

**Universidade Federal de Uberlândia**

**ensino  
em REVISTA**

**Dossiê**

**Docência universitária:  
dimensões teóricas e pressupostos da prática**

---

**Publicação semestral do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Uberlândia**

**ISSN 1983-1730**

Ensino em Re-Vista	Uberlândia	v. 23	n.1	p. 1-303	jan. jun. 2016
--------------------	------------	-------	-----	----------	----------------



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Reitor: Elmiro Santos Resende

Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

**EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Diretora: Belchiolina Beatriz Fonseca

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo

Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG

Tel.: (34) 3239 - 4514

Website: [www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br)

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Diretor: Carlos Henrique de Carvalho

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Coordenadora: Maria Vieira Silva

**ENSINO EM RE-VISTA**

Editora responsável: Adriana Pastorello Buim Arena

**DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO**

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Faculdade de Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117

E-mail: [ensinoemrevista@gmail.com](mailto:ensinoemrevista@gmail.com)

Caixa Postal 593

38400 902 – Uberlândia/MG – Brasil

Tel: (034) 3239 4163

Telefax: (034) 3239 4391

**INDEXAÇÃO**

**SEER** (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia). **Clase** (Base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades – Universidad Nacional Autónoma de México). **Latindex** (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espanha e Portugal). **BBE** (Bibliografia Brasileira de Educação – INEP). **Icap** (Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos – Base Pergamum). **Doaj** (Directory of Open Access Journals. Portal periódicos **Capex**. **EBSCO** – Host Connection. Rede Brasileira de Serviços de Preservação Digital – **Cariniana**.

ensino  
em **REVISTA**

### **EDITOR RESPONSÁVEL**

Adriana Pastorello Buim Arena, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

### **EDITOR GERENTE**

Myrtes Dias da Cunha, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

### **EDITOR DE LAYOUT**

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Sandro Rogério Vargas Ustra, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

### **CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL**

José Zilberstein Toruncha, Universidad Tangamanga - México

Angela Maria Franco Martins Coelho da Paiva Balça, Universidade de Évora, Portugal

Martine Marzloff, Institut Français de l'Éducation, IFE - França

Alberto Matías González, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” – Cuba

Jose Emilio Palomero Pescador, Universidad de Zaragoza - Espanha

Liudmila Guseva, Nosov Magnitogorsk State Technical University - Rússia

Gloria Fariñas León, Universidade da Havana – Cuba

### **CONSELHO EDITORIAL NACIONAL**

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Universidade Estadual Paulista Unesp - Brasil

Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Elaine Sampaio Araújo, Universidade de São Paulo, USP - Brasil

Elisete Medianeira Tomazetti, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM - Brasil

Iara Vieira Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Leandro Belinaso Guimarães, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC - Brasil

Marcos Daniel Longhini, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Maria Irene Miranda, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Margarita De Cássia Viana Rodrigues, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ - Brasil

Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, Universidade Estadual Paulista, Unesp - Brasil

Sílvio Donizetti De Oliveira Gallo, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp - Brasil

**Pareceristas ad hoc:** Benerval Pinheiro Santos (UFU), Camila Lima Coimbra (UFU), Cláudio Lopes de Jesus (UNIFESP), Cláudio Roberto Sousa (USP), Daniel Clark Orey (UFOP), Diva Souza Silva (UFU), Eduardo Luedy (UEFS), Eliamar Godoy (UFU), Iara Mora Longhini (UFU), Josemir Almeida Barros (UEMG), Maria Isabel d' Andrade Sousa Moniz (Universidade Cidade de São Paulo), Marlécio Maknamara (UFRN), Milton Rosa (UFOP), Monica Maria Borges Mesquita (Universidade de Lisboa), Vanessa Therezinha Bueno Campos (UFU), Rita de Cássia M. T. Stano (Unifei), Solange Magalhães (UFG), Wanderley Nara Gonçalves Costa (UFMT)

**Organização do dossiê *Docência universitária: dimensões teóricas e pressupostos da prática* – Ensino em Re-Vista v. 23 n. 1:** Silvana Malusá Baraúma e Guilherme Saramago

**Editoração:** Edufu

**Revisão:** Thaís Silva Santos, Mariana Gomes da Silva Ferreira (Edufu)

**Diagramação:** Eduardo M. Warpechowski . **Capa:** Eduardo M. Warpechowski

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Edufu ou à Ensino em Re-Vista.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da ENSINO EM RE-VISTA e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

## SUMÁRIO / SUMMARY

Carta ao leitor  
Letter to readers

Apresentação

**Docência universitária: dimensões teóricas e pressupostos da prática**

**University teaching - theoretical dimensions and practical assumptions**

Concepções de docência universitária: ideias sobre a criatividade  
Concepts of university teaching: ideations about creativity

*Silvana Malusá*

*Jociene Carla Bianchini Ferreira*

*Igor Aparecido Dallaqua Pedrini*

A formação dos professores universitários e o exercício da docência: saberes e práticas necessários para a ação pedagógica

The formation of university professors and the exercise of teaching: knowledge and practices required for educational action

*Kênia Mendonça Diniz*

*Sebastião Silva Soares*

A epistemologia da prática profissional docente: observações acerca de alguns desafios atuais

The epistemology of professional practice teaching: remarks about some current challenges

*Gustavo Silvano Batista*

*Roberta Alves Gouveia*

*Renata de Oliveira Souza Carmo*

Saberes profissionais do docente universitário

Teaching professional knowledge of university

*Guilherme Saramago*

*Érika Maria Chioca Lopes*

*Viviane Alves Carvalho*

A aula universitária: onde ficam professor e aluno (?)

The university class: where are the teacher and the student (?)

*Bendita Donaciano Lopes*

*Fernanda Borges de Andrade*

*Naima de Paula Salgado Chaves*

A prática docente na educação superior e o desafio autoridade sem autoritarismo

Practice teaching in university education and the challenge authority without authoritarianism

*João Wilson Savino Carvalho*

*Elísio Machikane Tivane*

*Aline Guimarães Barbosa*

Qualidades de um professor universitário: perfil e concepções de prática educativa

Qualities of a university teacher: profile and concepts about education's practice

*Gilma Maria Rios*

*Kelma Gomes Mendonça Ghelli*

*Ludiana Martins Silveira*

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

The humanization of higher education: educational actions that promote the learning

*Rosa Bizarro*

*José Marra*

*Luciana Guimarães Pedro*

## **RESENHA**

SILVA, Marlucilena Pinheiro da; MALUSÁ, Silvana; SANTOS, Zélia Maria de Sousa Araújo. *Ensino de enfermagem: docência universitária e o princípio da integralidade do SUS*. Jundiaí, Paco Editorial, 2015 / ISBN: 978-85-848-884-4

Maria Isabel Gomes Sousa Lage

**ENTREVISTA COM:** *Ilma Passos de Alencastro Veiga*

*Silvana Malusá*

## **VARIA**

O signo gráfico e sua configuração tipográfica, chave da aprendizagem da escrita

Graphic sign, the key for literacy

*Élie Bajard*

Percepções dos professores e alunos sobre a disciplina de biotecnologia na graduação em biomedicina

Perceptions of teachers and students on the discipline of biotechnology in graduation of biomedicine

*Junior Araujo Sousa*

A emersão da interdisciplinaridade na educação básica como arquétipo à reestruturação curricular

The emergence from interdisciplinarity in the basic education how archetype the restructuring curriculum

*Everton Bedin*

*José Claudio Del Pino*

O psicólogo diante da queixa escolar: possibilidades de enfrentamento

Psychologist before the school complaint: possibilities of confronting

*Nilza Sanches Tessaro Leonardo*

*Maria Júlia Lemes*

*Marilda Gonçalves Dias Facci*

# **DOSSIÊ**

**Docência universitária:  
dimensões teóricas e  
pressupostos da prática**

## CARTA AO LEITOR

Nesta primeira edição de 2016, o periódico *ENSINO EM RE-VISTA* tem a grata satisfação de publicar artigos, uma resenha e uma entrevista que discutem temas relevantes para a Educação. Os múltiplos olhares sobre a docência universitária possibilitará ao leitor uma imersão histórica, política e metodológica em relação às questões atuais sobre a formação do professor universitário.

Este número, especificamente, traz o dossiê temático *Docência universitária: dimensões teóricas e pressupostos da prática*, que teve amplo espaço nesta edição devido a sua complexidade e emergência. Há, como poderão verificar os leitores, a expressiva participação da pesquisadora Ilma Passos Alencastro Veiga, por meio de uma entrevista gentilmente concedida à organizadora do dossiê. São possibilitadas, desse modo, ao público acadêmico, a ampliação e aprofundamento de novas e profundas reflexões sobre essa temática

Agradecemos à Doutora Silvana Malusá e ao Doutor Guilherme Saramago pela organização e coordenação deste dossiê, e pelo dedicado e minucioso trabalho de acompanhamento de todo o processo de avaliação e de editoração. Além dos artigos que compõem o dossiê, especialmente apresentados por Malusá e Saramago, a revista conta com outros artigos na seção *Varia*, considerados também como de alto nível de produção acadêmica, porque abordam diversos de interesse temas para a Educação e, certamente, para os leitores deste periódico.

Convido a todos a apreciar novo *layout* da revista, também objeto dos editores sempre atentos aos processos de melhoria e de qualificação do periódico, uma vez que a formatação digital exige frequentes adequações. A atual equipe editorial deixa aqui registrado os agradecimentos ao Doutor Marcos Daniel Longhini e a todos os membros da equipe coordenadora das últimas edições.

Quero agradecer a confiança depositada pelos autores de todo país e do exterior, cujas contribuições são publicadas neste novo número, bem como convidar os demais colegas da área a submeterem seus textos para avaliação e a continuarem a promover debates significativos em Educação. A versão eletrônica da Revista pode ser acessada pelo site <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>.

*Adriana Pastorello Buim Arena*  
Editora Responsável

## APRESENTAÇÃO

O dossiê “Docência universitária – dimensões teóricas e pressupostos da prática” resulta de estudos e reflexões do grupo de pesquisa “Desenvolvimento profissional e docência universitária: saberes e práticas educativas”, vinculado às linhas de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), e Mídias, Educação e Comunicação, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Os estudos e as pesquisas acerca do tema Docência Universitária vêm evoluindo, mesmo que paulatinamente, tanto no âmbito nacional como internacional, uma vez que têm sido cada vez maiores as exigências em torno de um profissional competente, capaz de resolver problemas, que seja criativo, flexível e ágil. Referir-se ao docente universitário significa falar de mudanças no mundo da produção e do trabalho, as quais cobram inovação para dar mais qualidade à educação. É fundamental que o docente universitário assuma-se como profissional, como professor que deve ser, comprometendo-se com um ensino de qualidade, indissociado da pesquisa e da extensão.

De forma interinstitucional, este dossiê reúne oito artigos com participação de uma professora do Instituto Politécnico de Macau (IPM), localizado na República Popular da China; de dois professores da Universidade do Minho (UMinho), de Braga/Portugal; e de três professores da Universidade Pedagógica (UP), de Maputo/Moçambique/África, além de professores de outras universidades e escolas brasileiras.

O primeiro artigo, “Concepções de docência universitária: ideias sobre criatividade”, redigido pelos professores Silvana Malusá (UFU), Jociene Carla Bianchine Ferreira (UFMT) e Igor Aparecido Dallaqua Pedrini (FAI), elenca e classifica as concepções de docência para entender

como elas podem se relacionar com o trabalho criativo do professor universitário.

Já o segundo artigo, “A formação dos professores universitários e o exercício da docência: saberes e práticas necessários para a ação pedagógica”, aborda a formação para a docência no ensino superior com o objetivo de responder à indagação sobre quais são os aspectos essenciais que justificam a necessidade de uma formação básica amparada em conhecimentos e habilidades de natureza pedagógica para o exercício profissional da docência nesse nível de ensino, sob responsabilidade dos professores Antonio José Osório (UMinho/Portugal), Kênia Mendonça Diniz (Fucamp) e Sebastião Silva Soares (UFT).

Com o título “A epistemologia da prática profissional docente: observações acerca de alguns desafios atuais”, o artigo dos professores Gustavo Silvana Batista (UFPI), Roberta Alves Golveia (Conservatório Cora Pavan Capparelli) e Renata de Oliveira Souza Carmo (Uniube) analisa como certas posturas teóricas interferem na práxis educativa, estabelecendo uma estreita relação entre a teoria e a docência.

No quarto artigo, dos professores Guilherme Saramago (Faced/UFU), Érika Maria Chioca Lopes (Famat/UFU) e Viviane Alves Carvalho (Pró-Reitoria/UFU), são identificadas as principais características dos saberes da profissão de professor universitário, com o título “Saberes profissionais do docente universitário”.

Os professores Bendita Donaciano Lopes (UP/ Moçambique), Fernanda Borges de Andrade (UFTM) e Naíma de Paula Salgado Chaves, em “A aula universitária: onde ficam professor e aluno (?)”, discutem as características de uma boa aula no ensino superior, enfatizando o papel dos protagonistas – professor e aluno, partindo do princípio de que ensinar e aprender são tarefas complexas que exigem envolvimento e abertura para a construção do conhecimento.

Em “A prática docente na educação superior e o desafio autoridade sem autoritarismo”, os professores João Wilson Savino Carvalho (Unifap),

Elísio Machikane Tivane (UP/ Moçambique) e Aline Guimarães Barbosa (Colégio Shalon) refletem sobre as principais distinções entre autoridade e autoritarismo, abordando as verdadeiras oposições existentes em sala de aula.

No sétimo artigo, “Qualidades de um professor universitário: perfil e concepções de prática educativa”, os professores Gilma Maria Rios (Imepak), Kelma Gomes Mendonça Ghelli (Fucamp) e Ludiana Martins Silveira (Unimontes) problematizam as principais características e qualidades do professor universitário que podem facilitar a criação de um clima favorável à aprendizagem profissional.

No último artigo, “A humanização do ensino superior: ações educativas que promovem a aprendizagem”, os professores Rosa Bizarro (IPM/Macau), José Marra (UP/Moçambique) e Luciana Guimarães Pedro (Uniube) refletem sobre as ações docentes capazes de dificultar a implementação de práticas que reforcem processos de exclusão e desumanização na sala de aula no ensino superior. A intenção deste dossiê é reforçar a compreensão acadêmica do trabalho criativo do professor universitário, a importância da formação básica, como se estabelece a relação entre a teoria e a docência, as características de uma boa aula e do conhecimento do professor como profissional, as distinções entre autoridade e autoritarismo, como o docente do ensino superior pode oferecer um perfil mais favorável ao aprendiz e o que ele faz e que dificulta a implementação de práticas que humanizem o ensino superior.

Neste sentido, a coletânea cumpre seus objetivos, embora, obviamente, não dê por terminado o debate sobre o tema. Ao contrário, abre novos leques para investigações futuras, contribuindo com docentes, mestrandos e doutorandos em Educação, além de gestores e especialistas, boa parte deles nossos leitores no Brasil e no exterior.

# Concepções de docência universitária: ideias sobre a criatividade

## Concepts of university teaching : ideations about creativity

*Silvana Malusá<sup>1</sup>*

*Jociene Carla Bianchini Ferreira<sup>2</sup>*

*Igor Aparecido Dallaqua Pedrini<sup>3</sup>*

### RESUMO

Este artigo elenca e classifica as concepções de docência universitária para entender como elas podem se relacionar com o trabalho criativo do professor no nível superior. Foi possível organizar teorias e abordagens pedagógicas em cinco principais concepções: tradicional, tecnicista, humanística, cognitivista e histórico-cultural. A essas dimensões incluem as ponderações sobre novos entendimentos e estímulos à criatividade na sua dimensão contemporânea, iniciando-se pelos adjacentes possíveis, passando por redes líquidas, descoberta, serendipitias, erros/aprendizados, exaptação e, por fim, plataformas ou camadas superpostas. Ao relacionar as concepções de docência universitária com o trabalho criativo do professor, foi possível entender que elas são importantes para desenvolver um ensino e um trabalho pedagógico criativo diante das novidades impostas pelo universo tecnológico. Nas considerações finais, estimula-se um novo pensar às Instituições de Ensino Superior para que, democraticamente, encontrem novos espaços para o diálogo com a criatividade.

**PALAVRAS-CHAVES:** Concepções de docência. Ensino criativo. Trabalho pedagógico criativo.

### ABSTRACT

This article lists and categorizes concepts of university teaching to understand how they can relate to the creative work of teacher. It was possible to organize teachers theories and pedagogical approaches in five concepts: traditional, technicist, humanistic, cognitive and cultural-

---

<sup>1</sup> PhD em Formação de Professores. Doutora em educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e Mídias, Educação e Comunicação - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Brasil. E-mail: [silmalusa@yahoo.com.br](mailto:silmalusa@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, campus Araguaia. Brasil. E-mail: [jocienebf@gmail.com](mailto:jocienebf@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutorando em Educação/ Bolsista Capes. Professor do Curso de Publicidade e Propaganda das Faculdades Adamantinenses Integradas – FAI. Brasil. E-mail: [ia.pedrine@gmail.com](mailto:ia.pedrine@gmail.com)

historical . At these dimensions includes the thoughts about new knowledge and incentives for creativity in its contemporary dimension, starting up for initial concepts, through fluid's networks, discovery, mistakes/ learnings, exaptation and finally, platforms or overlapping layers. Relating the concepts of university teaching with the creative work of the teacher, it was possible to understand that they are important to develop a creative teaching and a creative pedagogical work on the news imposed by the technological universe. In final considerations section, this article stimulated a new thinking to higher education institutions, in a democratical way, to find new spaces for dialogue with creativity.

**KEYWORDS:** Conceptions of teaching; creative teaching; creative pedagogical work

\* \* \*

## Introdução

Em uma sociedade na qual o fenômeno da globalização é uma realidade incontestável, todos os setores sociais vivem uma transformação constante na qual os avanços tecnológicos revolucionaram a informação e a comunicação. No contexto educacional não é diferente. Percebe-se que as instituições de ensino procuram entrar no compasso das exigências tecnológicas para traçarem um novo perfil na transmissão do conhecimento e, dessa forma, atrair e envolver os alunos, notadamente aqueles seduzidos pela velocidade das informações amparadas nas novas plataformas midiáticas como os computadores pessoais, celulares, *smartphones*, *tablets*, entre outras tecnologias.

Nesse cenário, a criatividade, por parte dos docentes, torna-se ainda mais importante, pois a necessidade de uma educação criativa bate à porta do ensino, especialmente no ensino superior. São inevitáveis os questionamentos sobre o modo como o professor deve agir para envolver os alunos universitários com o conteúdo das disciplinas. É quase uma angústia, conforme poderemos constatar ao examinarmos as reflexões sobre a criatividade docente, em textos de Mourão e Mitjás Martínez (2006), e Alencar e Fleith (2010).

De acordo com a literatura disponível sobre o tema, são vários os caminhos que o professor universitário pode seguir para buscar soluções criativas e melhorar a sua prática pedagógica. Nesse sentido, este estudo apresenta algumas reflexões sobre as concepções de docência e como elas podem se relacionar com as ideias de criatividade no ensino superior.

## 1. Concepções de docência

Não se articulam as concepções de docência sem fazer uma classificação, pois elas estão arraigadas às teorias pedagógicas e às abordagens de ensino. Trabalhos como os de Mizukami (1986), Bordenave (1983), Saviani (2008) e Libâneo (2002) são exemplos disso. Entretanto, nos últimos anos, pesquisas como as de Ghedin (2012), Bessa (2008), Vasconcelos e outros (2003), e Moreira (1999) encontraram, talvez por conta das especificidades e peculiaridades de cada teoria, a necessidade de aumentar as categorias e esmiúça-las ainda mais. Surgiram, assim, categorias como a “Teoria de ensino de Bruner” (MOREIRA, 2003) ou a “Teoria de Henri Wallon” (BESSA, 2008).

Também sobre o tema, a opinião de Santos (2005, p. 19) é que “essa reflexão auxilia no entendimento do papel da didática para a formação do educador e sua importância nas atividades de ensinar e aprender”. Ele apresenta duas funções do trabalho de organizar as abordagens e as teorias do ensino, sendo que a primeira constitui-se de um entendimento da formação do educador e, a outra, está implícita no processo de ensino-aprendizagem. Sem dúvidas, são as duas facetas da concepção de docência que destacam-se mais.

Ao discorrer sobre as perspectivas de cada autor, pretendeu-se buscar a contribuição de cada um na esfera do ensino superior. Esse procedimento levou à desconsideração de relações e técnicas que falassem do desenvolvimento da criança, ao invés disso, arquitetou-se uma estrutura que

pudesse ser reconhecida pelo leitor, com intuito de buscar empatia com essa ou aquela concepção ou concepções.

### 1.1 Concepção tradicional

Na esfera conceitual, a concepção tradicional de ensino é uma das mais antigas. Por conta dessa característica, tornou-se a antítese para qualquer nova proposta teórica da educação. Por um lado, ela contaminou a educação por vários séculos e ainda se faz presente em muitas organizações. Defendendo um modelo de aprendizagem e de relação com o saber que gerou a atenção apenas no fazer e na reprodução fiel do conhecimento, chamou para si uma enxurrada de críticas. Por outro lado, os discursos desfavoráveis podem, em algum momento, impedir que o professor reconheça-se ou até revele-se como tal. O resultado é uma prática presente no ensino superior, porém, no nível discursivo, vem escamoteada, como apontaram os resultados da pesquisa de Ferreira (2013).

Sendo que o aspecto mais evidente da concepção tradicional está na autoridade teórica do professor, o aluno é, portanto, um mero receptáculo de todo o conhecimento construído e de que o professor possui. Assim, os pesquisadores dividem suas opiniões.

O professor é o transmissor do conteúdo e o aluno, o receptor. Nessa abordagem, a metodologia caracteriza-se por aulas expositivas e demonstrações do professor à classe, onde este já traz o conteúdo pronto e o aluno limita-se a escutá-lo. (MAIA; SCHEIBEL; URBAN, 2009, p. 71)

Já para Gil (1997, p. 25), a perspectiva tradicional “vê os alunos como instrumentos passivos, capazes de aprender e aceitar orientações, mas muito imaturos para iniciar qualquer atividade significativa”.

A percepção de que os alunos são despreparados pode emergir de discursos que versam sobre a má qualidade da formação daqueles que

ingressam no ensino superior até à dificuldade em se aprender um conteúdo tão complexo e difícil que o professor domina. De um modo geral, essa concepção está focada no ensino e não na aprendizagem. Por conta disso, como bem aponta Libâneo (2002), o professor apresenta apenas um caminho para o aluno aprender, então, é função do aprendiz esforçar-se para percorrê-lo.

