que reforcem processos de exclusão e desumanização na sala de aula no ensino superior: repensar a organização física do espaço da sala de aula (DAYRELL, 1996), rompendo com as carteiras enfileiradas e a distância entre estudantes e professores, por meio de uma organização circular em que todos se posicionem de modo a construir uma discussão coletiva sobre os temas abordados; propor a construção de um contrato entre estudantes e professores contendo as regras de convivência imprescindíveis para um bom relacionamento no espaço da sala de aula, convidando todos os envolvidos a se responsabilizarem por seu processo de aprendizagem (ROGERS, 1985); valorizar a curiosidade e o questionamento como molas propulsoras à construção do conhecimento; transcender as aulas expositivas que focam na repetição de conteúdos estanques, com via de abordar os conhecimentos partindo do que faz sentido e se relaciona com a vida dos estudantes (ARROYO, 2002); estabelecer uma relação de amorosidade, voltada para a valorização das potencialidades do estudante e não da falta (FREIRE, 1996); inserir conteúdos da cultura dos estudantes e professores envolvidos, especialmente a arte que tanto tem a colaborar na ampliação do universo de referência do sujeito e no desenvolvimento de um pensamento criativo, crítico e reflexivo (SILVA e outros, 2007); enfatizar a participação dos estudantes em sala de aula fazendo uso de metodologias didáticas diversificadas (AMBROSSETI, 1999) e, principalmente, manifestar, na qualidade de educador, a congruência entre as ações, as teorias defendidas e as posturas adotadas em sala de aula,

servindo como um exemplo de ser humano coerente para os licenciandos (SANTOS; SOARES, 2011).

Essa humana docência, essa construção de espaço de aprendizagem se tornará possível, quando os sujeitos envolvidos nas instituições de ensino superior revirem seu papel e identidade enquanto professores, reconfigurando a função da educação e dos ambientes formativos, transformando-os em locais em que se aprende, na inter-relação com os conhecimentos científicos, a serem seres humanos juntos.

Considerações finais

À guisa de conclusão, faz-se urgente assegurar que não pretendemos esgotar a tamanha complexidade da temática que desenvolvemos, senão apenas colocar em debate possíveis reflexões acerca da humanização do ensino superior, tomando por base a convicção teórico-epistemológica e prática da profissão que abraçamos.

Evidenciou-se com este estudo que a universidade foi, no decorrer da história, constituindo-se como entidade transmissora do saber produzido pela humanidade que se definiu em um formato que, em muitos aspectos, respondeu às expectativas socioeconômicas, político-ideológicas e culturais, as quais associamos ao capitalismo exacerbado.

Diante de uma nova conjuntura que acena transformações significativas nas apontadas expectativas, o modelo vigente de formação no ensino superior se vê limitado no tocante a sua concepção de acesso e transmissão de conhecimentos específicos e fragmentados, uma vez que, com a disseminação da informação impulsionada pelo avanço tecnológico, a necessidade de promover espaços de aprendizagem que abarquem aspectos que vão além do cognitivismo, mostra-se urgente e necessária.

Nesse cenário, o artigo procurou considerar os aspectos que dão ênfase ao ensino e os que dão ênfase à aprendizagem, refletindo sobre o papel da ação docente nessa empreitada, tomando-as como fator que pode dificultar ou não a prática de processos de exclusão e, conseqüentemente, a desumanização na aula do ensino superior.

Um olhar diacrônico sobre o papel da universidade nos permite afirmar que ela objetivou civilizar, embora esse termo hoje seja discutível, os indivíduos para adequá-los às necessidades sociais e com ênfase no trabalho. Esse objetivo premeditou o papel do ensino, isto é, antecipou a sua organização à margem dos principais interessados que a frequentam, os estudantes, quando o seu papel e identidade se viram deslocados, sem preterir, nesse deslocamento, o ofício do professor que consideramos ser parte dos elementos do desencadeamento da crise na educação superior.

Nessa perspectiva de desumanização da vida, a escola, espaço de relacionamento da diversidade, é mais um local em que a desumanização aparece nas queixas comuns de falta de interesse, indisciplina, violência, problemas de aprendizagem que encobrem o verdadeiro sentimento de desinteresse frente aos conhecimentos e tipos de ensinamentos que a escola instituída tem a nos oferecer.

Na contemporaneidade, a universidade tem se caracterizado por um significativo investimento na concepção do processo formativo com ênfase quase exclusiva no ensino, processo esse reduzido a “receitas”, desconsiderando os demais aspectos que compõem os sujeitos em formação, especialmente no que diz respeito à sua subjetividade e afeto.