Saviani (2008) insere, nessa discussão, o papel das Instituições de Ensino Superior – IESs, que favorecem a pedagogia tradicional, parte integrante das teorias não críticas, como sendo aquela que se centra no professor e que pode ser reconhecida nas caracterizações que Masetto (2012) faz sobre as contratações de professores no ensino superior e que estão mais voltadas para a relevância que ele tem no mercado de trabalho do que em seu conhecimento pedagógico para ensinar.

## **1.2 Concepção tecnicista**

No Brasil, de acordo com Amaral (2012), o tecnicismo foi adotado como o ensino das técnicas utilizadas no mercado de trabalho, abandonando quase por completo a reflexão crítica. Nessa concepção, a cisão entre teoria e prática é abissal. Para o professor, a sala de aula deve ser um ambiente que reproduz o mercado de trabalho e serve para moldar o comportamento dos alunos em ótimos reprodutores das técnicas já em pleno funcionamento.

Diferente da concepção tradicional, que tem o professor como cerne do processo de ensino, a concepção tecnicista tem como foco o comportamento do aluno de acordo com as regras já estabelecidas e reconhecidas por determinada frente de trabalho.

Uma longa tradição repousa sobre essa concepção. Como bem aponta Bordenave (1983), Moreira (1999) e Bessa (2008), ela está ancorada à reflexologia de Ivan Pavlov e o Behaviorismo de John B. Watson e Burrhus F. Skinner.

De acordo com Bessa (2008), Pavlov se convence de que é possível moldar o comportamento humano por meio de reflexos condicionados.

É óbvio que os diferentes tipos de hábitos com base na formação, educação e disciplina de qualquer espécie são nada mais do que uma longa cadeia de reflexos condicionados. Todos nós sabemos como essas associações, uma vez estabelecidas se adquiridas entre os estímulos definidos e nossas respostas, são persistentemente e, por assim dizer, automaticamente reproduzidas, por vezes, mesmo que se lute contra elas. (PAVLOV, 1926, p. 395)

É com base nessa perspectiva que Watson e Skinner vão conceber o behaviorismo como não propício à subjetividade e à criatividade humana. Para eles, “o comportamento inclui respostas que podem ser observadas e relacionadas com eventos que as precedem (estímulos) e as sucedem (consequências)” (MOREIRA, 1999, p. 21).

Desse modo, o ensino e a aprendizagem se dão por meio de reforços, recompensas e por intermédio de treinamento, na tentativa de atingir os objetivos preestabelecidos.

[...] Para que o professor consiga lecionar [no processo de ensino e aprendizagem], é necessário haver um nível mínimo de interesse do aluno; da mesma forma, um aluno não consegue aprender sem a mínima atenção do professor. Portanto, os dois estão se testando a todo tempo; um verificando como atrair sua turma, como conseguir disciplina, o outro tentando não demonstrar os seus pontos vulneráveis, até que se consiga uma reciprocidade do processo adaptativo e que esse processo precise apenas de reforço e não mais de mudanças contínuas entre os estímulos e as formas de aplicá-los. (BESSA, 2008, p. 194)

De modo geral, o professor conhece perfeitamente o processo para se chegar a um determinado resultado por meio de uma técnica. Então, ele prepara pequenos passos para o aluno chegar ao resultado previamente

conhecido. A cada vez que o aluno responde de forma esperada pelo docente, recebe um incentivo, como uma boa nota, por exemplo.

### 1.3 Concepção humanística

Articular a concepção humanística é percorrer um terreno em que o aluno passa a ser o centro do ensino. O aprendiz promove a autorrealização, valorizando o aspecto cognitivo, motor e afetivo, sendo o sujeito o principal elaborador do conhecimento. Willian Kelly, um dos principais teóricos dessa abordagem, evidencia as diferenças que ela tem em relação à tradicional e comportamentalista:

A característica mais importante da aprendizagem é a atividade do aluno. Isto é, a aprendizagem não pode ser apenas um processo de assimilação e absorção passiva, porém de adaptação, a qual necessita do esforço do aluno. Assistir às aulas passivamente não é suficiente, porque a aprendizagem se dá proporcionalmente pelas atividades do aluno. (KELLY, 1982, p. 244)

Outro teórico da abordagem humanista é o psicólogo norte-americano Carl Rogers, que dedicou grande parte de sua vida profissional à Psicologia Clínica centrada na pessoa. Com base em resultados positivos, Rogers (1972) propôs uma transposição de sua psicologia para o ensino, em especial nas teorias da aprendizagem, em que o aluno deve ser compreendido pelo professor enquanto sujeito que apresenta potencial para a aprendizagem.

Todos os jovens são intrinsecamente motivados. São curiosos, têm ânsia de conhecer o novo. Mas depois de anos passados na escola, isso acaba diminuindo, eles acabam acomodando-se e essa motivação intrínseca acaba amortecendo. E é o papel dos facilitadores de aprendizagem fazer com que essa motivação volte, eles precisam descobrir quais os desafios reais para esses jovens, para transformá-los em algo que os mesmos tenham anseio de conhecer. (ROGERS, 1972, p.131)

Outro aspecto enfatizado por Rogers é a necessidade de colocar o sujeito em situações experimentais para que o processo de ensino-aprendizagem dele seja prazeroso, deixando-o livre para descobrir novos conhecimentos. Contudo, o autor alerta que:

[...] as experiências, elas não podem ser as mesmas a todos. Cada um tem que descobrir os significados e conhecimentos que ela traz individualmente e não compartilhar com os demais, pois a experiência é sua e cada um se fosse vivenciá-la iria lhe interpretar de uma maneira. (ROGERS, 1972, p.156)

Por sua vez, Libâneo (1983) identifica essa concepção como pedagogia liberal não diretiva, ainda dentro da pedagogia liberal renovada progressista, distinguindo-a enquanto teóricos que a estudam, em que o mentor de toda a tendência é, sem dúvida, Carl Rogers. O autor corrobora com os demais já citados em que a autoeducação, a valorização das iniciativas dos alunos, entre outras características centradas no discente, são os grandes destaques dessa concepção.

A aprendizagem acontece pela motivação do aluno, quando atinge suas metas pessoais e desenvolve a valorização do “eu”. “Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções, daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções” (LIBÂNEO, 2002, p. 28). Assim, o professor universitário, com essa perspectiva, tem sua atenção focada no aluno e se vê como um facilitador da aprendizagem. Considera o aluno como ele é e compreende os sentimentos dele.

#### **1.4 Concepção cognitivista**

O enfoque cognitivista enfatiza a construção de novo conhecimento e processos de pensar mediante a exploração e a manipulação ativa de objetos

e ideias e explicam a aprendizagem conforme as trocas que o indivíduo realiza com o meio.

Para Zabalza (2004), o aspecto cognitivo não se circunscreve unicamente ao subjetivo e pessoal do aluno, mas abarca também o contexto das interações em que a aprendizagem acontece.

Dessa forma, o caráter interacionista predomina, nessa abordagem, tendo como principal pesquisador o psicólogo Jean Piaget. A concepção piagetiana, sumamente, implica: “Conforme o desenvolvimento do indivíduo, as trocas que ocorrem entre ele e o seu meio social são de natureza muito diversa e, portanto, modificam sua estrutura mental de maneira igualmente diferente” (PIAGET, 1972, p. 207).

A interação com o seu meio social é fundamental para que o indivíduo desenvolva a aprendizagem. Seguindo o pensamento de Piaget, Bessa (2008, p. 45) afirma:

[...] o que nos motiva para a aprendizagem são os problemas cotidianos, os fatores desafiantes, os conflitos intelectuais, ou seja, os desequilíbrios constantes que ocorrem entre o que conhecemos e o que ainda existe a ser conhecido. Dessa forma, estamos em desequilíbrio no processo de aprendizagem quando o conhecimento que temos sobre algo é menor que o conhecimento contido no objeto a ser conhecido.

Percorrendo por esses mesmos aportes teóricos, é fundamental o trabalho de David Ausubel que, segundo Bessa (2008), defende a ideia de que a aprendizagem se dá por meio de uma ancoragem que o aluno realiza entre o novo conhecimento e o que ele já sabe. Ausubel e outros (1980) o define como: “Um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 14).

É notório, por essa perspectiva, que o conhecimento prévio que o aluno traz para dentro da sala de aula será o determinante para o que ele

aprenderá, porém, isso só é possível por meio do estímulo da curiosidade dele. As ideias do psicólogo Jerome Brunner vão ao encontro desses estímulos. De acordo com Bessa (2008), na visão de Brunner, o professor tem o papel fundamental no estímulo da curiosidade do aluno. Esse estímulo acontece “por ligações entre ideias apresentadas pelos professores no decorrer do processo de ensino e dos conhecimentos que o aluno já possui” (BESSA, 2008, p. 127). O processo de ensino-aprendizagem deve priorizar as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social.

Segundo Masetto (2003, p. 29), o professor deve assumir um papel de orientador das atividades que permitirão o aluno aprender. “Que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos”. É o que Libâneo (1983, p.12) chama de “nova escola”, categorizando tal abordagem em pedagogia liberal renovada progressista, em que a “ideia de aprender fazendo está sempre presente”.

Claro que, nesse contexto, é forte a concepção de educação em construção, tanto pensando em um ensino continuado quanto em equipe, de forma coletiva. Em suma, trata-se de uma abordagem teórica em que também se considera a valorização do aluno, em especial sua capacidade e desenvolvimento da inteligência, inserido no meio em que se vive, em que o professor é um orientador de trabalhos produzidos em conjunto, em equipe e parcerias, refazendo, a todo o momento, a (re)construção do conhecimento.

### **1.5 Concepção histórico-cultural**

A concepção histórico-cultural enfatiza aspectos sócio-político-culturais dentro de um contexto histórico, havendo uma grande preocupação com a cultura popular. Os principais teóricos são Lev Vygotsky, Célestin Freinet, James Wertsch e, no Brasil, Paulo Freire.

Pode-se dizer que enquanto o cognitivismo depende da relação e ancoragem que o aluno faz dos novos e antigos conhecimentos, para

Vygotsky, porém, o conhecimento se dá por meio da interação do aluno com o seu meio sociocultural.

Esta abordagem [a cognitivista] teve como resultado o tipo de respostas que exprimem a atitude não mediatizada [do educando] relativamente aos objetos e que impregnam todos os livros de Piaget. [...] A nós parece-nos óbvio que um conceito só pode cair sob a alçada da consciência e do controle deliberado quando faz parte de um sistema. (VYGOTSKY, 2008, p. 92)

Vygotsky usa duas palavras-chave: “mediatizada” para marcar o rompimento com as ideias de Piaget e “sistema” para empreender as bases de uma abordagem interacionista com ambiente sociocultural. Essa verve interacionista do autor está arraigada, conforme Bessa (2008), na teoria marxista:

[...] assim como para Marx, para Vygotsky as mudanças produzidas na sociedade e na vida material interferiam diretamente na natureza humana, pois considerava o homem um ser histórico, construído a partir de suas relações com o mundo natural e social, e neste sentido, o sujeito social se constrói com base no movimento de internalização da cultura, numa perspectiva histórica, ampliando a compreensão dos mecanismos pelos quais a cultura se apropria dos sujeitos e como os sujeitos se apropriam dela. (BESSA, 2008, p. 59)

Tanto as bases marxistas quanto a produção das mudanças da sociedade são também preocupações de Célestin Freinet, embora Imbernón (2012) afirme que ele não tenha sido influenciado por Vygotsky, Piaget ou Ausubel, já que o trabalho desses teóricos só chega a Europa na década de 1960 e a produção de Freinet data de décadas anteriores.

Para Freinet, com base em Bessa (2008), a escola deve ser de fato popular, preparando o aluno de qualquer realidade socioeconômica para viver em sociedade e tendo o trabalho colaborativo como o caminho para essa prática.

A educação deve ser móvel e flexível na sua forma: deve forçosamente adaptar as suas técnicas às necessidades variáveis da atividade e da vida humanas. [...]. A educação deve, além disso, no quadro dessa dignidade, preparar digamos tecnicamente, o indivíduo para as suas tarefas imediatas. (FREINET, 1974 p. 176)

Enquanto Freinet se preocupa com a interação por meio da experiência, James Wertsch retorna ao arcabouço teórico de Vygotsky, principalmente seu arsenal metodológico de pesquisa, para desenvolver uma teoria sociocultural que contemple o indivíduo interagindo com o social, a cultura, a história e as instituições.

O objetivo básico de uma abordagem sociocultural que vem à mente é de dar conta dos processos mentais humanos, que reconhecem a relação essencial desses processos com a sua cultura, história e as configurações institucionais. (WERTSCH, 1993, p. 6)

Embora Wertsch apoie-se em Vygotsky, é evidente um rompimento com a sua teoria metodológica. Wertsch (1993) diz que a teoria de Vygotsky tem certo radicalismo que o impediu de evoluir com a articulação de suas pesquisas, ainda mais quando queria dar conta de explicar todo o universo mediatizado pelo aluno.

Apoiado no que chamou de ação mediada, Wertsch (1993) desenvolveu um percurso metodológico baseado em ferramentas culturais (por exemplo, a *internet*) em que se preocupa com a dialogicidade, a linguagem social e gênero de discurso como pontes entre os alunos e o seu meio social.

Essas noções tornaram possível, não só a interrelação [sic], ao invés de segregar vários aspectos dos assuntos em discussão, mas também delimitam o objeto de análise, ou seja, criam um objeto que não coloca o investigador na

posição impossível de ter de fornecer uma abrangente análise de tudo, antes de ser capaz de dar o primeiro passo. (WERTSCH, 1993, p. 122)

Até aqui, fica evidente que a interação por meio da teoria marxista, que leva em conta o aluno e sua realidade social, histórica e cultural, tem sido a principal característica. No Brasil, é Paulo Freire quem vai articulá-la, ao ensinar camadas socioeconômicas menos abastadas, focando sempre em sua relação enquanto sujeitos ativos do aprendizado.

Pode-se considerar que essa concepção seja interacionista, entre o sujeito e o objeto de conhecimento, com enfoque no sujeito enquanto elaborador e criador do saber. O processo educativo não se restringe à escola, mas num amplo processo de aprendizagem inserido na sociedade. É o que Santos (2005) infere ao frisar que a educação é vista como um ato político para que se desenvolvam condições de se criar debates crítico-reflexivos, comprometidos com a sociedade e a cultura. “Portanto, deve levar o indivíduo a uma consciência crítica de sua realidade, transformando-a e melhorando-a” (2005, p. 25). Desse modo, o objetivo da abordagem sociocultural é aprender para transformar a realidade em que o indivíduo está inserido, para nela intervir, recriar, constituindo reflexão crítica sobre determinados assuntos da sociedade em que vive.

Ensinar, sob a perspectiva interacionista, requer do professor uma postura democrática e isso não significa, porém, que a atitude do professor seja determinada por uma competência científica. Segundo o próprio Freire (2011, p. 90), “há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda a prova”. Isso quer dizer que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Ser um professor democrático é entender que a disciplina verdadeira não está na estagnação, no silêncio, mas sim na dúvida que instiga os alunos, na esperança de poder contribuir para uma sociedade mais justa. Tal concepção acredita em “uma educação enquanto intervenção na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do

direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde” (FREIRE, 2011, p. 107), dando o privilégio do aluno se inserir enquanto cidadão do mundo e para o mundo, refletindo criticamente sobre seu cotidiano. Logo, se o aluno não aprendeu, é tarefa do professor e dele próprio identificar as possíveis lacunas para solucionarem o problema juntos, refletindo sobre o ocorrido, em uma visão crítica da realidade que lhes são postos (FREIRE, 2011).

Segundo Libâneo (2002), nessa corrente, denominada por ele de progressista libertadora, não é próprio falar em ensino escolar, já que sua marca diz respeito ao “não formal” . Dessa forma, aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade.

O papel do professor democrático é o de compartilhar conhecimento com seus alunos, de forma linear e de igualdade, considerando suas características e realidades com o intuito de torná-los cidadãos crítico-reflexivos capazes de mudar e transformar a realidade em que se encontram. “O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica” (LIBÂNEO, 2002, p. 35).

## **2. Ideações sobre criatividade**

Antes de esmiuçar o conceito de criatividade, é válido lançar o olhar acerca dos limites entre o ensino criativo e o trabalho pedagógico criativo. É Arruda (2014) quem faz essa delicada demarcação, quando percebe que:

[...] o ensino criativo pressupõe um significado mais restrito, voltando-se para as relações professor-aluno e para as atividades realizadas com vistas aos processos de apropriação dos conhecimentos científicos. O trabalho pedagógico criativo contempla, além do ensino, a expressão da criatividade na dinâmica mais ampla dos processos educativos, abrange os diferentes

participantes do contexto escolar, as relações entre eles, as ações e atividades que visam aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, como o planejamento e a formação docente. (ARRUDA, 2014, p.23)

Essa distinção abre um diálogo moderado com as concepções de docência do professor universitário. O ensino criativo não deve ser visto de forma isolada, pois também está imbuído na concepção de docência do professor, afinal, trata-se da relação professor e aluno. Do mesmo modo, ainda que mais abrangente, o trabalho pedagógico criativo engloba o âmbito escolar e os diferentes atores envolvidos. Essa ampla arena deve ser acolhedora e germinal da criatividade.

Nesse sentido, o trabalho de Mourão e Mítjans Martínez (2006), ao estudar casos de professores envolvidos com pedagogia de projetos, numa escola baseada em uma concepção tradicional, é uma ilustração de que o ensino criativo pode ser desenvolvido no centro de espaços adversos. Essa contribuição mostra, ainda, a importância de se estudar as barreiras à criatividade do professor e como alguns trabalhos criativos são desenvolvidos em ambientes inóspitos ao ensino criativo.

Diante disso, como bem lembra Mourão e Mítjans Martínez (2006, p. 264), “o autoconceito e o conceito de criatividade do professor influenciam as possibilidades de ele manifestar ou desenvolver sua criatividade”. Daí a necessidade de entender as ideias sobre a criatividade docente, com intuito de que, ao conhecê-las melhor, o docente universitário assuma o controle sobre a sua prática, percebendo-se produtor de um ensino criativo e os limites e possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico criativo.

O modo didático com que Antunes (2011) trata a criatividade traz um atributo importante. Ser criativo não é um talento de poucos ou uma predestinação divina. Para ele, depende do meio, do “entorno cultural em que a pessoa cresce e que a envolve de desafios” (ANTUNES, 2011, p.25).

Já a relação com o ambiente cultural é também observada por Ostrower (2013) ao destacar que tanto a herança genética quanto as sensibilidades desenvolvem-se no âmago de uma cultura. Por isso, determina: “não há, para o ser humano, um desenvolvimento biológico que possa ocorrer independente do cultural” (OSTROWER, 2013, p.11).

Para Alencar e Fleith (2004, p.110), embora tenham nuances teóricas em relação aos últimos autores, a:

criatividade é um fenômeno complexo e plurideterminado. Inúmeras características do indivíduo e do ambiente contribuem para a sua maior ou menor expressão e desenvolvimento. Elementos dos distintos ambientes onde o indivíduo se acha inserido, como família e escola, além de fatores da sociedade, têm influência na expressão da criatividade.

Um primeiro desenho é delimitado aqui, de um lado a cultura e, de outro, os desafios e problemas apresentados pelo viés dos acontecimentos no cotidiano do professor. Assim, seria possível desenvolver um ensino criativo em uma IES de concepção tradicional? Seria, nesse caso, a subjetividade do professor?

Embora a resposta dessa questão possa residir no trabalho de González Rey (2007), vale alertar que, do mesmo modo que um fluxo cultural contínuo chega ao professor, ao longo de sua constituição como membro humano de uma esfera social, ao mesmo tempo ele está produzindo novos elementos culturais com base e também para essa mesma esfera cultural.

Ao definir a subjetividade como uma produção humana, descartando simplesmente seus atributos internalizados, González Rey (2007, p. 173) afirma que “nada do que acontece em nossas práticas se internaliza, pois acima delas nós produzimos, e essa produção, mesmo sendo resultado de nossas práticas e relações, não é um resultado linear, mas uma produção diferente”. Nessas últimas palavras, o autor revela um ponto de ruptura,

possível somente pela força da criatividade. É na “produção diferente” em que há a mudança dos padrões do entorno cultural. Colocando-o num estado de ebulição contínuo.

Esse traço reforça ainda mais a ideia de que quanto mais o docente universitário entende e reconhece suas concepções sobre docência, sobre criatividade, sobre a faculdade ou departamento em que atua, promove a mudança, seja em relação ao seu ensino-aprendizagem, seja em relação ao seu trabalho pedagógico criativo, tanto nas estruturas e processos de sua IES.

Contudo, o grande conflito, que hoje se encerra por trás dessas correntes teóricas, está no desafio institucional das IESs e do próprio docente em administrar os vários e jovens públicos discentes para o contexto da sala de aula.

Dos enciclopedistas da Idade Média vieram os conhecimentos sistematizados, os verbetes, as definições e a organização do conhecimento histórico nas suas várias dimensões. Passados alguns séculos, eis que no limiar do século XX, a partir de 1990, com o surgimento da internet, o mundo cultural, científico e acadêmico avançou numa velocidade impressionante.

Se os enciclopedistas guardavam a sete chaves os seus manuscritos em igrejas e castelos, com a chegada da internet, o mundo ficou menor. Fala-se em tempo real com países/pessoas distantes milhares de quilômetros; ouve-se música; leem-se jornais e revistas em vários idiomas; o conhecimento multiplicou e difundiu-se milhões de vezes em páginas tão diversas como museus pelo mundo ou gastronomia, náutica ou crematórios para pets. A custo zero.

Um dos maiores especialistas em criatividade no ambiente tecnológico, Johnson (2011), no seu livro *De onde vêm as boas ideias*, desmistifica as grandes criações ao afirmar que elas não são frutos de gênios criativos que, num *insight* repentino, são capazes de criar algo que mudará para sempre a história. Pelo contrário, as grandes criações resultam do

amadurecimento de uma longa pesquisa, do exercício de pensar sobre e, sobretudo, do ambiente. A imagem do gênio solitário que tem um estalo, portanto, não passaria de mito. Ainda de acordo com Johnson, os momentos eureka são raros. E, quando realmente acontecem, são resultados de um processo lento e evolucionário.

No livro, o autor fala sobre sete características que considera fundamentais, como padrões para o processo de inovação. Primeiro fala dos adjacentes possíveis, assim definidos:

Trata das combinações que você pode fazer em cada estágio. Cada combinação dá origem a outro tanto de variações, numa sequência que pode formar uma célula. Daí, mais combinações, variações e possíveis resultados. *Adjacente possível* é como as portas de uma sala. Cada uma que você escolher abrir vai dar em outra sala com outras portas e o desdobramento é infinito. Mas não dá para pular salas inteiras, tem que percorrer todo o caminho. Um exemplo: o *Youtube* não seria o sucesso que é se tivesse sido criado nos anos 80, pois a web não comportava vídeos com as facilidades de hoje e ainda não tinha banda larga. Então, antes de desenvolver uma ideia, tem que dar uma olhada nas portas para ver o desdobramento imediato. Às vezes, é preciso esperar mais um pouco. (JOHNSON, 2011 p.47)

Ao se propor uma melhoria da qualidade do ensino universitário, partindo desse alerta de Johnson, é preciso que o docente repense sua ação e planeje novas atitudes de acordo com a concepção de docência a qual ele está mais propenso, pois o *adjacente possível* é como as portas de uma sala: “cada uma que você escolher abrir vai dar em outra sala com outras portas e o desdobramento é infinito” (JOHNSON, 2011, p.47). O docente universitário, diante das novas tecnologias, deve criar uma rotina de mudanças pedagógicas, mas não dá para pular salas inteiras, tem que percorrer todo o caminho com um passo de cada vez.

Mais à frente, Johnson (2011, p.48) fala como por meio das redes líquidas as informações se chocam constantemente, mostrando que boas ideias são resultados de conexões. No entanto, são necessárias duas pré-condições: “uma grande rede e que essa rede tenha capacidade de se adaptar e adotar novas configurações”.

O terceiro fator é que há um processo lento, segundo Johnson (2011), antes de existir uma descoberta, ou seja:

Como *Malcolm Gladwell* – autor de *Blink: a decisão num piscar de olhos* – já demonstrou, a intuição é quando nosso cérebro trabalha em background com todas as conexões que conseguiu acumular, correlatas ou não, até a hora que a linha de raciocínio se completa. Aí, a pessoa fica achando que teve uma epifania e grita eureka. Mas o trabalho é bem mais lento do que se imagina. As conexões levam anos para encontrarem um caminho de se ligarem umas às outras e também dependem dos *adjacentes possíveis*. Por isso é que Steven critica os *brainstormings* da maneira como são feitos; a probabilidade das conexões entre os participantes encontrarem um caminho entre os *adjacentes possíveis* em tão pouco tempo é bastante improvável. O autor recomenda que todas as ideias e informações sejam registradas e revistas frequentemente (hábito que Darwin tinha). (JOHNSON, 2011, p. p.48)

Outra indicação é quando Johnson (2011, p.49) denomina de Serendipitia as descobertas aparentemente acidentais. No entanto, para que isso ocorra é preciso “provocar constantemente conexões inusitadas e pensar sobre como elas poderiam ser desdobradas; mas o histórico de conexões internas tem que estar preparado para a sintonia, senão nada acontece”.

Johnson discute ainda a questão dos erros como aprendizado:

As pessoas que têm mais boas ideias, também erram mais (é claro, elas fazem mais conexões). O engraçado é que às vezes a gente acha que existe um erro só porque não tem explicação para o fenômeno. Os cientistas que

descobriram sinais do *Big Bang* levaram mais de um ano achando que as manchas que estavam enxergando eram problema do telescópio. (JOHNSON, 2011, p.49)

Outro termo que Johnson (2011) constrói é o da *exaptação* onde ocorrem as invenções de uma área aplicadas em outra. Segundo o mesmo autor, trata-se de um termo emprestado da biologia. Nesse sentido, Johnson (2011, p. 50), dá um bom exemplo que seria a “*World Wide Web*, que nasceu dentro de um laboratório para servir de plataforma de pesquisa para hipertextos e hoje serve para tanta coisa que ninguém tinha pensado antes”.

Ao finalizar, Johnson discute as plataformas, ou seja, as camadas superpostas ou processos generalizados de sedimentação do saber:

Nenhuma boa ideia começa do zero; parafraseando Isaac Newton, para ver mais longe é preciso ficar em pé sobre ombros de gigantes. Se você usou plataformas abertas (sejam tecnológicas, matemáticas, literárias, artísticas ou o que for) para desenvolver sua ideia, seja generoso e deixe sua plataforma disponível para os que vêm a seguir. Todo mundo ganha assim. (JOHNSON, 2011, p.50)

Isto posto, infere-se que as ideias de Johnson podem ser aproveitadas no raciocínio deste estudo que quer ressaltar a importância da criatividade do professor no mundo repleto de tecnologia. As novas gerações de estudantes do ensino elementar ou médio, passando pela universidade ou pelos cursos profissionalizantes, já não querem mais assistir aulas à base de giz ou canetões em lousas.

O que Johnson mostra é que o processo criativo obedece a determinadas combinações, as quais se amadurecem em estágios. E mais: que cada combinação dá origem a outro tanto de variações. Ele mostra que

boas ideias são resultados de conexões. Sendo assim, o professor do mundo tecnológico deve empregar a criatividade em etapas, pois uma ideia puxa outra mais evoluída.

Para exemplificar isso, basta observar a evolução que se deu do mimeógrafo à chegada dos *data-shows*, *powerpoints* e similares às salas de aula, a facilidade de acesso de músicas e vídeos, em instantes, colhidos dentre as milhões de páginas produzidas. O que resta ao professor é saber empregar tudo isso de acordo com a sua concepção de docência e o seu plano de aula.

Há informações em abundância e praticamente sem custo que podem e devem ilustrar as aulas do século XXI. Sem sair de casa ou da sala de aula, os alunos navegam – sem enfrentar mares ou ares – para a Europa ou Ásia, conhecem museus, esportes, idiomas, centros de pesquisa, apenas com a condução segura ou a orientação de um docente devidamente preparado para a direção tecnológica adequada de determinado conteúdo.

O grande problema dessas viagens divertidas, cheias de imagens e sons, é que o conhecimento “superficial” é hoje determinante em contraposição ao conhecimento “sólido”. A leitura de livros, os exercícios didáticos, as pesquisas nas bibliotecas de papel mostram-se pouco atraentes.

Os estudantes da atualidade preferem a quantidade de sites e blogs visitados e têm dificuldades em alinhar as várias histórias do conhecimento, tomando como verdadeiras, por exemplo, as informações nem sempre corretas da Wikipédia. A mesma tela que dá alento, torna-se inimiga e, por vezes, difunde conhecimento errado, que transforma-se em verdade absoluta diante do consumo de mais e novas informações diárias por parte dos discentes.

Cabe, então, ao docente do século XXI ser o maestro dessa nova aventura do conhecimento humano, mostrando de que forma tecnologias/criatividade podem ser aplicadas com correção e discernimento. E mostrar armadilhas e inverdades contidas nos conteúdos desses novos espaços do conhecimento difundidos largamente às novas gerações.

Isto posto, verifica-se que cabem às IESs manterem-se flexíveis à nova realidade. As novas tecnologias bem usadas para práticas de pesquisa, farão o conhecimento fluir com a beleza das formas e a garantia de bons conteúdos.

### **Considerações finais**

Este foi um estudo em que se buscou motivar a empatia do professor universitário para a sua concepção ou concepções de docência, bem como as relações que podem ser demarcadas com o ensino criativo e o trabalho pedagógico criativo.

A busca de um modelo didático para explicar cada concepção incorreu a recortes teóricos que fossem importantes para pontuar a identificação de atitudes que pudessem apontar inclinações para essa ou aquela concepção. Assim, foi entendida a existência de cinco principais concepções de docência universitária, a saber: tradicional, tecnicista, humanística, cognitivista e histórico-cultural.

Para se entender as principais relações que as concepções de docência têm com o trabalho criativo do professor universitário, foi necessário mostrar a tênue característica que diferencia o ensino criativo do trabalho pedagógico criativo. Observou-se que ensino criativo está ancorado à relação professor e aluno e ao ensino-aprendizagem, enquanto que o trabalho pedagógico criativo assume uma dimensão maior, baseando-se em todo o ambiente escolar e os processos promovidos por seus atores.

Com base nessa delimitação, foi possível observar que para contribuir com as suas noções sobre a criatividade, é importante ao professor, primeiro, saber para qual concepção de docência ele está mais inclinado. Do mesmo modo, essa identificação também pode ajudá-lo a compreender as concepções da IES em que atua.

Ao trazer a ilustração de que o ensino criativo pode despontar numa instituição de concepção tradicional, partiu-se da intenção de evidenciar que

o docente universitário pode ser o promotor de um ensino criativo e carrega consigo a habilidade de realizá-lo. Por isso, o enfoque das ideias sobre criatividade dirimiu a exclusividade dessa característica para este ou aquele predestinado divino ou grande talento.

Por essa perspectiva, foi inevitável se chegar a uma concepção histórico-cultural da criatividade. Seguir pelo sistema proposto por González Rey (2007), que com base nas ideias de Vygotsky afirma que a subjetividade é um sistema de produção cultural e da realidade, foi um esforço em mostrar que o ser humano está em um processo contínuo de criação.

Nesse sentido, também foram apontadas as ideias de Johnson (2011) que estão explicadas no seu livro *De onde vêm as boas ideias*. Considerado um norte em termos de criatividade no ambiente tecnológico da atualidade, Johnson desmitifica que as grandes criações só vêm de grandes gênios. Ao contrário, ele defende que as boas criações resultam da pesquisa, do exercício de pensar e do ambiente. Tudo a ver com as necessidades de se ampliar as noções de criatividade do docente e o ambiente no qual está inserido, onde as novas tecnologias que se impõem como ampliação do conhecimento, não podem, igualmente, ficar fora do novo contexto da sala de aula. Ambos devem usar, a seu favor – com políticas democratizantes das IESs brasileiras – milhões de páginas gratuitas sobre o conhecimento da história, da biologia, da química, da economia, entre tantos outros campos do conhecimento. Equilibrá-los, de modo pedagógico, eis um dos bons desafios para essas IESs e seus atores principais, seus professores e estudantes.

Esse entendimento eleva a criatividade como aspecto de qualquer ser humano. Por isso, é papel do professor preocupar-se em reconhecer em si tal característica, observando, principalmente, como a sua concepção de docência pode interferir ou propiciar mudanças em sua prática, gerando um ensino criativo.

## Referências

ALENCAR, E. M. L. S; FLEITH, D. S. Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n. 16(1), p. 63-69, 2003.

ALENCAR, E. M. L. S; FLEITH, D. S. Criatividade na Educação Superior: Fatores inibidores. *Avaliação*. V. 15, n.2, p. 201-206, jul., 2010.  
**crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772010000200011>

AMARAL, A.L. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: problemas e perspectivas. In: MELO, G. F.; NAVES, M.L.P. (Org.). *Didática e Docência Universitária*. Uberlândia: EDUFU, 2012.

ANTUNES, C. *A criatividade na sala de aula*. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARRUDA, T. S. *A criatividade no trabalho pedagógico do professor e o movimento em sua subjetividade*. 2014. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UNB, Brasília, 2014.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BESSA, V. H. *Teorias da aprendizagem*. Curitiba: Iesde Brasil S.A., 2008.

BORDENAVE, J. E. La Transferência de Tecnologia Apropriada ao Pequeno Agricultor. *Revista Interamericana de Educação de Adultos*, v. 3, n. 1-2 – PRDE – OEA. Por Maria Thereza Grandi, OPS. Brasília, 1983.

FERREIRA, J. C. B. *Docência Universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo*. 2013. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, Uberlândia, 2013.

FREINET, C. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

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

GHEDIN, E. *Teorias Psicopedagógicas do Ensino Aprendizagem*. Boa Vista: UERR Editora, 2012.

GIL, A.C. O professor universitário. In: GIL, A.C. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: Sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia de Educação*. n. 24, 1º sem., p. 155-179, 2007. ISSN:2175-3520.

IMBERNÓN, F. *Pedagogia Freinet: as atualidades das invariantes pedagógicas*. Porto Alegre: Penso – Artmed, 2012.

JOHNSON, S. *De onde vêm as boas ideias*, Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2011. Disponível em: <<http://www.uxdesign.blog.br/criatividade/boas-ideias-steven-johnson/>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

KELLY, W. A. *Psicología de la educación*. 7 ed. Espanha: Ediciones Morata, 1982.

LIBÂNIO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: *Revista da Ande*, São Paulo, v.3, n. 6, p.11-19, 1983.

LIBANÊO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2002.

MAIA, C.M.; SCHEIBEL, M.F.; URBAN, A.C. *Didática: organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

MALUSÁ, S. Didática – qualidades e aporias das tecnologias da informação e comunicação no ensino superior. In. SCRIPTORI, C. C. (Org.). *Universidade e conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 107-121.

MALUSÁ, S; MONTALVO, M. R. Novas Abordagens de Ensino e Aprendizagem: possibilidades de inovação no Ensino Superior. *Comunicações – Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Ano 9, n.1, p. 182-197, junho, 2002.

MALUSÁ, S; MONTALVO, M. R. Saberes contemporâneos e docência universitária. *Educação e Filosofia*, 19, n.37, p. 253-272, jan./jun., 2005.

MASETTO, M. T. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In: MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. In MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. 11ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 2003.

MOURÃO, R. F; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee)*. Vol. 10, n. 2, p 263-272, jul./dez, 2006. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000200009>

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. 28ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAVLOV, I. P. *Conditon ed reflexes: aninvestigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. England: Oxford University Press, 1926.

PIAGET, J. *Psicología de la inteligencia*. Argentina: Editorial Psique, 1972.

ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

SANTOS, R. V. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. *Integração*. Ano XI, n. 40, p. 19-31, jan./fev./mai., 2005.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

VASCONCELOS, C; PRAIA, J. F; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*. V. 7, n. 1, p. 11-19, 2003. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572003000100002>

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WERTSCH, J. V. *Voicesofthemind: a sociocultural approach tomediated action*. USA: Harvard University Press, 1993.

ZABALZA, M.A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

# A formação dos professores universitários e o exercício da docência: saberes e práticas necessários para a ação pedagógica

## The training of university professors and the exercise of teaching: knowledge and practice necessary for pedagogical action

*Kênia Mendonça Diniz<sup>1</sup>*  
*Sebastião Silva Soares<sup>2</sup>*

### RESUMO

Os saberes e práticas dos docentes universitários no contexto do ensino superior têm sido objeto de estudos no campo da educação e nas demais áreas do conhecimento. Neste estudo, aborda-se a formação para a docência no ensino superior, com vistas a responder à indagação sobre quais são os aspectos essenciais que justificam a necessidade de uma formação básica amparada em conhecimentos e habilidades de natureza pedagógica para o exercício profissional da docência nesse nível de ensino. A opção metodológica de investigação ampara-se no estudo de natureza bibliográfica auxiliado predominantemente pelos seguintes autores: Behrens (1998, 2007), Castells (1999), Cunha (2007, 2009), Franco (2009), Isaia (2007), Luckesi (2005), Masetto (1998, 2003), Souza (2004), Tardif (2002), Veiga (2005) e Zabalza (2004). Após constatar que muitos professores percebem as lacunas existentes entre sua formação acadêmica e as suas bases pedagógicas, conclui-se que as instituições de ensino superior devem conduzir o corpo docente à reflexão sobre a importância do elemento didático e até proporcionar-lhe conhecimentos nesse sentido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência Universitária. Formação de professores. Saberes docentes.

---

<sup>1</sup> Bolsista Bat pela Fundação de Amparo e Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Brasil. Email: [kmdiniz1980@gmail.com](mailto:kmdiniz1980@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor na Universidade Federal do Tocantins - UFT. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Brasil. Email: [sebastiaokenndy@yahoo.com.br](mailto:sebastiaokenndy@yahoo.com.br)

**ABSTRACT**

The knowledge and practices of university teachers in the context of higher education have been the subject of studies in the field of education and in other areas of knowledge. This study deals with the training for teaching in higher education, in order to answer the question about what are the essential aspects that justify the need for basic training supported by knowledge and pedagogical skills to the teaching of professional practice that level of education. The methodological option of research sustains the bibliographic nature aided mainly by the following authors: Behrens (1998, 2007), Castells (1999), Cunha (2007, 2009), Franco (2009), Isaia (2007), Luckesi (2005), Masetto (1998, 2003), Souza (2004), Tardif (2002), Veiga (2005) and Zabalza (2004). After noting that many teachers realize the gaps between their education and their pedagogical basis, it is concluded that higher education institutions should lead the faculty to reflect on the importance of the teaching element and even provide you knowledge in this regard.

**KEYWORDS:** University teaching. Teacher training. Teaching knowledge's

\* \* \*

**Introdução**

A formação e o desenvolvimento do trabalho dos professores no ensino superior são questões fundamentais a serem discutidas diante dos atuais acontecimentos que a educação superior enfrenta no cenário nacional brasileiro. O governo federal, nos últimos anos, tem investido de modo quantitativo na oferta e promoção do ensino superior para diversas camadas da sociedade brasileira. Como exemplos, citamos os investimentos na criação de novas instituições, os programas de acesso e permanência dos alunos ou a ampliação de consórcios entre as instituições privadas. Em meio a essa realidade, temos a figura do professor, a sua formação e condições de trabalho, entendidos nesta pesquisa como elementos importantes a serem considerados nesse contexto de mudança.

Dessa forma, apresentamos, neste texto, uma reflexão sobre a docência no ensino superior e os dilemas enfrentados pelo professor, a fim de analisarmos os aspectos essenciais que justificam a necessidade de uma formação básica de conhecimentos e habilidades de natureza pedagógica ao docente universitário, bem como os conhecimentos e habilidades pedagógicas tidas como requisitos técnicos para o exercício da docência no ensino superior.

Sendo assim, pretendemos contribuir para a discussão sobre a docência no ensino superior, em especial a formação e as condições de trabalho do professor, a fim de somar com a melhoria e qualidade do trabalho dos professores que encontram no espaço da universidade o ser e estar na docência.

## **1 Formação, conhecimentos e habilidades pedagógicas**

A formação dos professores do ensino superior é objeto de reflexão e de debates, tendo em vista tanto as vivências que eles acumulam ao longo do exercício da profissão como as diversas realidades conhecidas e vivenciadas por eles no âmbito da profissão.

Os professores ingressam na docência do ensino superior com diferentes trajetórias formativas: as trajetórias de formação pessoal de cada docente marcadas por suas vivências e experiências; as trajetórias de formação profissional baseadas no domínio de um currículo científico voltado para a habilitação e profissionalização de uma determinada área de conhecimento; as trajetórias de formação docente para o exercício profissional no ensino superior no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado e Doutorado; e as trajetórias de formação adquiridas no âmbito da prática profissional dos professores regentes do ensino superior.

Essas trajetórias de formação definem, de certa forma, o perfil e a identidade do docente no ensino superior. No entanto, os dilemas postos à

profissão estão, na maioria das vezes, relacionados aos questionamentos sobre as contribuições e efetividades dessas trajetórias formativas para a prática pedagógica dos professores.

Pergunta-se: esses professores são de fato formados adequadamente para a docência do ensino superior? As trajetórias de formação conferem conhecimentos pedagógicos para os dilemas da docência e para o exercício satisfatório da respectiva atividade profissional?

Os professores nas instituições de ensino superior podem ser separados em diferentes categorias. Contudo, duas delas nos parecem relevantes: os docentes nas instituições públicas e os que ingressam para o exercício profissional nas instituições privadas.

Em relação às instituições públicas de ensino superior, o modelo mais adotado de contratação desses docentes é o regime de dedicação exclusiva e integral às atividades do ensino, da pesquisa, da extensão e administrativos. Convivem com esse modelo outras modalidades, como a contratação de professores substitutos com carga horária flexível, professores visitantes, bem como colaboradores e convidados de instituições nacionais e estrangeiras, professores voluntários, entre outros.

No que se refere às instituições privadas do ensino superior, o modelo adotado é, na maioria das vezes, o de professor horista – contratado pelo regime de hora de trabalho, que também convive com outras modalidades, como a figura do professor visitante, em regime de dedicação exclusiva, convidados, monitores, dentre outros.

Os professores em exercício nas instituições públicas de ensino em regime de dedicação exclusiva estão, em sua maioria, voltados para uma formação científica associada à docência no ensino superior. No ensino superior privado, encontramos predominantemente docentes com uma formação na sua área específica (advogados, engenheiros, médicos, dentistas, etc.) e eles, muitas vezes, em busca de uma segunda fonte de renda, sendo que a maioria são profissionais autônomos.

Essa realidade é analisada por Cunha (2009), o qual buscou compreender as razões que motivam um docente da educação superior, com origem em áreas específicas, a procurar uma formação de mestrado ou doutorado no campo da educação. Muitos deles, de acordo com a autora, estão procurando “compreender melhor o que fazem, enquanto docentes, explicitando certa insatisfação com as práticas que vinham realizando” (p. 87).

Buscam, também, uma legitimação profissional, além do desejo de ampliar o horizonte reflexivo e teórico da formação. Contudo, há que se levar em consideração que “as motivações nem sempre pressupõem processos sistemáticos de reflexão prévia [...]. Diferentes fatores se imbricam e resultam em uma tomada de decisão que interfere na trajetória de formação de cada docente” (CUNHA, 2009, p. 89).

Ao refletir sobre docência universitária, Cunha (2007, p. 83) concluiu que ela é “uma atividade complexa”. Faz-se necessário que o docente, portanto, se prepare de maneira bastante cuidadosa para o exercício da profissão, visto que a dimensão de totalidade de sua formação docente envolve uma multiplicidade de saberes. Não lhe cabem mais as especialidades, pois a “complexidade não abre mão da dimensão da totalidade” (p. 84). Isso significa, então, que o discurso de que “quem sabe fazer sabe ensinar” (CUNHA, 2007, p. 84), que deu sustentação à lógica do recrutamento docente, deve ser reavaliado.