Nesse viés, evidencia-se a necessidade de uma educação humanizada no que diz respeito ao acesso ao conhecimento, permitindo a reinvenção da história humana acumulada, através de um ensino superior que valorize a constituição pessoal na formação profissional, abarcando as artes, literatura, filosofia, música, em uma perspectiva da inter/transdisciplinaridade.

Desse modo, para que haja uma educação na perspectiva da aprendizagem e não do ensino, é necessário que o professor olhe para os estudantes como seres humanos, como sujeitos em construção que trazem consigo aspectos culturais, sociais, subjetivos e, portanto, já possuem um interesse e conhecimentos que devem ser considerados no momento de desenvolver novas aprendizagens. Nesse processo de reconhecer os estudantes como humanos e não apenas depositários de um conhecimento pré-estabelecido, os professores se veem também como humanos, notam que seu ofício é humano, e que por isso, a centralidade do conhecimento deve estar voltada não para a aquisição de saberes específicos, mas sim para conhecimentos sobre o ser humano.

Por fim, considerando o objetivo proposto por este artigo, apontamos que para evitar a implementação de práticas no cotidiano educacional que reforcem processos de exclusão e desumanização, o professor precisa se atentar não apenas para os conteúdos, mas ter um olhar cuidadoso para com cada um dos estudantes reconhecendo e considerando os saberes que possuem, a cultura, o contexto social do qual fazem parte. Deve ter em mente que não está ali para transmitir conteúdos estanques que serão decorados por seus alunos, seu papel é colaborar como facilitador e mediador na construção de seres humanos. Portanto, precisa articular os conhecimentos científicos aos saberes dos estudantes e às particularidades do contexto para mediar novas aprendizagens, possibilitando o desenvolvimento de cidadãos capazes de construir um pensamento articulado, crítico e autônomo.

Referências

AMBROSSETI, N. O “Eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999, p. 81-106.

- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: uma análise histórica. In: AZZI, R. G.; IANFALDONI, M. H. T. A. *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens [sic]. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural [sic]. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte. V. 29, nº 01, p. 17-36, mar. 2013.
- crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982013000100003>
- IANUSKIEWTZ, A. D.& VIANNA, N. Significados e sentidos do trabalho do professor de inglês da escola pública sob a perspectiva da Teoria da Atividade. In: FERREIRA, M. M.; MARTINELLI, L. M. F.& SOUZA, J. A. R. de. (Orgs.). *Ensino-Aprendizagem de Línguas e a Teoria Sócio-Histórico-Cultural da Atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015, p. 49-67.
- KEIM, E. J. Humanização e educação em Freire e Lukács. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 6, n. 2, p. 300-321, mai./ago. 2011.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora*: novas exigências educacionais e profissão docente. 9ª ed., São Paulo: Cortez, 2006.
- LONGAREZI, A. M. Contribuições da Teoria da Atividade para educação escolar. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.& SILVA, V. P. da. (Orgs.). *Educação e Desenvolvimento Humano*: contribuições da abordagem Histórico-Cultural para a Educação Escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p. 159-181.
- NOVAES, M. H. *Psicologia do ensino-aprendizagem*. São Paulo: Editora Atlas, 1986.
- RIBEIRO, R. J. *A universidade e a vida atual*: Felini não via filmes. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

- PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PRESTES, Z.; TUNES, E. & NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch: um estudo da vida e obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural. In: LONGAREZI, A. M. e PUENTES, R. V. (Organizadores). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2013, p. 47-65.
- ROGERS, C. R. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- SAMPAIO, D. M. *A Pedagogia do ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- SANTOS, C. D.; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011.
- SFORNI, M. S. F. *Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, nº 02, p. 375-397, abr./jun. 2015.
- crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645965>
- SILVA, S. M. C.; MACHADO, P. E. R. & GOYA, A.C. A. Reflexões sobre o (não) lugar da arte na universidade. In *Anais do II Colóquio de Psicologia da Arte*. São Paulo, 2007.
- TANAMACHI, E. R. A mediação da Psicologia Histórico-Cultural na atividade de professores e do psicólogo. In: MENDONÇA, S. G. L. & MILLER, S. (Organizadores). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2ª ed. Revisada, Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 65-84.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. Os fundamentos interativos da docência. In: TARDIF, M. & LESSARD, M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Recebido em outubro de 2015.
Aprovado em janeiro de 2016.