Pode-se inferir que a formação do professor universitário esteve calcada na crença de que a docência universitária se faz a partir dos conteúdos de sua área de graduação, ou seja, o professor engenheiro deve dominar o conteúdo das engenharias, da mesma maneira que o professor arquiteto deve dominar o conhecimento acerca do desenho e construções físicas e decorações de ambientes, ou o professor historiador que se atém aos eventos ocorridos ao longo da história da humanidade, e assim por diante. Sendo assim, elucidamos, a caráter de reflexão, as palavras de Franco (2009) ao dizer que:

O pressuposto era o de que o conhecimento do conteúdo é condição necessária e suficiente para formação e para o bom desempenho do professor. A especificidade dos saberes pedagógicos não era considerada como componente necessário à formação docente. Assim, os professores na universidade foram se constituindo na prática, o que legitimou a representação de que a formação pedagógica não era necessária a tal exercício profissional. (FRANCO, 2009, p. 12)

Entende-se que alguns professores universitários ainda possuam uma visão simplista do que é ser docente do ensino superior. Isso porque compreendem que os saberes pedagógicos são frutos de um dom, de um conhecimento prévio ou de um saber aplicar técnicas e métodos. Ou mais, acreditam que os saberes pedagógicos são o resultado de um saber transmitir conteúdos pedagógicos que são "sinônimos de saberes decorrentes do exercício repetitivo dos procedimentos metodológicos" (FRANCO, 2009, p. 13).

Na nossa visão, o que eles ainda não conseguiram assimilar é que a prática docente universitária possui uma relação dialética entre saberes e professores, haja vista que a atividade docente "transforma os sujeitos pelos saberes que vão se construindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática" (FRANCO, 2009, p. 13).

Essa tradição acadêmica, percebida em diversos cursos, acabou por afastar o campo da pedagogia da educação superior. A dimensão pedagógica não tem sido incorporada pela pesquisa científica, primor do prestígio de ensino, fazendo com que os saberes da docência sejam rechaçados. Pode-se dizer, nesse sentido, que "o conhecimento pedagógico tem pouco prestígio na universidade pelas condições históricas e culturais, é importante compreender que, pelas mesmas razões, a pedagogia pouco produziu conhecimentos sistematizados nessa direção" (CUNHA, 2009, p 84).

Dentro desse contexto, é válido frisar o conhecido "paradigma conservador na formação de professores", na medida em que ele – segundo

Behrens (2007, p. 442) – está relacionado com a abordagem enciclopédica da formação docente, ou seja, “o preparo para ser professor, por muitos séculos, permaneceu focalizado exclusivamente no domínio do conteúdo”, pois “o docente precisava ter domínio do conhecimento para ministrar uma ou mais disciplinas”. Garcia (1999, p.33), citado por Behrens (2007, p. 442), refere-se à formação conservadora enciclopédica de professores como um processo “de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista”.

Ademais, o que se tem observado, em grande medida, é uma procura incessante dos professores por cursos de pós-graduação *strictu sensu*, vendo-os como milagrosos no sentido de poderem ofertar a esses docentes uma base teórica, metodológica e prática pedagógica que a eles não lhes foram concedidas ao longo de sua formação – base. Cunha (2007, p. 85) assevera quando afirma que:

[...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós – graduação *strictu sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de, para ser professor, universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

Sendo assim, pode-se dizer que a docência, como atividade profissional, deixou de ser prioridade das instituições e dos próprios professores, visto que lhes foram atribuídas três funções, a saber: o ensino (a docência), a pesquisa e a administração. Contudo, é válido ressaltar que a profissionalização docente está intimamente ligada aos processos de aprendizagem dos alunos e no modo como agem para que eles aprendam.

Dessa forma, é preciso que os professores universitários não sejam apenas bons cientistas ou bons administradores, mas também bons formadores. “Não basta conhecer o conteúdo de uma disciplina, para se tornar automaticamente, um bom professor; assim, também, não basta ser um bom pesquisador para saber, automaticamente, transformar a sala de aula num espaço de pesquisa” (FRANCO, 2009, p. 23). Por essa razão, entendemos que as práticas pedagógicas na universidade precisam ser ressignificadas e, para isso, deve haver “a socialização da pesquisa com os práticos” (FRANCO, 2009, p. 24).

Isso significa, em nossa concepção, que uma das maneiras viáveis de se conseguir romper com resquícios do ensino tecnicista no âmbito universitário é por meio da pesquisa, visto que ela possibilita a criação de novos conhecimentos acadêmicos em torno do professor e do aluno e, conseqüentemente, a produção de novos significados. Franco (2009, p. 29), então, afirma que:

[...] a prática pesquisadora é uma condição fundamental para produzir mudanças nos sujeitos, nos conhecimentos e nas estruturas organizacionais da prática. Aliar processos investigativos à prática é uma forma de aliar produção de conhecimentos com mudanças na prática, de forma que os professores ensinem mais e melhor e os alunos aprendam também de forma mais intensa e significativa. Mais que isso, a prática que integra a pesquisa e a extensão, tem mais condições de produzir novos significados para a formação de futuros profissionais. Essa prática integrada tem mais condições de mobilizar os saberes coletivos, dos alunos e dos docentes.

Ainda,

A pesquisa na prática docente pode produzir rompimentos nas concepções tecnicistas de docência, gerando a possibilidade de ressignificação das relações entre teoria e prática, podendo tornar-se um movimento importante na luta coletiva por melhores condições de trabalho e para a reconsideração

da importância do conhecimento produzido coletivamente, por alunos e docentes.

Dessa forma, não basta ter o conhecimento específico de sua área, o professor também deve saber manejar, em suas aulas, os saberes pedagógicos. Isso porque a pedagogia universitária, segundo Lucarelli (2000, p. 36), citado por CUNHA (2009, p. 85), é um espaço de conexão de “conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação docente”. Ademais, segundo Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005), a pedagogia deve ser humanizada e, também, ter uma profissionalização não reprodutora.

Verifica-se assim a necessidade de se debruçar em questões teóricas epistemológicas sobre a formação do professor. Dentre elas, destaca-se, em especial, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, visto que todo professor do ensino superior é pesquisador. Um ponto, também, bastante inquietante se encontra na transposição didática, isto é, no hiato entre conhecimento teórico e conhecimentos pedagógicos para que os últimos possam ser transformados em saberes pedagógicos. Enfim, há que se refletir na própria formação pedagógica do professor.

## **2 Docência na universidade**

A docência na universidade geralmente é realizada por profissionais de diversas áreas do conhecimento, tais como advogados, médicos, engenheiros, contadores, administradores que desenvolvem a docência universitária paralela a sua função como profissionais autônomos (BEHRENS, 1998).

A prática desses profissionais geralmente está alicerçada na sua formação específica como apontamos acima, uma vez que sua prática e a proposta pedagógica do curso visam à formação de um novo profissional

para atender aos novos modos de produção e às exigências do mundo mercadológico (MASETTO, 1998).

Assim, o fato de os profissionais exercerem poucas horas de trabalho não tira o mérito da qualidade do trabalho deles, pois ao entrarem em uma sala de aula, contagiam os alunos com as suas experiências de vida e os desafios do mundo moderno (BEHRENS, 1998). No entanto, buscam, em sua maioria, construir uma proposta de formação baseada em uma perspectiva técnica, entendida aqui como uma ação direcionada para os fins econômicos e em resposta aos problemas da prática. Ou seja, uma formação que centra o desenvolvimento deles na construção de competências para o exercício técnico-profissional (VEIGA, 2005). Conforme a autora, essa perspectiva visa apenas à instrumentalização na formação do sujeito, colocando de lado outras questões advindas das relações materiais e sociais que poderão influenciar o desenvolvimento do profissional.

Ao ingressarem no ensino superior, poucos professores apresentam uma formação pedagógica para desenvolver suas atividades, tornando uma ação simplista e prescritiva, voltada a um saber e fazer prático. Pimenta e Anastasiou (2008) apontam que os profissionais, ao ingressarem no ensino superior, recebem da coordenação e/ou departamento do curso a relação das disciplinas e atividades que devem ser desenvolvidas por eles no âmbito da universidade.

Para as autoras, a maioria das instituições não busca proporcionar aos professores uma formação que lhes apresente as possibilidades e limites que podem encontrar no desenvolvimento da atividade docente. Nesse caso, a prática do professor “restringe numa dimensão do tecnólogo do ensino, na qual o processo educacional fica reduzido a algumas variações ligadas à relação custo-benefício” (VEIGA, 2009, p. 17).

A maioria das instituições e os profissionais partem do princípio de que a formação do professor deve acontecer apenas em nível da educação básica, ou então que a formação específica do professor já é elemento suficiente para formar um novo profissional, deixando assim, a dimensão da

aprendizagem do aluno e professor em segundo plano. Ou, que o papel do professor é apenas o de transmitir um saber acumulado a nossas gerações, tornando assim, um detentor da verdade devido sua experiência no campo de atuação.

Nessa direção, devemos superar o histórico do trabalho docente baseado numa perspectiva como representante para transmitir o saber acumulado pela humanidade ao longo da história, ou guardião dos bons costumes da cultura (CUNHA, 2007), ou apenas como mero tecnólogo do ensino. cremos que o desenvolvimento da ciência e as novas formas de relações sociais têm exigido do professor uma nova postura diante ao processo de ensinar e não apenas uma formação e prática profissional voltada à construção de competências e técnicas.

Desse modo, do professor é cobrado domínio de sua área específica e conhecimento das propostas pedagógicas do ato de ensinar, pois a mera instrumentalização dos sujeitos não é garantia para a formação e desenvolvimento profissional. Sabemos que muitos professores buscam realizar a prática pedagógica alicerçada na visão do mercado de trabalho, até mesmo pelas exigências institucionais, no entanto, mesmo diante desses dilemas não podem ignorar as outras faces do processo de formação do aluno. Faz-se necessário reforçar a ideia de que a formação do aluno deve ir além da formação apenas técnica, ou seja, é preciso investir em todos os níveis de formação desde o planejamento da aula até à formação permanente do professorado.

Somado a isso, o professor não se restringe à sala de aula, visto que ele deve ter conhecimento de currículo, de pesquisa, gestão, extensão e avaliação, seja em ambiente da administração da universidade seja no contexto da sala de aula (MASETTO, 2003). Assim, não se sustenta mais um professor que apenas apresente domínio em sua área específica de formação e busca transmitir aos alunos, entendidos como sujeitos passivos do processo como percebemos ao longo da história da universidade, “[...] a docência implica desafios e exigências: são conhecimentos específicos para exercê-la

adequadamente, ou, no mínimo, é necessária a aquisição dos conhecimentos e habilidades vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (ZABALZA, 2004).

Portanto, para o teórico não é mais cabível que o professor proponha uma formação, em que ocupa o centro do processo do ensino-aprendizagem, visto que hoje é focado no contexto de globalização a participação ativa dos sujeitos nas relações sociais. Desse modo, ser docente é proporcionar um ensino que busque promover a prática alicerçada na ação ética e preocupada com a aprendizagem dos alunos. Não negamos a importância da formação profissional no ensino superior, enfatizamos apenas que o objeto do trabalho do professor antes de tudo “são seres humanos e, por conseguinte os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (TARDIF, 2002, p. 266) e que seu trabalho seja compreendido na sua perspectiva educativa.

Nesse sentido, antes do professor desenvolver uma proposta pedagógica, deve conhecer o seu contexto de atuação e os sujeitos participantes daquele processo. A prática docente deve partir do reconhecimento da identidade dos sujeitos envolvidos, das suas histórias de vida. O professor precisa conhecer a realidade dos alunos, suas limitações como um ser em processo de formação.

O professor deve se reconhecer como um sujeito em processo contínuo de formação e desenvolvimento profissional, pois “sua profissão envolve um processo que se constrói ao longo da trajetória formativa dos sujeitos” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 161). Para os autores, o desenvolvimento do trabalho do professor é construído por meio de uma rede de relações, seja na dimensão individual ou coletiva, concretizada no compartilhar das experiências e vivências ao longo da sua trajetória de vida e profissional.

Assim, a trajetória formativa do professor é construída ao longo da sua caminhada, como pessoa e profissional, e assim, seu aluno vai adquirindo saberes e identificações ao longo das suas experiências de vida social e profissional. Entretanto, essas mudanças no pensar e agir docente

“são processos complexos que necessitam compromisso ético-político e reorganização de saberes e conhecimentos do professor”, e a autora completa: “nesse espaço não há lugar para o espontaneísmo nem para a acomodação” (CUNHA, 2007, p 17).

Logo, o professor não pode ser um sujeito que concebe o conhecimento como meio de alienação e/ou opressão, “ou mesmo partir da ideia do conhecimento enquanto entendimento e compreensão da realidade” (LUCKESI, 2005, p. 50), desenvolvido no social e histórico. O docente deve buscar o desenvolvimento do trabalho pedagógico alicerçado numa revisão e (re)construção constante da sua prática, de maneira crítica e reflexiva. Entendemos a sua prática como ato político, espaço de lutas, concorrências e espaços de poder (VEIGA, 2005).

Sendo assim, a prática do professor, numa dimensão holística, ganha real importância, visto que a ação docente não pode apenas ficar fechada aos ditames do currículo formal, o professor precisa conhecer e ensinar também aos alunos a cultura, conceito este que “extrapola a ideia de costumes e tradições e incorpora os mecanismos de controle, como planos, normas, regras e instruções que regem a conduta que, de alguma forma desenha a prática educativa” (CUNHA, 2007, p. 16).

O papel da docência, independente da área de atuação do professor, é de contribuir para a formação de sujeitos críticos que buscam, por meio da educação, a possibilidade de crescimento pessoal e desenvolvimento profissional, embora “mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

Desse modo, é fundamental uma revisão constante das práticas desenvolvidas no âmbito da universidade, a fim de compreendermos como tem sido consolidada a formação dos alunos e para quais fins, com o propósito de analisar, diagnosticar e promover superações que permitam a emancipação crítica e o entendimento do papel que cada pessoa ocupa naquele contexto.

Em outras palavras, é romper com o processo de alienação e acomodação dos sujeitos em busca de uma emancipação crítica para além do capital<sup>3</sup>. Nessa dimensão, a docência universitária não pode ser assumida em espaço/tempo limitado em determinado contexto, mas como desenvolvimento contínuo de consciência e olhar críticos dos sujeitos como mecanismo de compreensão e possibilidade de transformação social.

Em outro ângulo, as novas configurações sociais (CASTELLS, 1999) – caracterizadas pela flexibilização dos modos de produção, desenvolvimento da cultura digital, a dimensão entre o urbano e rural, a inserção da mulher no mercado de trabalho, o surgimento de novos movimentos sociais e a crise de alguns sistemas de economia – impõem também ao aluno algumas posturas de mudanças e não apenas ao professor.

Segundo Behrens (1998), a representação do aluno na qualidade de sujeito passivo do processo, precisa ser superado no ensino superior, pois as atuais demandas sociais têm exigido, cada vez mais, pessoas e profissionais com competências e habilidades na produção de conhecimento e sensibilidade de trabalhar de modo cooperativo e partilhado. Assim, as exigências não partem apenas para a prática dos professores, é necessário também que os alunos compreendam a importância da educação na sua formação e desenvolvimento profissional (MASETTO, 2003).

Para o teórico, os alunos precisam também desenvolver um papel ativo no seu processo de formação, não apenas memorizar e buscar competências técnicas para sua futura atuação no mercado de trabalho, mas sim desenvolver habilidades e pensamento crítico na superação de diversos problemas que poderá encontrar ao longo da sua trajetória formativa. Assim, a interação aluno-professor assume um lugar de destaque, pois essa:

---

<sup>3</sup> Segundo Mészáros (2008, p. 27, grifo do autor), “é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Cf. MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

[...] se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e co-responsabilidade [sic] pelo processo aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor e aluno (MASETTO, 2003, p. 48).

Nesse sentido, o trabalho coletivo em sala de aula é um momento profícuo para estabelecer os laços de confiança, responsabilidade de crescimento crítico de todos os envolvidos no processo. Entendemos que a maturidade do aluno não será desenvolvida em questões de segundos, mas acreditamos que a relação construída pelo professor e aluno pode possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional de ambos. É por isso que o trabalho do professor não pode ser analisado como uma ação isolada e construída por um sujeito, mas sim por diversos sujeitos e contextos. Nessa ótica, os envolvidos no processo são eternos aprendizes que buscam, por meio das relações estabelecidas, a compreensão para a realidade vivenciada.

Nesse sentido, é necessário que se estabeleça, no campo da docência universitária, uma práxis emancipatória (LUCKESI, 2005), em que as relações intersubjetivas podem ser mecanismos de entendimento e formação entre os sujeitos. Ou seja, é urgente a necessidade de o professor e aluno compreenderem que a construção do conhecimento é fruto de um trabalho coletivo, no qual é fundamental a exploração dos saberes advindos das práticas sociais em debate com os conhecimentos ensinados nos bancos da universidade, em outras palavras:

Uma prática escolar adequada e, por consequência, uma prática universitária satisfatória, deve ter presente este entendimento do conhecimento e do processo. É impossível fazer da universidade um centro crítico de produção de conhecimento, caso não se assuma o significado fundamental do ato de conhecer e seus mecanismos epistemológicos. (LUCKESI, 2005, p. 59)

Nessa perspectiva, a emancipação defendida por Luckesi (2005) não se constrói no vazio e por um único sujeito, mas com os outros sujeitos inseridos num contexto maior, em que as respostas ou verdades ditas absolutas ao longo da humanidade são passíveis de revisão e reconstrução constante entre os sujeitos. Desse modo, o professor-aluno e o aluno-aluno aprendem e constroem o conhecimento por meio da prática contextualizada, não apenas na dimensão técnico-instrumental, mas também do talento, desejo, intuição, emoções e sentimentos (SOUZA, 2009).

Além disso, essa prática não é fixada apenas na dimensão empírica, mas sim na dimensão de conhecimentos e saberes científicos, pedagógicos e políticos. Sendo assim, a proposta da docência universitária é uma atividade complexa que exige do professor conhecimentos específicos e habilidades pedagógicas, pois ela “possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória” (PIMENTA; ANASTASIU; CAVALLET, 2003, p. 271).

Por outro lado, a proposta da docência universitária permite compreender a dimensão profissional, garantindo aos professores os mesmos direitos e deveres como os demais profissionais da sociedade, além de poder despertar para o desenvolvimento de políticas institucionais sistemáticas que contribuam com a promoção da docência no âmbito da academia (CUNHA, 2007), pois é necessário que o ensino superior seja um espaço/tempo de construção permanente de formação e pensamento crítico, seja na relação professor-aluno e aluno-aluno e demais membros da comunidade escolar.

### **Considerações finais**

A formação do professor universitário é de valor inquestionável, uma vez que ele é o intérprete e o distribuidor de uma leitura de mundo e de transformação dessa leitura de mundo em conteúdos científicos, acadêmicos e curriculares na forma tanto de disciplinas quanto de saberes curriculares.

A declaração universal do ensino-pesquisa em âmbito mundial e ensino-pesquisa-extensão incorporado ao contexto latino-americano e de outros continentes consagrados como dimensão indissociável do exercício da docência no ensino superior implicam dilemas de natureza complexa para os especialistas na área, para as instituições e para os docentes.

O ensino nas instituições de educação superior é tarefa de natureza complexa ainda pouco compreendida tanto pelos seus sujeitos – os professores – quanto pelos demais atores envolvidos: instituições, alunos, órgãos fomentadores. O fato é que cada vez mais se registram reclamações sobre a ausência e a necessidade de instrumentos de natureza pedagógica que possibilitem o exercício de uma prática de qualidade no ensino superior.

Muitos professores se queixam da falta de conhecimentos específicos de natureza pedagógica para o exercício da docência no ensino superior. Os alunos também se queixam, de forma recorrente, da ausência de uma didática por parte dos professores do ensino superior para a abordagem dos conteúdos específicos de cada disciplina.

Diante do problema, as instituições, por vezes, não sabem o que fazer, pois o docente é habilitado e possui uma certificação para a docência no ensino superior, o que subentende que está preparado para tal tarefa e, em outras situações ainda pouco difundidas, vemos também iniciativas pioneiras que buscam instituir programas de formação pedagógica com vistas a possibilitar, aos docentes e às próprias instituições, a superação dos dilemas inerentes à falta dessa formação pedagógica no âmbito da prática docente no ensino superior.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, órgão responsável pelo credenciamento e avaliação dos programas de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado, nos últimos anos, vem orientando a implementação do estágio de docência no ensino superior no âmbito desses cursos – obrigatório para os estudantes bolsistas e facultativo para os demais – como forma de responder aos dilemas colocados à formação dos docentes para o exercício profissional nesse nível de ensino.

O fato é que esses dilemas evidenciam a complexidade do ensino nas instituições de educação superior de tal forma que a formação pedagógica dos docentes é uma das principais questões colocadas neste contexto.

A eleição da pesquisa como tarefa primordial e fundante da docência no ensino superior implica num dilema central para os estudos na área: A formação do pesquisador basta para o exercício da docência no ensino superior? Os programas de pós-graduação *stricto sensu* ao nível de mestrado e doutorado, amparados em uma tradição de formação científica, preparam os seus egressos para a docência no ensino superior?

A formação do pesquisador é, de fato, indispensável à formação do professor para a docência no ensino superior, contudo, somente ela não basta e se mostra deficitária quanto às dimensões das habilidades e competências necessárias para o exercício da docência. Para além da formação científica, a formação dos conteúdos curriculares, que conduzem a habilitação profissional e das habilidades e competências pedagógicas, completam essa formação.

A extensão universitária, representada como um dilema da formação profissional para a docência no ensino superior, está relacionada ao desafio da aplicabilidade dos conhecimentos científicos, sejam esses desenvolvidos no âmbito do ensino, ou oriundos da produção científica dos docentes. Nesse contexto, o diálogo e a interação com a comunidade e com a sociedade – seja por meio da divulgação da produção acadêmica dos docentes, ou por meio da aplicação prática desses conhecimentos à resolução e resposta aos problemas sociais emergentes apresentados às instituições de ensino superior – constituem-se como o foco da ação extensionista dos docentes do ensino superior.

A formação pedagógica para a docência no ensino superior articula a dimensão da extensão universitária, por um lado, à necessidade de incorporação de uma formação profissional que possibilite ao docente o trabalho com as temáticas relativas às demandas da sociedade, dentre as quais a formação continuada dos profissionais nas diferentes áreas de

especialidades, as questões próprias do ensino e da educação básica, as questões do desenvolvimento econômico e da inclusão social, entre outros. Por outro lado, ele próprio – o docente do ensino superior – também é público-alvo de ações de extensão universitária que têm como foco, por exemplo, programas de formação continuada de natureza pedagógica para esses docentes.

A formação pedagógica para os docentes do ensino superior devem articular as respostas aos dilemas do ensino às questões postas no âmbito da formação científica e da formação para o diálogo com a sociedade por meio das ações de extensão. Se a função do docente é definida através da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, a formação pedagógica deve contemplar essas três dimensões.

Entende-se, portanto, que por trás da figura do professor universitário, existe um ser humano, com todos os seus anseios e lutas, mas, ao mesmo tempo, com todas as suas limitações, receios, dúvidas e frustrações. Alguns desses professores, ainda lamentam as lacunas existentes em sua formação acadêmica em termos dos saberes da Pedagogia. Eles os julgam necessários para conseguirem realizar uma prática docente de maneira consistente e produtiva; contudo, sabem que não possuem uma base pedagógica para realizar tal intento.

Sendo assim, os professores universitários deveriam realizar um constante e contínuo processo de autoavaliação, vislumbrando detectar as lacunas de seu processo formativo, visto que muitos componentes do corpo docente do ensino superior compreenderam e, ainda, continuam compreendendo suas práticas docentes como frutos de um ensino tecnicista. Apesar de várias contribuições teóricas e epistêmicas realizadas para esse contributo, os esforços acadêmicos devem sempre continuar, a fim de possibilitar reflexões nas instituições de ensino superior que conduzam o corpo docente a refletir sobre a importância do elemento didático nas aulas, acrescentado ao conhecimento específico da área de formação inicial do professor.

## Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP. Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. *O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários*. Porto Alegre (RS), 2007, n.3 (63), p.439 – 455, set./dez.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: a condição de profissional em questão. In: CUNHA, Maria. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 2007.

\_\_\_\_\_. *O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós- graduação em educação em questão*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v.9, n. 26, p. 81 – 96, jan./abr., 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem*. Cadernos Pedagogia Universitária USP, 2009.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar; BOLZAN, Dóris, Pires Vargas. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 2007.

LUCKESI, Cipriano. et al. O conhecimento como compreensão do mundo e como fundamentação da ação. In: LUCKESI, Cipriano, et al. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo, Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro. Universidade: Inovações pedagógicas e complexidade. In: GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação e profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: Ed. PUC-Goiás, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes: formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp. 2003.

\_\_\_\_\_. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

VEIGA, I.P. A; ARAÚJO, J.C.S; KAPUZINIAK, C. *Uma construção ético-profissional*. Campinas, SP: Papirus, 2005 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artemed, 2004.

Recebido em outubro de 2015.

Aprovado em janeiro de 2016.

## A epistemologia da prática profissional docente: observações acerca de alguns desafios atuais

### The epistemology of professional practice teaching: remarks about some current challenges

*Gustavo Silvano Batista*<sup>1</sup>  
*Roberta Alves Gouveia*<sup>2</sup>  
*Renata de Oliveira Souza Carmo*<sup>3</sup>

#### RESUMO

A epistemologia da prática profissional docente busca investigar os pressupostos e posturas das ações educativas e a tomada de decisões com base nesse exame. O intuito deste texto é apresentar como certas posturas teóricas interferem na práxis educativa, estabelecendo uma estreita relação entre a teoria e a docência. Muitas vezes, reproduzimos a nossa experiência discente aos nos tornarmos docentes e nos esquecemos de apreender a história epistemológica da prática profissional. Compreender a trajetória da educação, a função dos professores, seus trabalhos e saberes pode contribuir para a integração entre a teoria e a prática, de modo que elas forneçam instrumentos que auxiliem efetivamente o ensino de qualidade. Como a educação está em movimento e, conseqüentemente, é processual, dinâmica, progressiva e pretende mudar os sujeitos, nossas práticas devem estar munidas da consciência de que é tarefa urgente da educação contribuir com a formação de membros ativos da sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Epistemologia. Saberes docentes. Profissionalização docente.

---

<sup>1</sup>Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor Adjunto II Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFPI, Brasil. E-mail: [gustavosilvano@ufpi.edu.br](mailto:gustavosilvano@ufpi.edu.br)

<sup>2</sup>Mestranda em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora de Piano e Percepção Musical no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, Brasil. E-mail: [rogouveia3@hotmail.com](mailto:rogouveia3@hotmail.com)

<sup>3</sup>Especialista em Língua e Literatura Inglesas pela Universidade de Ribeirão Preto. Professora da área de Letras nos cursos de licenciatura e de Direito da Universidade de Uberaba (Uniube), Brasil. E-mail: [renatadeoliveria.carmo@gmail.com](mailto:renatadeoliveria.carmo@gmail.com)

**ABSTRACT**

The epistemology of teacher professional practice investigates the assumptions and attitudes of educational and decision-making from that examination. The purpose of this paper is to present how certain theoretical positions interfere with the educational praxis, establishing a close relationship between theory and teaching. Often, we reproduce our students experience to become teachers and we forget to know the epistemological history of professional practice. Understanding the history of education, teachers' role, their work and knowledge can contribute to the integration between theory and practice so that they provide tools that effectively assist teaching quality. Since education is moving, and therefore is procedural, dynamic, progressive and by claiming to do to change the subject, our practices must be fitted with the awareness that it is an urgent task of education contribute to the formation of active members of society.

**KEYWORDS:** Epistemology. Knowledge teachers. Teacher professionalization.

\* \* \*

**Introdução**

A constituição da pedagogia e do currículo aconteceu de modo histórico e político. Desde o século XVII, com a *Didática Magna* de Comenius, com a descoberta da infância contada por Rousseau em *Emílio* e com a institucionalização da educação por meio da invenção da escola, estamos no fluxo de uma longa tradição que também nos constitui. Simultaneamente, essa mesma tradição indica diversos entendimentos acerca das formas de educar as novas gerações. Desse modo, nessa história das didáticas, vemos, em linhas gerais, tentativas de garantir o acesso ao conhecimento considerado instituído e, ao mesmo tempo, de governar atitudes, hábitos e sentimentos, isto é, de disciplinar os indivíduos para que eles vivam bem e adequadamente em sociedade.

Contudo, relacionar-se com essa tradição cultural não significa submissão ou adequação acrítica. Visto que não podemos negar e destruir totalmente essa tradição – mesmo que nos oponhamos a ela ou quando a acusamos por seus efeitos negativos e criticamos os seus equívocos, bem como quando dizemos que dela nada queremos nem esperamos – ainda é dela que nos ocupamos. De outro modo, todos os elementos de nossa constituição social, assim como as teorias e práticas educacionais, não existem por si mesmas, não estão fixadas, não são eternas nem universais, mas estão fundamentalmente inseridas na tradição, constituída historicamente.

Assim sendo, a prática profissional docente perpassa toda a tradição da educação que, por força de nossa reflexão, merece uma compreensão de sua história que contribua para entendermos os caminhos pelos quais optamos ao exercer o ofício de educar.

Nessa perspectiva, pretendemos neste texto estudar qual é o papel da teoria – que está fundamentalmente relacionada à tradição como fluxo contínuo de referências e sentidos que nos constituem – no contexto prático do trabalho do docente universitário, visando enfocar o significado da epistemologia na prática profissional do educador contemporâneo.

Para isso, propomos um itinerário que se inicia discutindo o papel da teoria, seu significado e finalidade sob uma perspectiva epistemológica. A seguir, para um melhor entendimento do contexto prático do trabalho docente, abordaremos a trajetória da prática educativa comum aos professores universitários e seu reflexo nos dias atuais.

## **1 Conceituando a epistemologia**

Ao refletir sobre a epistemologia da prática profissional docente é preciso responder a alguns questionamentos como: o que é epistemologia? Qual o tipo de racionalidade que se faz presente nos dias atuais?

De início, podemos afirmar que a Epistemologia, como área da Filosofia, é o estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das

diversas ciências. “Trata-se, pois, de uma reflexão epistemológica cuja preocupação fundamental é a de situar os problemas tais como eles se colocam ou se omitem, se resolvem ou desaparecem na prática efetiva dos cientistas” (JAPIASSU, 1992, p.27). Epistemologia significa, etimologicamente, o discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*). Trata-se de um olhar reflexivo e crítico sobre as ciências, ou seja, um saber elaborado, sistematizado que questiona o processo pelo qual uma ciência se constitui como tal. Essa área nos oferece uma análise crítica da realidade, contra e ao mesmo tempo para além do senso comum (*doxa*). Assim, esse ramo da Filosofia busca compreender as teorias que fundamentam o conhecimento humano e ainda questiona, critica e investiga questões acerca do que já está constituído cientificamente. Desse modo, se algo já foi comprovado cientificamente, a epistemologia coloca em discussão os pressupostos de tal método de comprovação, visando verificar a consistência ou não dos argumentos fundamentais utilizados.

Especificamente relacionado à ciência da educação, o questionamento epistemológico se refere ao que fica pressuposto nas práticas pedagógicas, ao que não é dito pelo professor em suas atividades, mas que está efetivamente atuante e patente a sua prática educativa. Desse modo, a epistemologia da prática profissional docente visa tornar latentes os conteúdos que orientam a incorporação, produção e utilização dos saberes ensinados e sua aplicação na prática docente. São esses os saberes profissionais já interiorizados nos conhecimentos, habilidades e atitudes, em que o “saber-fazer”, o “saber-ser” e o “saber-trabalhar em grupo” conduzem o “saber-relacionar-se com os alunos” e o “saber-verificar” seus conhecimentos, competências, habilidades e atitudes.

Assim, a epistemologia da prática profissional indica um “conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2004, p.255). De acordo com tal concepção, a epistemologia da prática é um estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos sujeitos educativos, pelos profissionais

e pelos docentes em seus respectivos espaços-tempos de atuação, para dar conta de todos os desafios que se colocam nas respectivas realidades nas suas mais variadas ações e atividades.

Posto isso, nossa discussão, a partir de agora, buscará responder a dois questionamentos: qual é o papel da teoria no contexto prático do trabalho do docente universitário? Qual é o significado e a finalidade da epistemologia na prática profissional desse docente? Iniciemos a abordagem pelo primeiro problema.

Com a crescente conscientização da necessidade de incentivo estatal e programas permanentes de formação docente, a educação tem se colocado como uma área fundamental de reflexão e mobilização acerca dos problemas que afetam o magistério nos diferentes níveis educacionais. Essa ciência tem atualmente vislumbrado caminhos significativos para a qualificação e atuação profissional dos docentes; porém, apesar disso, a docência ainda continua sendo alvo de investigações mais frequentes, amplas e sistemáticas, que possibilitam a compreensão de questões ainda não devidamente tratadas quando se fala da formação e da atuação docente, por exemplo, do ponto de vista da relação entre teoria e prática.

Diversos estudos apresentam a docência universitária sob permanente influência de paradigmas tradicionais no que tange a abordagens, metodologias e atitudes. Uma das noções que tem se revelado bastante equivocada é a concepção de que o domínio teórico de saberes específicos e de saberes pedagógicos aplicados na sala de aula garante, ao professor, um ensino de qualidade. De outro modo, a posse de conhecimento sistematizado que se refere à sua área de atuação é, sem dúvida, um instrumento fundamental para que o professor conduza seu trabalho; mas esclarecer qual é o papel da teoria no desenvolvimento das práticas educativas permitirá ao docente se tornar um crítico sobre seu fazer em sala de aula e como ele se relaciona com os demais interesses de seus alunos (LEITE e outros, 2009, p.40).

A docência é uma profissão exigente e, por isso, requer múltiplas destrezas do professor. Seu objetivo primeiro é promover a aprendizagem em nível superior, de modo que os alunos se formem profissionais aptos a exercerem a carreira escolhida de modo competente e articulado com as questões do tempo vivido. Nessa perspectiva, é necessário que o docente domine a área de conhecimento que leciona e, ao mesmo tempo, a didática que o ajuda a encontrar caminhos para um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e adequado.

Talvez o professor seja o profissional mais exigido em sua formação, em um processo complexo de qualificação marcado pela necessidade de contínua atualização. Em grande medida, tal complexidade está na observância de que o ato de lecionar depende essencialmente de conhecimentos específicos da disciplina ensinada e de conhecimentos didático-pedagógicos. No entanto, o domínio desses conhecimentos é ainda insuficiente para que o professor possa desenvolver seu trabalho prático, em razão da imprevisibilidade dos espaços de ensino-aprendizagem, já que “[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 1997, p.6). Há algo mais que a transmissão e aplicação de um conhecimento específico.

Isso significa que, no seu contexto de atuação, o professor irá se deparar com situações para as quais o domínio se revelará pouco seguro de conceitos, fórmulas, teorias e regras para a conquista da atenção e do entusiasmo de seus alunos. Uma das queixas mais recorrentes dos discentes é quanto ao fato de que os conteúdos e abordagens, muitas vezes, mostram-se distantes de suas realidades e de seus interesses. (Re)pensar a relação entre a teoria e a prática pode não só melhorar a qualidade da educação, como também pode contribuir com a construção de uma epistemologia atual da prática profissional docente.

Essa ausência de parâmetros norteadores das práticas educativas dos professores é notada nos diferentes níveis educacionais, mas pode ser ainda mais expressiva na docência universitária, dada a dificuldade com que o

professorado é admitido no ensino superior. No âmbito da universidade, o ensino – atividade mais depreciada e desqualificada por muitos docentes – não tem uma primazia básica, mas é suplantado pela pesquisa, atividade considerada mais prestigiosa e basicamente desvinculada dele. Assim, os docentes universitários ainda se identificam mais com a carreira na qual foram formados do que com a docência, que tomam como uma carreira paralela e menos importante (BEHRENS, 2008, p.59; VASCONCELOS, 2008, p.79). A falta de identificação com o magistério e a valorização da pesquisa em detrimento do ensino são fatores que, entre outros, impedem o desenvolvimento e a sistematização do conhecimento sobre a prática docente nesse nível de ensino.

Ao considerarmos a docência no ensino superior, tomamos como ponto de partida a prática, que deve ser analisada e criticada à luz de uma teoria. Esta auxilia na reflexão sobre a atividade educativa desenvolvida em uma dada realidade histórico-social, com base na aplicação de conhecimentos científicos e didáticos que possam elucidar qualidades e deficiências do trabalho docente; “Ou seja, são as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens, as teorias, os conteúdos. A base do conhecimento é a ação prática que os homens realizam pelas relações sociais, mediante instituições” (MARTINS, 2003, p.140). Ao investigar sobre seu próprio fazer, os professores podem desenvolver a autonomia para a tomada de decisões sobre suas ações docentes em um contexto específico, ao mesmo tempo em que desenvolvem e atualizam sua identidade profissional. Evidencia-se, portanto, a necessidade de que esse processo se torne parte das ações docentes regulares não só no âmbito universitário, mas em qualquer nível de ensino (PIMENTA, 1997, p.7; ROCHA, 2006, p.68).

Ampliando a discussão, Malusá (2013, p.55-56) acrescenta que a prática não é mera aplicação da teoria. O domínio de fundamentos teóricos consistentes oferece sustentação para a docência, mas o professor precisa ser capaz de analisar seu contexto prático de atuação, a fim de sistematizar aqueles conhecimentos mais adequados à sua realidade de trabalho. A

universidade é uma instituição que influencia e é influenciada pelo meio social que a cerca e, partindo de um espaço e de um tempo específicos, o docente deve ser capaz de mobilizar seus saberes a fim de propor práticas educativas que sejam produtivas e significativas para seus alunos.

A competência para conduzir a passagem do que é teoria para o que é prática decorre de uma reflexão cotidiana do professor sobre o que é abordado pelo seu fazer docente e como isso é desenvolvido. Essa imagem mais real de seu trabalho possibilita, ao professorado, a tomada de consciência sobre as melhorias necessárias ao seu processo de ensino-aprendizagem. Essa mudança implica também o investimento nas dimensões afetiva, social e cognitiva dos mestres, pois a sala de aula contempla o encontro de pessoas únicas em suas histórias e trajetórias de vida no árduo compromisso de produzir novos conhecimentos. Quando essa produção é efetivada, pode-se dizer que discentes e docentes saem dela transformados pela vivência de relações originais no campo científico e no campo humano, o que evidencia o potencial renovador da educação (MALUSÁ, 2013, p.56).

Renovação é a palavra que deve estar associada às nossas práticas educativas, pois a proposição de uma atividade de ensino-aprendizagem na universidade deve possibilitar o vínculo entre o conhecimento científico legitimado e o conhecimento empírico trazido à sala de aula com base nas experiências de vida do aluno. De acordo com Lara (1998, p.226), o papel da docência universitária não é *ensinar* coisas novas aos aprendizes, mas levá-los a ver o que já sabem de maneiras diferentes. O autor lembra que, ao aplicar a teoria a uma vivência pessoal, o estudante experimenta o sentido original dessa palavra, que segundo o dicionário Houaiss (2009), é a “ação de observar, examinar”. Aprender implica, portanto, a aceitação de novos pontos de vista para a adoção de novas posturas.

Por sua vez, espera-se que o professor tenha igual oportunidade de refletir— individual e coletivamente— sobre seu trabalho, a fim de contribuir para a reelaboração das teorias que fundamentam seu fazer pedagógico. A

atualização do conhecimento que norteia suas ações de ensino-aprendizagem está conectada a níveis de realidades histórico-sociais que ultrapassam o espaço acadêmico e, por sua vez, sofrem influências de outras dimensões: a família, a mídia, o trabalho, a religião, a economia etc. É preciso que a universidade reconheça, além do conhecimento formal que produz, a pluralidade dos saberes socialmente dados – que, como tradição, constituem-se referências culturais – , a fim de incorporá-los criticamente às suas atividades, tornando-as mais significativas, interessantes e criativas. Nessa perspectiva, a necessidade de aprendizagem dos alunos passa a importar para a organização do ensino (LARA, 1998, p.226; MARTINS, 2003, p.9).

O papel da teoria no contexto do trabalho docente universitário deve ser o de oferecer perspectivas práticas, isto é, caminhos possíveis para a prática educativa nesse nível de ensino e não simplesmente rotas definidas. Uma possível conciliação entre essas duas dimensões pode ser apreendida pelos professores com o apoio, por exemplo, de programas de formação docente continuada. Essa é uma oportunidade para que a experiência individual de cada profissional possa ser compartilhada com as dos demais colegas e, coletivamente, o grupo reflita sobre os desafios enfrentados e proponha soluções viáveis para eles. Ao problematizar sua prática, cada professor é ator e autor do processo de construção de um modelo epistemológico docente que poderá, ao longo do tempo, compor o referencial teórico de uma didática para a docência universitária (MARTINS, 2003, p.11).

Ao abordarmos o segundo questionamento, ampliamos nosso olhar sobre a prática profissional docente e podemos estabelecer uma discussão mais profunda e eficaz sobre o ensino. Em seu contexto de atuação, os professores universitários desenvolvem e mobilizam diversos saberes pedagógicos que, não raramente, ficam encerrados entre as quatro paredes das salas de aula e, por essa razão, precisam ser socializados, visando à avaliação de sua relevância na docência no ensino superior. A busca por uma reflexão mais crítica e inovadora das práticas educativas desenvolvidas na

universidade poderá resultar em avanços nas pesquisas em educação e na profissionalização docente nesse nível educacional, uma vez que

a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2004, p.256)

Ao questionar as condutas desenvolvidas nas práticas docentes universitárias, a epistemologia ajuda a revelar quem é o profissional responsável por elas. A individualidade do professor universitário acaba por se mostrar quando suas ações didático-pedagógicas são examinadas criticamente, pois elas atuam como um espelho que reflete as várias dimensões que o formam: pessoal, profissional, sociocultural. A sua formação acadêmica contribui não só para o desenvolvimento de seu trabalho, mas também para suas vivências e experiências adquiridas nas diferentes dimensões da vida humana. Esses saberes ficam, muitas vezes, guardados em sua memória e, conforme a necessidade, o professor os aciona no exercício do magistério para explicar, mostrar, pedir, corrigir, avaliar, repreender, elogiar etc.

A educação se materializa em um processo complexo, porque ela é influenciada pelo momento histórico-cultural no qual está inserida e essa influência age sobre cada cenário educacional de modo diferente. Justifica-se, assim, a necessidade de que o professor possua um conjunto de saberes que devem ser utilizados, adaptados, atualizados e, muitas vezes descartados, com base na avaliação criteriosa do profissional no decorrer de seu exercício docente em um contexto específico de atuação. É preciso, pois, que o professor se conscientize de que a docência deve estar conectada a

cada situação espaço-temporal. Assim, por uma prática pautada na interlocução de diferentes saberes, é que a epistemologia se expressa. Ela tem por finalidade revelar esses saberes, compreendendo como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como eles a transformam em função de sua realidade.

As epistemologias estão implicadas com a busca no sentido de compreender as práticas pedagógicas, os espaços-tempos educacionais, e, principalmente, as questões teórico-práticas, que lhes dão sustentação. Para tanto, essas questões precisariam ser constantemente refletidas, estar sempre abertas, inconclusas, para que os docentes se mantivessem, assim como toda a comunidade escolar, articulados à perspectiva da racionalidade, ou seja, da reconstrução do conhecimento e da interlocução de saberes. Portanto, essa proposta associa-se à constância em: questionar criticamente, valer-se da atitude de abertura, procurar tematizar o mundo da vida dos implicados, [...], ressignificar e refletir sobre as práticas pedagógicas. (MEURER; CANCIAN, 2006, p.02)

Ampliando a visão dessas autoras, Tesser (1995, p.97) acrescentou que a epistemologia se caracteriza não só pela compreensão do fazer pedagógico contextualizado, mas também pela capacidade do professor de problematizar sua própria prática educativa, integrando seu conhecimento teórico às suas ações docentes. Nesse processo, o profissional do magistério deve ser desafiado a fazer questionamentos originais sobre sua própria prática por meio de problemas delimitados em relação ao seu contexto. Dessa maneira, o processo educacional poderia ser vivenciado como um evento aberto e, portanto, suscetível a mudanças, pois o docente se admite como condutor do ciclo de criação e recriação de sua práxis. O reconhecimento de que o processo de ensino-aprendizagem está condicionado às condições sócio-históricas é um passo importante para que os profissionais da educação possam buscar permanentemente o

aprimoramento de sua realidade de trabalho, baseado na construção de um conhecimento racional que deve ser compartilhado com seus pares.

Sendo assim, é necessário também que o professor tenha consciência de que sua prática educativa precisa ser submetida a um contínuo processo de autoavaliação, mediado por uma equipe formadora, para que seus saberes pedagógicos sejam aprimorados. O exame crítico-reflexivo possibilita a problematização do trabalho que o docente realiza em sala de aula: a abordagem dos conteúdos, as técnicas utilizadas, os instrumentos de avaliação, os relacionamentos humanos construídos etc. Para tal, é necessário que o professor se perceba não como um mero replicador de procedimentos didáticos, mas como um sujeito capaz de se responsabilizar pelo pensar sobre o fazer docente, que contribuirá com o desenvolvimento de conhecimentos que podem tornar seu processo ensino-aprendizagem mais significativo e eficiente.

Outro motivo para a construção de uma epistemologia da prática profissional docente é revelar como os saberes do magistério são empregados nas ações pedagógicas e como eles são integrados à prática, pois

pensar a epistemologia subjacente à prática pedagógica nos remete ao processo de formação inicial dos docentes, pois estas práticas são reflexos de um processo marcado pela racionalidade técnico-instrumental, que se apresenta de forma fragmentada. Neste ínterim, a visão que se constrói é uma visão educacional, limitada, fechada, que impossibilita o diálogo entre as diferentes ciências, assim como a clareza de seus objetos de estudo e a natureza dos saberes. (MEURER; CANCIAN, 2006, p.04)

As diversas deficiências na formação inicial dos professores costumam ser apontadas como um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de práticas educativas competentes. No caso do ensino superior, essa questão se torna ainda mais preocupante, pois uma parte expressiva dos docentes vêm de outras áreas de formação, que não o magistério. Ao assumirem a docência, muitas vezes a competência pedagógica própria de cada área é

insuficiente, dificultando o desenvolvimento de habilidades docentes fundamentais para abordar os conteúdos específicos de uma maneira mais interdisciplinar e adequada às demandas profissionais de seus alunos. Por esse motivo, Silva (2009, p.24) ressaltou que o processo de construção de uma epistemologia da prática profissional docente deve contemplar o momento da problematização e o da aplicação dos saberes construídos, no que a autora denomina “chão da escola”.

O professor universitário é um profissional da educação que vem sendo cada vez mais desafiado na sua forma de ensinar. As exigências de uma sociedade da informação, altamente especializada, obrigam-no a atualizar seu fazer educativo de modo decisivo, para que ele seja capaz de enfrentar um panorama sociocultural cada vez mais desafiador, no qual ele e seus alunos se encontram inseridos. Para isso, um dos passos fundamentais é superar certos modelos de docência ainda baseados em condutas tradicionalistas, buscando uma prática docente que se reconstrói de modo crítico e cotidiano. Nesse sentido, sua principal fonte de saberes é a sua prática docente, que o desafia a dar novas formas, linguagens, perspectivas e movimentos ao seu conhecimento didático-científico para que seu ensino “fale” a alunos diversos, pertencentes a um dado tempo-espço.

## **2 Tempos históricos**

O estudo epistemológico da prática docente deve ultrapassar as teorias do conhecimento convencional. Isso significa dizer que questões éticas e históricas também estão em jogo nos processos de formação universitária, assim como as práticas hoje existentes nas escolas.

Uma das possibilidades de produção de conhecimento, de criar e recriar as práticas profissionais docentes é a articulação entre ensino e pesquisa, na perspectiva de que tal elo permite ao profissional a construção de seu próprio processo docente, contribuindo para a extrapolação de um modelo de educação fundado na reprodução de conteúdos e conhecimento.

A docência universitária é um campo da educação que tem sido alvo de investigações e reflexões que buscam renovar as práticas educativas desenvolvidas nesse nível de formação. Isso é necessário, pois, nos tempos atuais, a universidade é um espaço de marcada diversidade social, cultural, política e econômica. As transformações pelas quais passou a sociedade brasileira nas últimas décadas foram, de alguma maneira, percebidas por essa instituição.

Implantada de acordo com os moldes europeus, a universidade brasileira foi criada com o propósito de atender a um público restrito e selecionado (MASETTO, 2008, p.10). Com o desenvolvimento do país, a expansão do ensino superior permitiu o acesso de estudantes de origens sociais, étnicas e culturais diversas. O espaço universitário, antes marcado por certa homogeneidade discente, passou a refletir com mais fidelidade as representações da comunidade externa quando possibilitou o ingresso de um alunado plural e diversificado. O mais recente Censo da Educação Superior mostra o significativo crescimento do ensino universitário no período entre 1980 e 2013. Em pouco mais de três décadas, o número de matrículas em cursos de graduação aumentou cerca de cinco vezes, chegando a um total de 7,3 milhões de alunos em 2013 (BRASIL, 2014).

A questão é que essa multiplicidade de sujeitos que acessam a universidade impõe desafios à docência. O modelo tradicional de aula centrada na transmissão de conteúdos que devem ser precisamente reproduzidos pelos alunos é insuficiente para mantê-los atentos, participativos e motivados para o estudo. Tal fato tem levantado questionamentos quanto à importância e ao significado da atuação docente no tempo presente.

Refletir sobre esses dilemas passa pela análise da formação docente, dos saberes necessários ao magistério, da relação entre a teoria e a prática e pelo papel da epistemologia na prática profissional do professor universitário.

Todos que educaram e educam vivem três grandes tempos históricos, em termos do saber e do fazer pedagógico e curricular. O primeiro momento pode ser denominado como o tempo da “Neutralidade Iluminada”; seguido pelo tempo da “Suspeita Absoluta” e, na sequência; o tempo do “Desafio da Diferença Pura”.

Os educadores da primeira fase eram simples mediadores, neutros transmissores, iluminados orientadores de almas e corpos, em virtude de os educadores ainda estarem muito ligados à religião. Segundo Corazza (2005, p.08), “esse foi o tempo de uma construção muito abundante, que durou do final do século XIX até a metade do século XX”. Esse período

foi o tempo de criar a necessidade de educação para todos, consolidar a pedagogia, tornar a escola gratuita e obrigatória, formular currículos adequados ao social. Tempo de relacionar escola e mundo do trabalho, criança e aluno, aluno e produto, professores e profissão, metodologias e resultados, democracia e currículo. De formular as ciências da educação, que levaram os professores a conhecer mais e melhor o sujeito a ser educado, o ensino, a aprendizagem, o planejamento, a avaliação. (CORAZZA, 2005, p.08)

Na segunda fase, as principais ideias e práticas educacionais assumiram duas orientações: as liberais, a serviço das melhorias do capitalismo; e as marxistas, que se opunham tanto às formulações da Neutralidade Iluminada quanto às da Suspeita Absoluta de origem capitalista liberal. A educação assume a função de transmitir novos saberes, comportamentos e modos de ser. Era o tempo de Paulo Freire e de sua potente produção mundial: a “educação libertadora”. Era o tempo da revolução em educação, apontou Corazza (2005, p.09).

Atualmente, todas as concepções e práticas atestam a presença dos diferentes, que povoam casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites. Segundo Corazza (2005, p.10), “a pedagogia e o currículo, os professores e sua formação, as didáticas e as metodologias, a escola e a

educação são impelidas a tornarem-se em tudo muito mais culturais e bem menos escolares, em relação aos tempos anteriores”.

Com esses apontamentos históricos, percebe-se que o debate sobre a formação do profissional da educação tem ocupado um espaço significativo nas pesquisas, buscando compreender que essa formação deve estar diretamente atrelada às realidades sociais escolares. Se no passado a ênfase estava na transmissão do conhecimento, hoje, as realidades sociais encontradas em sala de aula são mais complexas e exigem do docente uma formação mais ampla para que sua aula tenha significado.

Nesse cenário, é muito claro, que a “formação do professor não se encerra na formação inicial da universidade. A formação continuada é uma ação indispensável para o desenvolvimento de uma educação com mais qualidade” (FIGUEIREDO, 2005, p.23). Essa perspectiva está diretamente relacionada ao tempo atual vivido pela educação e reflete a inquietação e o desejo de que o ensino-aprendizagem seja significativo para o educando em um primeiro momento e que essa formação inicial, ministrada pela universidade, possa ser contributiva na vida profissional do futuro docente.

É necessária uma concepção crítica quando se trata de educação, pois é por meio dela que seremos profissionais pertencentes ao mundo real, material, histórico, nacional, no qual nos encontramos. É por meio da concepção crítica que a educação desenvolve sua função e utilidade, buscando produzir a transformação do homem e de sua realidade. Uma vez que acreditarmos na mudança dos sujeitos e da escola, o modelo de educação proposto pela Neutralidade Iluminada, apresentada por Corazza (2005, p. 8), já não se aplica mais. Nos tempos atuais, os saberes são provisórios, o conceito de profissão não é estático e a identidade dos grupos ocupacionais profissionais se altera. Nesse modelo está presente um profissional diferenciado, criador, que rompe com os modelos ultrapassados e inventa soluções. Reconsiderar a formação dos profissionais da educação e fortalecê-los são tarefas essenciais nesse momento.

Ao reconhecermos a trajetória da educação e de seus profissionais, devemos compreender sua real função e estarmos contextualizados com o momento atual, priorizando a conexão dos alunos com sua realidade, buscando criar novas possibilidades em que discentes e docentes estão em constante aprendizado e construção.

Para Martins (2012, p.264),

após a modernidade surgiram novas necessidades na sociedade e, conseqüentemente novas formas de saber, devido à irrupção das tecnologias da informação e da comunicação, que constitui o elemento diferenciador nessa referência à modernidade ilustrada. A própria epistemologia, após a modernidade, apóia-se nas conseqüências sócio-culturais das actuais tecnologias, numa certa tradição filosófica (Nietzsche) e numa seqüência de actualizações.

O autor também concorda com a linha de pensamento tratada neste estudo, na qual “a educação é processual, dinâmica, progressiva e com a pretensão de fazer mudar os sujeitos, convertendo-os em membros activos da sociedade” (MARTINS, 2012, p.264).

A utilização dos saberes cotidianos, trazidos pelos alunos para a sala de aula, e dos saberes científicos produzidos nesse mesmo ambiente, explorando a integração da teoria com a prática, podem contribuir para a eficácia da prática pedagógica e, conseqüentemente, produzir aprendizagens mais marcantes que poderão ser observadas na própria sociedade.

Com o intuito de sintetizar as argumentações aqui apresentadas, podemos dizer que o modo de conceber as relações entre teoria e prática se modifica de acordo com as sociedades, e por decorrência das concepções sobre educação, passa por períodos de conflito e reconciliação. O processo educativo está em movimento e em construção constante. Nessa perspectiva, a teoria deve estar fundamentalmente referida à ação, isto é, ter sua faceta prática. Por conseguinte, se isso não ocorrer, ela se torna inócua, vazia e sem

sentido para o mundo social. Nesse contexto, a prática não pode ser defendida como um agir empírico e sem fundamentos, mas sim impulsionada por uma teoria.

### **Considerações finais**

Ser educador é ser capaz de questionar, abandonar, largar, adquirir, readquirir, retomar e revitalizar suas práticas educativas. Os saberes docentes devem ser permanentemente atualizados, para que atendam às necessidades educacionais e formativas de cada grupo de alunos que o professor se relacionar. Esse processo de atualização deve ter origem nas vivências da sala de aula, ou seja, do relacionamento estabelecido entre mestres e aprendizes, com base no seu processo de construção do conhecimento acadêmico. Essa convivência nem sempre é tranquila, pois, no processo de aproximação, pode haver algum estranhamento e até algum distanciamento entre esses sujeitos, já que a diversidade humana presente nos espaços universitários exige do professor sensibilidade e competência para articular sua ciência às necessidades e aos interesses dos estudantes.

É nessa perspectiva que os grupos de formação docente para o ensino superior devem ser constituídos, para que os professores tenham a possibilidade de compartilhar tanto seus enfrentamentos na lida cotidiana do magistério quanto as ações por eles empreendidas para superá-los. Com base em um processo crítico-reflexivo, as teorias existentes podem ser examinadas e discutidas de modo a aprimorar as ações docentes por meio de sua conformação ao perfil do educador, dos alunos, da didática, do currículo, dos recursos etc. A teoria não é prescritiva, mas orientadora, direcionadora, adaptável e renovável à prática docente.

Os professores devem compreender e assumir, como parte de seu trabalho docente, a discussão e a avaliação de sua atividade pedagógica à luz dos referenciais teóricos existentes, para que esse conjunto de formulações sobre seu próprio trabalho seja não só reavivado, mas também

sistematizado, divulgado e debatido em sua comunidade acadêmica e nas demais. Ao investigar seu próprio trabalho, os professores podem se tornar autores da construção de uma epistemologia da prática educativa, conferindo a ela uma relevância profissional. Na docência universitária, o compromisso com a reflexão e com a renovação de sua pedagogia significa não só o desenvolvimento de práticas educativas alinhadas ao tempo atual, mas pode ser uma resposta à desvalorização com que o magistério é ainda exercido por expressiva parcela de seus professores.

Assim, a teoria deve estar sempre a serviço da melhoria das práticas educativas em um movimento de ação-reflexão-ação, ou seja, o professor universitário deve compreender que é fundamental problematizar seu fazer pedagógico a fim de torná-lo mais apropriado ao aluno com quem ele compartilha o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o docente é ator, porque conduz o ensino, e é autor, porque parte de sua vivência no magistério para teorizar suas ações e condutas com a intenção de construir uma epistemologia da prática profissional docente.

Os programas de formação continuada de professores são de suma importância na conciliação das identidades do docente ator-autor, pois a função daqueles vai para além da apresentação de metodologias e técnicas de ensino. Tais programas devem propiciar também a teorização coletiva das práticas pedagógicas desenvolvidas em um dado contexto universitário para que esse processo crítico-reflexivo resulte em uma construção de conhecimento que legitime uma didática própria para o ensino superior.

A integração teoria-prática pode permitir ao professor universitário repensar sua docência não como uma carreira paralela ou como algo voltado para um público restrito. A problematização da docência na graduação deve considerar a diversidade de alunos que ingressam no ensino superior e que exigirão de seus mestres práticas educativas que contemplem a relação da carreira escolhida com as questões histórico-sociais do tempo vivido.

Assim, acreditamos que é necessário que o professor universitário descubra a sala de aula como o seu lugar. Ou seja, é o lugar onde sua

identidade profissional se constrói de modo perene e se revela como tal, onde o vínculo com seus alunos é gerado e cultivado e seus saberes profissionais são mobilizados, desafiados, criados, adaptados etc. É nesse sentido que a valorização da sala de aula indica muito mais que a fundação da vida acadêmica no ensino. Porém, tanto o ensino quanto a pesquisa e a extensão devem ter a sala de aula como um lugar para o qual convergem.

## Referências

- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência na universidade*. 9.ed. Campinas: Papirus, 2008.
- BRASIL. *Censo da Educação Superior 2013*. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2015.
- CORAZZA, S. M. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p.07-10, mar. 2005.
- FIGUEIREDO, S. L. F. de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p.21-30, mar. 2005.
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.
- JAPIASSU, H. *Introdução ao Pensamento Epistemológico*. 7.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.
- LARA, T. A. *A escola que não tive... O professor que não fui: temas de filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LEITE, D.; BRAGA, A. M.; FERNANDES, C.; GENRO, M. E.; FERLA, A.A. avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência na universidade*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- MALUSÁ, S. Estágio supervisionado e formação docente: indissociáveis e interdependentes no percurso da profissionalização. In: PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, DIRETORIA DE ENSINO. *Caderno de graduação da UFU: estágio*, n.2. Uberlândia: UFU, 2013.

MARTINS, E. C. Perspectiva epistemológica da realidade: “independência – coexistência” nas formas de conhecimento. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 263-288, jan./jun. 2012.

MARTINS, P. L. O. A relação teoria e prática na formação do professor universitário: princípios e metodologia. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.10, p.131-142, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=791&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 06 ago. 2015. ISSN 15183483.

MASETTO, M. *Docência universitária*. 9.ed. Campinas: Papirus, 2008.

MEURER, A. C.; CANCIAN, V. A. Epistemologias do educar e práticas pedagógicas: reflexões docentes. In: *Congresso Internacional em Educação: educação e sociedade: perspectivas educacionais do século XXI*, 2006, Santa Maria - RS. Santa Maria - RS: UNIFRA, 2006. p. 01-08. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/>> Acesso em: 31 jul. 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, Presidente Prudente, v.3, n.3, set.1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>>. Acesso em: 11 jul.2015.

ROCHA, G. A. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, Emília Freitas (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro, 2006.

SILVA, M. da. *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos* [online]. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. *Educar*, Curitiba, n.10, p.91-98, 1995.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos. *Docência universitária*. 9.ed. Campinas: Papirus, 2008.

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

# Saberes profissionais do docente universitário

## Professional knowledge of university lecturer

*Guilherme Saramago*<sup>1</sup>

*Érika Maria Chioca Lopes*<sup>2</sup>

*Viviane Alves Carvalho*<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo identifica as principais características dos saberes da profissão de professor universitário, para compreender a importância da construção desses conhecimentos durante o exercício da prática docente no ensino superior. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com textos de Tardif (2002), Pimenta (2008), Ferreira (2010), Roldão (2005) e Contreras (2013). Tendo como referência principal o texto de Tardif (2002), foram analisadas as principais características que apontam os saberes profissionais docentes. De modo geral, são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados, situados e, carregam as marcas do ser humano. Da mesma forma, houve a discussão dessas características no contexto universitário, concluindo que a sua importância está relacionada à especificidade do trabalho docente em seus aspectos subjetivos, históricos e heterogêneos. O estudo constatou a pouca produção de pesquisas acadêmicas buscando conhecer o processo de ensino-aprendizagem na fase adulta, e que o aluno universitário tem características específicas, assim, precisa de práticas pedagógicas rotineiras diferentes daquelas empregadas na educação básica.

---

<sup>1</sup>Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de Uberlândia – FACEd/UFU do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação /PPGCE –Brasil. E-mail: [gsoliveria@ufu.com.br](mailto:gsoliveria@ufu.com.br)

<sup>2</sup>Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora na Universidade Federal de Uberlândia- FAMAT/UFU. Brasil. E-mail: [erikalopes@ufu.br](mailto:erikalopes@ufu.br)

<sup>3</sup>Especialista em Educação Básica pela Universidade Federal de Uberlândia. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Uberlândia – Pró-Reitoria/UFU. Brasil. E-mail: [vivianeacarvalho@hotmail.com](mailto:vivianeacarvalho@hotmail.com)

**PALAVRAS-CHAVE:** Saberes profissionais. Docente universitário. Universidade.

#### **ABSTRACT**

This article identifies the main characteristics of the knowledge of the profession of university professor to understand the importance of the construction of such knowledge during the exercise of the teaching practice in higher education. The methodology used was the bibliographic research, with texts of Tardif (2002), Pepper (2008), Ferreira (2010), Roldão (2005) and Contreras (2013). Having as a main reference the text of Tardif (2002), were analyzed the main characteristics pointing that the knowledge professional teachers are temporal, plural and heterogeneous, custom and located and which carry the marks of the human being. It is also discussed these characteristics in the university context, concluding that the importance of them is related to the specificity of the teaching work in its subjective aspects, historical and heterogeneous. The study found a low production of academic researches aiming to understand the teaching-learning process in the adult phase and that the university student has specific characteristics and which therefore need routine pedagogical practices different from those employed in basic education.

**KEYWORDS:** Professional knowledge. The university teacher. The University.

\* \* \*

## **Introdução**

O papel da universidade, como formadora de profissionais das mais diversas áreas e como produtora de conhecimento, evidencia duas de suas funções primordiais: a docência e a pesquisa. O docente universitário assume, então, uma posição central tanto nos processos de ensino e aprendizagem quanto no desenvolvimento de pesquisas científicas.

Ao analisar esse papel do docente universitário, vale ressaltar que, recentemente, muitos estudos vêm sendo realizados e muito se tem discutido sobre a questão da profissionalidade dele. Roldão (2005), afirma que essa

temática de estudo tinha então sido mais visível nos fóruns que tratam de políticas educativas internacionais. Mesma linha de raciocínio tem Tardif (2002, p. 247), que apresenta uma breve revisão de autores de vários países que têm tratado dessa temática e conclui que a “[...] profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui, portanto, um movimento quase internacional”.

Para se refletir sobre a profissionalidade do professor brasileiro – que é o foco desta pesquisa –, seja ele universitário ou não, é preciso pensar sobre seus saberes específicos, indispensáveis ao desenvolvimento de suas atividades e que tornam legítima sua atuação como profissional. Esse é o objetivo deste trabalho. Para tal, partiu-se de uma pesquisa bibliográfica, analisando reflexões de Tardif (2002), Pimenta (2008), Ferreira (2010), Roldão (2005) e Contreras (2013). O estudo foi dividido em três partes, sendo que a primeira busca as características dos saberes profissionais do docente universitário, a segunda analisa a importância deles e, por fim, as conclusões que são especificadas nas considerações finais.

A noção de *saber*, considerada neste trabalho, é aquela apresentada por Tardif (2002, p. 255), que “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Inicialmente, pode-se perguntar: quais são os saberes profissionais dos docentes?

Nas leituras de alguns autores nacionais e internacionais que discutem essa temática, percebem-se similaridades na tentativa de identificação desses saberes e, em contrapartida, algumas diferenças. Shulman (1987) os divide em conhecimento do conteúdo, conhecimento curricular e conhecimento pedagógico, este relacionado, sobretudo, ao conteúdo que se ensina. Já Pimenta (2008) os separa em saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Por sua vez, Tardif (2002) apresenta os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da pedagogia), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, embora ele use a denominação *saberes profissionais*

para aqueles saberes que os professores “[...] utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos” (TARDIF, 2002, p.245), ele ainda destaca que:

[...] o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe) são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho. (TARDIF, 2002, p. 259)

Pretende-se então direcionar a discussão para os saberes profissionais do docente, constituídos no, e por meio, do seu trabalho no cotidiano. Nas palavras de Cruz e Barzano (2014, p. 133, grifo nosso): “É ele [*o saber profissional*] o que preenche a lacuna deixada pela formação institucional. O espaço da experiência parece ser, na história de vida dos professores, o espaço de autodidatismo, espaço do aprender com o outro (colega, aluno, funcionário, família ...)”.

Porém, para os autores até aqui citados, o campo das investigações sobre saberes docentes é a educação básica, como se percebe pela afirmação: “[...] é preciso especificar a natureza das relações que os professores do ensino fundamental e do ensino médio estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses mesmos professores” (TARDIF, 2002, p. 31). Mas, o que dizer sobre os saberes profissionais dos docentes universitários? Naturalmente, é necessário fazer uma adequação nessa discussão para o contexto da universidade, pois ela difere, em muitos aspectos, dos outros níveis escolares.

Assim, colocam-se as seguintes questões para este trabalho: Quais são as principais características dos saberes profissionais do docente universitário? Qual é a importância dos saberes construídos no exercício da prática profissional desse docente? Confrontando alguns pesquisadores que estudam a profissionalidade e saberes docentes, e também com base na

experiência das autoras deste trabalho com ensino superior, os objetivos deste artigo são: identificar as principais características dos saberes da profissão de professor universitário e compreender a importância desses saberes em construção durante o exercício da sua prática profissional. É o que apresentar-se-á a seguir.

### **Saberes profissionais do docente universitário: características**

Para se discutir os saberes construídos pelo docente no exercício de sua prática profissional, um dos grandes teóricos a que se recorre inevitavelmente é Maurice Tardif. Embora ele aborde a questão dos saberes profissionais do docente da *educação básica* – e nosso estudo foque no *ensino superior* –, é perfeitamente aproveitável sua ideia nesta reflexão, bastando apenas considerar as diferenças produzidas pelo ambiente nos dois níveis de ensino. Sendo assim, é totalmente válida a assertiva de Tardif (2002) quando diz que os saberes profissionais do docente são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, portanto, carregam as marcas do ser humano. É sob esse prisma que vamos seguir nossa análise.

Os saberes profissionais são temporais por serem adquiridos com a passagem do tempo, isto é, construídos ao longo da vida do docente, antes mesmo dele se tornar um profissional, graças às memórias e observações do período em que se foi aluno. Isso se dá nos primeiros anos de atuação profissional, quando o docente estabelece rotinas de trabalho, por tentativa e erro ou recorrendo a colegas de profissão, e durante todo o processo de sua carreira, quando vai formando uma identidade profissional e estabelecendo relações sociais no ambiente. Essas são as considerações de Tardif (2002) sobre os saberes profissionais temporais e pode-se afirmar que essa primeira característica é abrangente, pois se aplica a professores de qualquer nível de ensino, inclusive o universitário.

Já os saberes profissionais do docente são plurais e heterogêneos por serem oriundos de várias fontes (o docente recorre à sua cultura pessoal, a

seus conhecimentos disciplinares ou pedagógicos adquiridos na formação universitária, à cultura da escola em que trabalha e às suas próprias experiências ou de colegas); por formarem um conjunto eclético de conhecimentos, habilidades e atitudes, isto é, não formam uma concepção unificada da prática do docente; e por serem mobilizados e utilizados para objetivos diversificados durante a prática profissional, muitas vezes simultaneamente, num momento de aula. Entretanto, no contexto universitário, como já apontaram Pimenta e Anastasiou (2002) e Zabalza (2004), o docente não pode contar muito com a cultura da instituição nem com seus pares para buscar ou refletir sobre saberes necessários à prática profissional. Sendo assim, o contexto universitário é marcado pela atuação individualizada do docente.

Por fim, o saberes profissionais são personalizados e situados por serem incorporados pelo docente, por meio da sua história pessoal, sua atuação social, suas emoções, sua personalidade, seu corpo e sua cultura, que são individualizados por ele em uma situação de trabalho particular. Tardif (2002, p. 265), baseado em resultados de pesquisas com docentes, observa que, nas atividades e profissões de interação humana, como é o caso do magistério, “[...] o trabalhador [...] constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes”. Como consequência, o docente deve usualmente contar consigo mesmo, ou seja, com seus recursos e capacidades pessoais, com sua experiência para controlar seu ambiente de trabalho, como por exemplo, para administrar as relações pessoais entre alunos e ele próprio, além de imprevistos durante a aula, necessidades específicas de determinados alunos e os objetivos da disciplina que ministra.

Para além desses aspectos apresentados por Tardif (2002), pode-se também refletir sobre o fato de que, no caso do docente do ensino superior, ele precisa situar os conhecimentos disciplinares que ensina no contexto da profissão escolhida pelo aluno. Isso significa que, nesse exercício, o professor vai construindo um saber, nomeado por Garcia (1992), de didática do

conteúdo, que torna possível criar formas mais convenientes de representações do conteúdo para determinado grupo de alunos, de acordo com a profissão que eles escolhem.

Os saberes profissionais do professor *carregam as marcas do ser humano*, pelo fato do objeto de trabalho dele ser um grupo de pessoas (os alunos). Essa constatação traz algumas consequências na reflexão sobre os saberes que ele mobiliza ou constrói durante sua prática profissional. Em primeiro lugar, Tardif (2002) aborda a questão da individualidade dos alunos, que está presente mesmo quando se olha para eles como turma, a qual afeta o trabalho do professor, que precisa atingir os indivíduos ao atuar no grupo. É essa situação que “[...] orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução em médio prazo no contexto da sala de aula” (TARDIF, 2002, p. 267).

Relacionado a esse aspecto, embora abordado de outra forma, ao discutir as especificidades da docência no ensino superior, Ferreira (2010) aponta o fato de que o aluno universitário é um ser adulto e questiona os reflexos disso na discussão dos saberes pedagógicos específicos para esse nível educacional. Essa pesquisadora expõe a ideia de Oliveira (2004), que diz que o aluno universitário teria maior capacidade de refletir sobre o que e como aprende, visto que ele “[...] é um sujeito inserido na vida social, com acesso a diferentes linguagens e com apropriação de signos e modos de pensar, próprios da vida escolar, bem diferentes do adulto analfabeto ou pouco escolarizado, por exemplo” (FERREIRA, 2010, p. 89).

Ferreira (2010) apresenta também resultados de outras pesquisas sobre estudantes universitários, analisadas por Carraro (2000), que apontam vários problemas, tais como: o ingresso no ensino superior, o aluno trabalhador, a permanência e a exclusão, a escolha e as expectativas profissionais. Ainda, pode-se apontar que nem todos os alunos universitários são adultos, muito embora não sejam vistos e nem se comportem como os alunos da escola básica. Enfim, observa-se que o professor universitário vai

lidar com alunos que têm específicas características humanas, que elas devem ser consideradas e que os saberes mobilizados por ele no trato com essas pessoas serão marcados por essas especificidades.

Em segundo lugar, Tardif (2002) discorre sobre os componentes emocionais e éticos que naturalmente aparecem no exercício da docência, visto que o professor, no trato com os alunos, se vê questionando suas intenções, seus valores e seus modos de fazer. Isso demanda disponibilidade afetiva do professor, capacidade de se conhecer e de se conciliar com os próprios fundamentos que o movem. Nesse aspecto ético, entretanto, pode-se buscar em Roldão (2005) uma diferenciação entre a postura que foi histórica e socialmente construída pelos professores da educação básica e do ensino superior. A tradição de autonomia institucional de que as universidades dispõem se estende também à ação de seus docentes, refletida tanto na independência e poder sobre seu ensino, quanto nos mecanismos de controle de sua prática, que são feitos por seus pares e não pelo Estado. Não se nota o mesmo poder nos professores da educação básica, mas “sobressai todavia nesse subsistema uma maior atenção ao *aprendente* como elemento do ato de *ensinar*” (ROLDÃO, 2005, p. 123).

Sendo assim, pode-se afirmar que essa característica explicitada por Tardif (2002), do componente ético que se faz presente na prática do professor e que o obriga a mobilizar/modificar seus saberes profissionais, não é tão marcante para os docentes universitários, dada sua relativa autonomia no exercício da profissão, que o desobriga de enfrentar dilemas éticos, caso não se disponha a tal empreitada.

### **Saberes profissionais do docente universitário: importância**

Considerando que docentes universitários e os da educação básica partilham princípios educacionais e vivenciam rotinas profissionais muito semelhantes no que diz respeito à natureza do trabalho que exercem, aos objetivos e finalidades ao longo do curso, à organização do tempo do ensino-

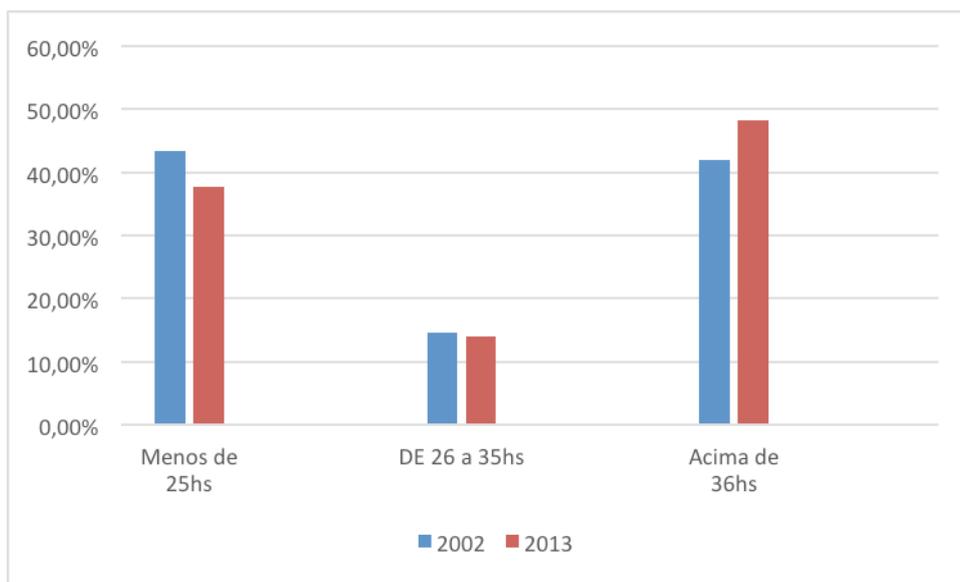
aprendizagem e avaliação, à convivência em espaços escolares com características comuns (sala de aula, biblioteca, laboratórios, área de circulação, portaria etc.), pode-se afirmar que os estudos, as pesquisas realizadas sobre saberes docentes, auxiliam na compreensão da docência de maneira geral.

Contudo, há de se destacar que o professor universitário se depara com uma realidade peculiar: teoricamente os alunos dele estão em um nível de independência, autonomia do processo de aprendizagem que os alunos da educação básica ainda não alcançaram. No ensino superior, forma-se para o exercício de uma profissão, diferentemente dos níveis de ensino anteriores. É muito comum encontrar estudantes universitários inseridos no mercado de trabalho, ainda que em período parcial. Como consequência, têm-se estudantes com experiências profissionais e, portanto, saberes profissionais que o diferenciam dos outros colegas.

Há de se salientar ainda os distanciamentos entre a carreira profissional do professor da educação básica e a do professor universitário. Na educação infantil, ensino fundamental e médio, observa-se que o docente assume um cargo e está disponível para os alunos, na maioria das vezes, em apenas um turno do dia. Não raro, o professor assume uma segunda jornada de trabalho em outro turno com uma turma diferente, às vezes até em outra escola.

O Gráfico 1 mostra, por exemplo, que nas escolas públicas de ensino fundamental e médio há uma tendência, na última década, de aumento do percentual de professores que estão ampliando sua jornada de trabalho.

**GRÁFICO 1** – Percentual de jornada de trabalho docente: escolas públicas, ensino fundamental e médio.



**Fonte:** IBGE. Pnad. Microdados de 2002 e 2013.

De acordo com dados do Gráfico 1, o percentual de professores que tinham uma jornada semanal igual ou inferior a 25 horas caiu de 43,40% em 2002 para 37,80% em 2013. O percentual de docentes cuja jornada semanal era de 26 a 35 horas caiu de 14,60% em 2002 para 14,00% em 2013. Por outro lado, observa-se um aumento do percentual de professores com maior carga horária de trabalho de 2002 para 2013 de 42,00% para 48,20%.

Pode-se, com base nessas informações, refletir sobre os efeitos que o aumento de jornada laboral pode provocar no processo ensino-aprendizagem nesses níveis de ensino. Não é objetivo deste artigo a discussão da realidade educacional da educação básica, mas não se pode ignorar o fato de que as condições de trabalho no ensino superior, sobretudo nas instituições públicas, são caracterizadas pela dedicação de tempo à instituição e ao aluno, fato que não se observa em outros níveis de ensino.

Dessa forma, há que se pensar em estudos específicos sobre a docência universitária em que os pesquisadores produzam dados e teorias sobre a formação e a profissionalização desses professores, que discutam os saberes e a história deles na academia. O que se observou, na literatura sobre saberes docentes, é que as publicações direcionadas exclusivamente ao professor universitário têm como referencial teórico os autores que

pesquisam sobre saberes docentes de maneira geral. De acordo com Beserra (2002), os estudos sobre os saberes docentes no Brasil constituem um campo relativamente novo, necessitando, portanto, de investigação empírica.

Ainda que haja um caminho longo a ser percorrido sobre o entendimento dos saberes docentes necessários no ensino superior, considerar-se-ão as características destacadas por Tardif (2002) e discutir-se-á a importância deles com base no que significaria ou significa a ausência deles na docência universitária.

Diferentemente de outras profissões – que têm um corpo unificado de saberes reconhecidos como requisitos indispensáveis para o exercício de uma profissão –, a docência universitária, ao ser desenvolvida sem conhecimento dos saberes que lhes são inerentes, leva a equívocos conceituais e à fragilização do ensino. (GESSINGER; GRILLO, 2008, p.38)

As pesquisas atuais sobre formação e profissão docente no ensino superior apontam para a necessidade de o professor ir além do conhecimento do conteúdo que ensina, para o conhecimento de *como se ensina, para quem, quem, e para que se ensina*. Onde o professor universitário buscaria essa formação? Pelo o que os estudos indicam, esses saberes estão sendo construídos na própria docência e como a experiência de cada professor é única, alguns têm-se aproximado mais de uma prática pedagógica inovadora, de acordo com o paradigma emergente, e outros ainda estão reproduzindo o modelo de docência do paradigma conservador, espelhando-se nos professores que tiveram quando foram alunos.

Diante desse panorama, retomam-se as características dos saberes necessários à docência universitária. Que prática pedagógica se observa quando essas características estão ausentes ou são pouco significativas na docência do ensino superior?

A primeira característica se refere à temporalidade do saber ser/estar professor. Ao se ignorar essa característica na formação/atuação desse profissional, poder-se-ia dizer que um acadêmico, ao cursar o bacharelado, forma-se para ser profissional, mas não se forma para ser professor e, portanto, não poderia, não seria capaz de ensinar, de desenvolver uma atividade pedagógica – ainda que inadequada – porque não teria nenhum conhecimento sobre como conduzir uma aula e avaliar os alunos. A experiência mostra, no entanto, que há inúmeros professores sem nenhuma formação em docência acadêmica utilizando metodologias, desenvolvendo práticas avaliativas, elaborando planos de curso, etc.

De onde esses professores buscaram tal conhecimento? De suas experiências de vida, de sua história. É possível ser um veterinário sem nunca ter frequentado uma clínica ou uma fazenda, parque ou qualquer outro local de trabalho desse profissional antes do curso de formação? Aprende-se a ser veterinário na graduação, incluindo-se aí o estágio, quando obrigatório. Em se tratando da profissão docente, já não se pode encontrar, em hipótese alguma, um profissional “puro”, no sentido de ser desprovido de qualquer experiência com o ambiente e a prática-espelho dos professores que teve.

A importância dessa característica está na impossibilidade de sua negação, não há como pensar sobre o saber docente no ensino superior excluindo a temporalidade desse saber; aprende-se a ser professor pela vivência, pela experiência escolar na qualidade de aluno; aprende-se também com a própria experiência nos anos iniciais da carreira, com erros e acertos, tropeços e práticas assertivas, observação de seus pares no início, meio e fim de carreira. Com o passar do tempo, ganha-se a possibilidade de ser um docente mais preparado, que consegue atingir seus objetivos com mais tranquilidade.

Um excelente aluno, aquele que se destaca dos outros pela capacidade de aprender, não será necessariamente um professor competente e capaz de desenvolver práticas pedagógicas de alto nível. Poderá vir a ser um bom

profissional do ensino à medida que ganhar experiência na docência. Saber fazer não é o mesmo que saber ensinar; para este último, além do conhecimento teórico do processo de ensino-aprendizagem, leva-se determinado tempo.

Outra característica, cuja importância será ressaltada, é que os saberes são plurais e heterogêneos. De acordo com Melo (2005, p.15):

Do ponto de vista das pesquisas que tomam os saberes como importante ferramenta teórica, [...], os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, porque não formam um repertório de conhecimento unificado, são, portanto, ecléticos e pluridimensionais. Assim, esses saberes profissionais estão a serviço da ação e é na prática que se tornam significativos.

Os saberes profissionais dos docentes universitários são plurais: não é suficiente saber o conteúdo a ser ensinado, também não é suficiente se ter apenas o saber das ciências da educação, nem tampouco se ter saberes culturais (relativos à cultura do professor). O saber da experiência produzido no cotidiano também, por si só, não é capaz de dar conta da complexidade da prática pedagógica.

Todos esses saberes juntos e articulados são o que podem dar ao professor universitário as ferramentas para criar situações de ensino-aprendizagem capazes de fazer com que os alunos saiam de um estágio de desenvolvimento cognitivo inicial e avancem para um estágio de compreensão mais ampla, mais complexa, mais próxima da realidade.

Além dos saberes docentes serem plurais, são heterogêneos. Isso significa dizer que são compostos por elementos desiguais, irregulares, diferentes. É possível observar, na prática docente universitária, diversos saberes que juntos não se tornam um todo único, indivisível, ao qual poderíamos dizer que seria “o” saber docente. Os professores universitários não possuem o mesmo saber; a capacidade de se comunicar

bem, por exemplo, pode ser real para um professor e para outro ser algo a ser aprendido. A capacidade de avaliar a aprendizagem pode estar bem nítida em uns e, em outros, estar vinculada às teorias arcaicas, não compatíveis com o mundo atual, exigindo-se, por exemplo, do universitário, a reprodução de informações que ele terá disponíveis a qualquer momento, em qualquer lugar, com muita facilidade, sendo desnecessária a prática da memorização. Há professores que trazem para o ambiente da sala de aula a sua experiência cultural e com base nisso transformam a informação em conhecimento, e há outros que se limitam a repassar as informações contidas nas pesquisas, nos livros.

Nem todos os docentes universitários possuem os mesmos saberes, desconsiderando aqui a diversidade do conteúdo ensinado. Pode-se dizer que os saberes são heterogêneos porque os docentes possuem saberes que não são comuns a todos; cada professor é único e traz consigo uma combinação também única de saberes. Essa heterogeneidade contribui para que os alunos, também com características e condições de aprendizagem heterogêneas, identifiquem-se mais com a forma de ensinar de um docente do que de outro. Por isso, aponta-se essa característica do saber docente como necessária para um bom ambiente de aprendizagem.

A terceira característica é que os saberes são personalizados e situados. Para Lima e Grigoli (2008), o professor conta consigo mesmo e com suas capacidades pessoais para resolução dos problemas do trabalho frente a uma situação concreta.

O fato de os saberes do profissional docente serem personalizados e situados traz para o universo do ensino superior uma marca claramente percebida entre os alunos universitários, que é uma formação diferenciada entre turmas de um mesmo curso de graduação. Não é preciso haver reforma curricular para que alunos do mesmo curso, formados na mesma instituição, em uma mesma década, tenham formações tão diferenciadas. Em outras palavras, cada turma de graduação que se forma traz consigo marcas, concepções, impressões da realidade educacional muito particulares,

isso não só em função das características dos próprios alunos, mas também por conta dos professores que tiveram. É comum também se ouvir de alunos que cursaram uma mesma disciplina, com professores diferentes, relatos de experiências completamente diferentes e até mesmo divergências quanto ao conteúdo aprendido.

A maneira como esses profissionais ensinam está, portanto, diretamente dependente daquilo que eles são como pessoa quando exercem a tarefa de ensinar. Seus conhecimentos são personalizados, porque os professores lançam mão de saberes derivados da sua própria personalidade. Também possuem emoções, corpo, personalidade e cultura, e seu pensamento e suas ações carregam as marcas dos contextos formativos vividos anteriormente à sua inserção no percurso da formação profissional (GARIGLIO, 2004, p.47).

O que poderia ser um sinal de alerta quanto à universalidade do que se ensina nas mesmas disciplinas de uma graduação, na verdade, para os pesquisadores da área, reflete as características do saber docente anteriormente mencionadas. Preservando-se um currículo que garanta uma formação básica ao graduando e se assegurando que as ementas das disciplinas sejam cumpridas, não há como garantir que, em uma mesma disciplina, todos os alunos tenham exatamente a mesma formação, já que os saberes docentes são personalizados e as situações de aprendizagem também tornam esses saberes situados. Um mesmo professor, uma mesma disciplina, turmas de um mesmo curso de graduação em turnos diferentes, por exemplo, tudo isso já é o suficiente para que as aulas sejam diferentes, pois as situações concretas de trabalho são diferenciadas em cada turma.

Por último, os saberes profissionais carregam as marcas do ser humano. Essa característica do saber docente a diferencia da maioria das outras profissões, pois o elemento humano está no profissional que ensina, no aluno que aprende, no objeto de estudo que quando não é o próprio ser humano, é algo em que ele estará como cliente, paciente, consumidor, ou

utilizador. Não há nada o que se vá ensinar em que o ser humano não seja um elemento a ser considerado.

Em se tratando da docência universitária, a relação entre quem ensina e quem aprende é distinta da realidade da educação básica pelo fato de o aluno universitário estar saindo da adolescência e caminhando para a fase adulta, quando já não está nessa última fase propriamente dita. Há escassez de pesquisas no Brasil sobre o que os estudiosos chamam de andragogia, um termo que diz respeito à teoria e prática da educação do indivíduo adulto.

Os pesquisadores dessa área de conhecimento entendem que há diferenças significativas, que precisam ser estudadas no processo ensino-aprendizagem na fase adulta. De acordo com Knowles (1990), que atuou como professor da Universidade de Boston e que é referência em adotar a teoria da andragogia, os adultos são internamente motivados e autodirigidos; é mister considerar-se suas experiências de vida, os conhecimentos que já possuem em suas novas aprendizagens. Como decorrência, valorizam muito o objetivo e a relevância das práticas educativas. Esses princípios fazem parte das concepções de ensino de educadores modernos, defendendo a ideia de que não se pode ignorar tais características dos adultos na docência.

Contreras (2013, p. 530) assevera que:

a logística das estratégias de aprendizagem para a comunidade de aprendizagens de Educação Superior Universitária, devem conter fundamentação epistemológica coerente desde a perspectiva dos cenários de produção de aprendizagens com qualidade, excelência, perfeição, eficiência, e eficácia no tempo, espaço e contexto requeridos.

Ignorar as diferenças entre os saberes necessários à docência universitária e à docência na educação básica é adiar a discussão e o avanço das pesquisas que só têm a contribuir para um ensino universitário de melhor qualidade. As características apontadas por Tardif (2002), aqui

abordadas, e a importância delas, somadas a novos estudos da realidade do ensino superior brasileiro, só têm a favorecer o processo de ensino-aprendizagem nas universidades.

### **Considerações finais**

Refletiu-se, neste artigo, sobre a posição de destaque que o docente do nível superior assume no contexto acadêmico na atualidade e, conseqüentemente, a importância de se discutir sobre os saberes necessários à docência universitária e suas principais características. O objetivo foi compreender a importância desses saberes em construção durante o exercício da prática docente deles.

Destacaram-se algumas diferenças da docência no contexto educacional universitário e na educação básica para salientar que os estudos já realizados, no Brasil, carecem de dados exclusivos do ensino superior. Os autores que sustentam as reflexões sobre o tema, neste estudo, são Tardif (2002), Pimenta (2008), Ferreira (2010), Roldão (2005) e Contreras (2013). No entanto, vale destacar que a referência maior foi Tardif (2002) que especificou os saberes docentes como sendo temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, além de carregarem as marcas do ser humano.

Por meio da análise das características destacadas por Tardif (2000), apontou-se a pouca disposição da comunidade docente brasileira em buscar conhecer o processo de ensino-aprendizagem na fase adulta, o que poderia provocar grandes mudanças no cenário acadêmico, evitando-se fazer a transposição de práticas pedagógicas rotineiras da educação básica para o ensino superior sem levar em conta a especificidade do aluno universitário. Concluiu-se que esses saberes são relevantes, na medida em que apresentam uma especificidade do trabalho docente que lhe confere subjetividade, historicidade, diversidade nas práticas pedagógicas e que se tornam descabíveis as tentativas de se pensar as docências universitárias

com base em um modelo único, um padrão de procedimentos a serem adotados isolando os sujeitos de suas práticas.

## Referências

- BESERRA, M.P.do S. *A construção dos saberes pedagógicos na prática dos docentes da Universidade Federal do Piauí*, Campus Ministro Reis Velloso, Parnaíba- PI. 2002.190f. Dissertação (Mestrado em educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2002.
- CARRARO, P. C. R. Estudantes universitários. In: SPOSITO, M. P. (Org.). *Juventude: estado do conhecimento*. São Paulo: Diário Oficial do Paraná, 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org>>. Acesso em: 29 ago. 2015.
- CONTRERAS, B. G. A Andragogia universitária na docência universitária. In: *Revista de Lenguas Modernas*, San Pedro – Costa Rica: n° 19, p.523-533, 2013.
- CRUZ, E. P. da; BARZANO, M. A. L. Saberes docentes: um olhar para uma dimensão não exigida nas trajetórias de professores-pesquisadores do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. In: *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, RS: v. 19, n. 1, p. 117-139, mar 2014.
- FERREIRA, V. S. As especificidades da docência no ensino superior. In: *Revista diálogo educacional*, Curitiba, PR: v. 10, n. 29, p. 85-99, jan./abr. 2010.
- GARCIA, M. C. Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didacto del contenido. In: *Congreso las didácticas específicas en la formación del profesorado*, 1., 1992, Santiago. Anais Santiago: CDEFP, 1992. p. 1-25.
- GARIGLIO, J. A. *A cultura docente de professores de educação física de uma escola profissionalizante*. 2004. 281p. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. Constituição da identidade profissional, saberes docentes e prática reflexiva. In: LIMA, V. M. do R. (Org.). *A gestão da aula universitária na PUCRS*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- KNOWLES, M. S. *O aluno adulto: uma espécie negligenciada*. Houston: Gulf Publishing Company. Edição Revisada de 1990.

- LIMA, S. F. A.; GRIGOLI, J. A. *A visão dos professores sobre a formação inicial na construção dos saberes da docência*. Disponível em <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/611\\_534.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/611_534.pdf)>. Acesso em 15 de ago. 2015.
- MELO, G. F. Em questão: o lugar dos saberes docentes. In: *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo, v. IV, n. IV, p.11-21, 2005.
- OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre psicologia do adulto. In: *Educação & Pesquisa*, São Paulo: v. 30, n. 2, p. 211-229, 2004. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022004000200002>
- PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, v.1 2002.
- ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. In: *Nuances*, Presidente Prudente, SP: ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.
- SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, Harvard: vol. 57, nº 1, p. 1-22, febr 1987.
- TARDIF, M. *Saberes docentes: formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em outubro de 2015.

Aprovado em janeiro de 2016.

## A aula universitária: onde ficam professor e aluno (?)

### The university class: where are the teacher and student (?)

*Bendita Donaciano Lopes<sup>1</sup>*  
*Fernanda Borges de Andrade<sup>2</sup>*  
*Naima de Paula Salgado Chaves<sup>3</sup>*

#### RESUMO

Este trabalho discute as características de uma boa aula no ensino superior, enfatizando o papel de seus protagonistas: professor e aluno. Parte do princípio de que ensinar e aprender são tarefas complexas que exigirão envolvimento e abertura para a construção do conhecimento. Trazemos, primeiramente, as principais características da aula no ensino superior como pressuposto da mudança de paradigma da centralidade do ensino no professor para a centralidade do ensino no aluno. Num segundo momento, tratamos do papel do professor e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem reafirmando não haver exclusividade e nem centralidade nem em um nem no outro, por considerarmos ser a aula uma relação que permite a interação simultânea num espaço de diálogo consistente entre os envolvidos. Concluindo, reiteramos a concepção de conhecimento entendido como uma contínua reconstrução baseada em experiências de aprendizagem que justifiquem e requeiram novos modos de pensar, agir e conviver.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aula universitária; Ensino centrado no professor; Ensino centrado no aluno.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação na especialidade em Psicologia da Educação. Professora da Universidade Pedagógica, Maputo–Moçambique. Ph.D, Professora Auxiliar. /Pró-Reitora para a Graduação. Moçambique. Email: [bdonaciano@up.ac.mz](mailto:bdonaciano@up.ac.mz); [donacianob@gmail.com](mailto:donacianob@gmail.com); [benditadonaciano@yahoo.com.br](mailto:benditadonaciano@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação, PPGED/UFU. Professora Assistente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Brasil. E mail: [feborgesaz@yahoo.com.br](mailto:feborgesaz@yahoo.com.br).

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação, PPGED/UFU. Pedagoga do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM. Professora/Pedagoga. Brasil. E mail: [naima@iftm.edu.br](mailto:naima@iftm.edu.br)

**ABSTRACT**

This paper discusses the characteristics of a good class in higher education, emphasizing the role of its protagonists: teacher and student. Assumes that teaching and learning are complex tasks that require involvement and openness for the construction of knowledge. We bring, first, the main characteristics of class in higher education from the assumption of the centrality of the paradigm shift in education teacher for the centrality of teaching the student. Secondly, the role of the teacher and the students in the teaching-learning process Reaffirming that there is no exclusivity and not centrality in a or the other, because we believe to be class a relationship that allows simultaneous interaction within a consistent dialogue between those involved. In conclusion, we reiterate the conception of knowledge understood as a continuous reconstruction based on learning experiences which justify and require new ways of thinking, acting and live.

**KEYWORDS:** College Class; Teacher-centered education; Student-centered education.

\* \* \*

**Introdução**

Este artigo tem como objetivo discutir as características de uma boa aula no ensino superior e, conseqüentemente, o papel do professor e do aluno em sua realização. Primeiramente, gostaríamos de assinalar que ensinar e aprender não são tarefas fáceis e exigem do professor e do aluno envolvimento, conhecimento, abertura e empenho.

A aula é o encontro em que se entrelaçam dois sujeitos: o professor, quem ensina, e o aluno quem aprende. Portanto, traremos, na primeira parte do texto, as principais características no ensino superior com base no pressuposto da mudança de paradigma da centralidade do ensino no professor para a centralidade do ensino no aluno.

Ao abordar essa mudança, trazemos como reflexão principal a importância do professor como organizador das condições para a construção do conhecimento, e do aluno como sujeito ativo no processo dessa construção por meio da aprendizagem. As implicações disto para a educação são essenciais, pois entrelaçam os processos de vida e de conhecimento numa unidade inseparável.

No segundo momento, tratamos do papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem. A primeira afirmativa apresentada é que não há exclusividade e nem centralidade nem em um nem no outro, porque consideramos que é uma relação que permite a interação simultânea num espaço de diálogo contínuo e consistente, e numa negociação persistente entre os envolvidos.

Nesse sentido, o espaço da aula torna-se promotor da experiência do encontro, possibilitando o desenvolvimento mútuo, o diálogo, o conhecimento numa atividade coletiva. Essa ideia de construção coletiva significa que a realização da aula exige constantes interferências do professor, assim como a participação e o envolvimento do aluno, tornando essas teias interativas cotidianas complexas, porque cada um traz componentes de sua condição humana: afetividade, cognição, vontade, cultura e capacidade de agir sobre o outro.

Por fim apresentamos as considerações finais destacando que tanto o professor quanto o aluno assumem o papel da fala e da partilha na construção e produção do conhecimento promotor numa transformação da realidade.

Portanto, o ato educativo, isto é, a aula, não existe fora das relações sociais, o que nos faz admitir sua complexidade, sua dinamicidade e seus conflitos, requerendo, do professor e do aluno, a criação de um contexto de negociação aberta e permanente que parte da compreensão comum enriquecida constantemente com as contribuições dos diferentes participantes, cada um segundo suas possibilidades e competências.

## 1 A aula e seus desafios na contemporaneidade

Sem pretensão de conceituar aula, iremos trazer algumas ideias que permearão este artigo. Primeiramente, entendemos aula como processo mediado pela presença, pelo gesto e, sobretudo, pela palavra. Não é qualquer palavra, mas a palavra que possibilita participação, ação e transformação, tanto do professor quanto do aluno. Palavra que fala a linguagem da vida na qual todos se ouvem, se contemplam e se compreendem. Nesse sentido, a aula nos remete à dinâmica da vida, é imbricada na complexidade da realidade e dos sujeitos que a compõem: o professor e o aluno. Isso nos obriga a desfazer da representação que criamos da aula como lugar organizado, padronizado, uniformizado e sem o perigo da subjetividade, para acreditar que ela é feita por meio de todo o movimento que acontece em função da objetividade.

Entendemos que tanto o professor quanto o aluno têm metas a atingir. O primeiro com o intuito de ensinar e o segundo com o de aprender. Nesse sentido, o professor, para garantir o controle de que os alunos estão aprendendo efetivamente, não só deve apegar-se ao conteúdo como princípio, meio e fim do processo de ensino como, sobretudo, deve usar a experiência do aluno como fonte de inspiração para levar a transformação do conhecimento comum (do dia a dia) para o conhecimento científico, num entrosamento de partilha e troca de ideias entre professor-aluno e alunos-alunos.

Tendo em vista a fundamentação acima, trazemos a segunda ideia de que a aula é um desafio. Desafio que emana de ação conjunta, compreensão mútua, construção do conhecimento consciente conjunto e mais ainda um desafio que emana de uma construção de identidade única para cada sujeito. Portanto, aula é ação coletiva, cada um é essencial no enfrentamento ao desafio, não há possibilidade de exclusividade de um ou de outro na dinâmica dela, e nem tão pouco de excluir. Isto porque é esse coletivo que dará à aula a condição de tornar-se um lugar de encontro dos sujeitos que

vivem e fazem o mundo juntos. Então, a aula deve ser continuidade desse trabalho do homem e da mulher de construir-se num movimento que desafia o próprio viver criando, em seus sujeitos, o real significado de seu papel histórico e social.

Uma outra ideia é o entendimento que temos de que a aula é o espaço da criatividade. Não há como prescindir do planejar, do se inspirar em experiências próprias e de outros, de se fundamentar em conhecimentos e pesquisas, mas, por ser a aula um lugar vivo e de permanente surpreendimento, é que professor e aluno, por meio das perguntas, de desafios e de ideias divergentes sentem-se impulsionados pela criatividade. A criatividade permite uma atitude de abertura a novas experiências, a ousar, desenvolve o olhar curioso, a confiança em si mesmo e no outro, é o que mantém a pessoa apaixonada pelo que faz. Nesse sentido, há que se compreender que ideias diferentes, o questionamento, o tempo para pensar e testar hipóteses, a curiosidade, o ambiente sem pressões, seguro e amigável, a crítica com cautela e a liberdade são elementos que buscam propiciar o potencial criativo de alunos e professores.

Diante da impossibilidade de se fornecer um guia para realização da melhor aula a criatividade torna-a impulsionadora de descobertas e do lugar privilegiado do ensinar a aprender e do aprender a aprender. Assim, por um lado, quando o professor ensina, está ao mesmo tempo dizendo ao aluno quais as estratégias, as formas, os caminhos mais fáceis para chegar ao conhecimento e, por outro lado, quando esse aluno aprende a chegar ao conhecimento, está aprendendo a ter estratégias próprias para tornar-se autônomo na construção desse conhecimento.

Dessa forma, a aula se estabelece em várias dimensões, é ética ao ser inserida no mundo com seus fatos e atualidades de forma refletida, buscando aporte na filosofia, na sociologia e na antropologia, para suas discussões. É técnica ao apresentar aos alunos as teorias e maneiras práticas de como fazer, de adquirir competências, para apreenderem o conhecimento para o qual se preparam profissionalmente. É humana porque

se preocupa com o homem, detendo-se em seus desejos e peculiaridades, na forma como se coloca no mundo de forma participativa e transformadora.

Dessa forma também deverá ser dotada da dimensão estética porque sua atuação “[...] não se restringe à escola, à faculdade, à universidade, mas parte para o mundo, para a vida, motivo por que deve ser ela não meramente instrumental, mas humana, estética” (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 107).

O que propomos em relação à dimensão estética da aula é buscar trazer a arte à educação, por meio de experiências estéticas refletidas que possam aproximar os alunos do universo sensível, que lhes permitam estabelecer um vínculo entre si e sua própria subjetividade. Afinal, na contemporaneidade, a esteticidade está abafada pelo *marketing* onde a beleza e a percepção são utilizadas de forma inescrupulosa e as referências estéticas circunscrevem-se ao que é divulgado pela mídia.

A beleza não está à espera de nós, não é qualidade objetiva dos objetos, é produzida no interior dos seres humanos, nasce de sua consciência, na relação entre o sujeito e o objeto. Para tanto, é necessário provocar os sentidos humanos permitindo-lhes entender os códigos artísticos que são muito diferentes daqueles com os quais estamos acostumados a lidar cotidianamente. São códigos estéticos que modificam nossa maneira de sentir à medida que com eles nos familiarizamos, que tornam nossa própria maneira de ser no mundo mais refinada e sensível às sutilezas de nossa vida interior.

É papel da universidade ampliar os horizontes culturais dos estudantes por meio de um ensino no qual as palavras e atitudes do professor sustentem “[...] sua possibilidade de pôr magia e encanto nos olhos de seus alunos, de ensinar-lhes a olhar o que não foi visto ainda, ou olhar o mesmo, como se novo fosse” (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 107).

A arte, dessa forma, poderia colocar em suspenso a prontidão, a correria do tempo, as coisas desse mundo carente de compaixão, no qual nos transformamos em consumidores, nos avaliamos face aos outros e não a nós

próprios, onde nos vemos mais com a autoimagem que projetamos do que com experiência e habilidades que adquirimos.

É não apenas necessário, como também urgente, que a beleza e a educação deem-se as mãos para quebrarem a corrente que insensibiliza o homem contemporâneo, tornando-o cada vez mais ensimesmado e incapaz de se compadecer com os acontecimentos – por vezes brutais – que ocorrem à sua volta. Afinal, é sobre o mundo que agirá a educação que seja formadora humana, por isso a aula torna-se o local onde a beleza deve ser experienciada e encarnada pelos seus sujeitos: aluno e professor.

## **2 Principais características de uma boa aula no ensino superior**

Partindo da crença de que estudantes universitários já possuem personalidade formada e sabem o que pretendem, durante muito tempo prevaleceu, no âmbito do ensino superior, a ideia de que o bom professor nesse nível precisaria dispor apenas de capacidade de comunicação fluente embasada por sólidos conhecimentos científicos relacionados à disciplina de sua área de atuação.

Essa é a razão que levou as autoridades educacionais a se preocuparem fundamentalmente com a preparação de pesquisadores, como se quanto mais atuassem como tal, melhores professores pudessem ser. Atualmente essa justificativa tem-se mostrado cada vez mais inaceitável, tendo em vista que o professor, seja ele de qualquer nível de ensino, necessita adquirir sólidos conhecimentos específicos de sua área, mas não pode prescindir de conhecimentos pedagógicas que tornem o aprendizado mais eficaz.

Acresce-se a isso a necessidade de ampliação da visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação como pressupostos vitais em sua função, havendo ainda, as atividades de pesquisa e de administração, que acabam por ocupar precioso espaço de tempo docente, muitas vezes o

distanciando das atribuições essenciais ao exercício do processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, LIBÂNEO (2011, p. 191) enfatiza dois problemas recorrentes no ensino universitário:

a) O desconhecimento ou a recusa das contribuições da pedagogia e da didática; b) a separação entre o conteúdo da disciplina que se ensina e a epistemologia e métodos investigativos dessa disciplina. Muitos professores ainda se utilizam da didática tradicional, que se ocupa meramente dos aspectos prescritivos e instrumentais do ensino. Outros não ajudam os alunos a vincular sua aprendizagem ao domínio dos procedimentos lógicos e investigativos da disciplina ensinada.

Dessa forma, a docência universitária tem-se mostrado extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional, motivando muitos professores desse nível de ensino a centrarem sua identidade mais em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes, fato que também dificulta a identificação com outros colegas, sejam ou não de sua especialidade. Essa falta de identidade profissional docente é fruto de uma preparação orientada para o domínio científico em detrimento do conhecimento pedagógico para seu exercício.

No que se refere à formação do professor universitário evidenciam-se as deficiências ao se analisar os resultados de avaliações realizadas com alunos de graduação ao longo dos cursos, nos quais têm sido comum apontarem críticas em relação à falta de didática dos professores. Por didática entendemos aqui “o ensino como atividade de mediação para promover o encontro formativo, educativo, entre o aluno e a matéria de ensino, explicitando o vínculo entre teoria do ensino e teoria do conhecimento” (LIBÂNEO, 2011, p. 192).

Em relação aos cursos de Pedagogia, Gatti (2010) chama a atenção para a pouca relevância dada à didática quando traz que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à Didática Geral, 20,7% do currículo se

preocupa com as metodologias e práticas de ensino específicas e apenas 7,5% são destinadas aos conteúdos a serem ministrados ou ao “o que ensinar”:

Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor. Disciplinas relativas ao ofício docente representam apenas 0,6% desse conjunto. É preciso considerar que, na análise realizada sobre o conteúdo das ementas, verifica-se que as disciplinas que estariam mais ligadas aos conhecimentos relativos à formação profissional específica também têm em suas ementas uma predominância de aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino, contemplando muito pouco as práticas educacionais associadas a esses aspectos. As disciplinas deste grupo trazem ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma, contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar. (GATTI, 2010, p. 1.368)

Diante disso, como será possível exigir do docente universitário uma prática inovadora, que seja, ao mesmo tempo significativa e desafiadora para ele e para seus alunos e que, também, por outro lado, acabe por proporcionar-lhe a oportunidade de reconstruir sua prática e conseqüentemente esse currículo pré-determinado? As disciplinas estanques, desvinculadas da prática e do contexto acabam proporcionando o predomínio da aula expositiva e de seminários<sup>4</sup>, tornando o espaço da sala de aula pouco produtivo para o processo de ensino-aprendizagem.

Zabalza (2004, p. 169) afirma ser necessário transitar da docência centrada no ensino para uma docência mais ambiciosa e prazerosa, a docência baseada na aprendizagem. Essa trajetória exige que os professores compreendam que a aprendizagem constitui um dos primeiros eixos da profissão e, por isso, devem transformar-se em profissionais da “aprendizagem”, em vez de “especialistas que conhecem bem um tema e

---

<sup>4</sup>Seminários como atividade de apenas apresentar resumos de textos lidos pelos alunos.

sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno”.

O autor sugere a unidade dos processos de ensino e aprendizagem, compreendendo-os como condições para a produção do conhecimento, no qual alunos e professores constituem-se parceiros no que se designou por “dupla competência”. Entende-se aqui que essa inovação prática traz a necessidade de o professor universitário tornar interdependente “os processos de ensinar e de aprender” (ZABALZA, 2004, p. 169), vivenciando experiências e conhecimentos do aluno e do seu modo de aprender para poder ensinar. Portanto, é fundamental que se considere o professor como investigador, possibilidade essa que se torna distante, quando constatamos como se distribuem as disciplinas nos cursos superiores, como por exemplo nos cursos de licenciaturas em Língua Portuguesa, em Matemática e em Ciências Biológicas analisadas por Gatti (2011, p. 1.373):

[...] constatou-se que é reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (Didática, Psicologia da Educação ou do Desenvolvimento, Filosofia da Educação etc.) e que mesmo as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nas matrizes, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas que práticas, onde deveria haver equilíbrio entre estes dois eixos. Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica.

Esses dados são preocupantes por se tratarem de cursos de licenciatura dos quais se espera a integração teoria/prática aliada a conhecimentos científicos e pedagógicos. Dito de outro modo, de que maneira é possível inovar na docência universitária sem cair na cilada de que uma aula inovadora é aquela que se utilizam sofisticados aparatos tecnológicos ou que apresenta resultados de pesquisas?

Certamente que as mudanças ocorridas no cenário mundial devem também ser levadas em conta, já que acarretaram importantes alterações ao trabalho do professor, que necessita tornar-se um organizador da aprendizagem ao invés de mero transmissor de conhecimentos, num contexto em que ocorre fácil acesso à informação, mas no qual seus alunos requerem um ambiente em que a cooperação, o diálogo, a interação e a interlocução sejam mediadores de seu desenvolvimento, para que sejam capazes de vinculá-la à prática profissional.

Também é preciso levar em conta que o ensino é uma “atividade interativa”, por isso torna-se fundamental que o docente saiba “identificar o que o aluno já sabe (e o que não sabe e necessita saber)”, estabeleça “uma boa comunicação com seus alunos” e saiba “agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes” (ZABALZA 2004, p. 111), sendo o espaço da aula o encontro, isto é, o lugar onde se estabelecem as relações.

### **3 Papel do professor e do aluno no processo de ensino aprendizagem**

Vivemos em um tempo em que a aula universitária requer muito mais do que chegar diante da classe e apresentar novos conceitos ou um conteúdo; torna-se necessário que o professor proponha situações que possam estimular, nos estudantes, atitudes de descoberta como consequência de problemas, para que tenham a oportunidade de formular perguntas diante da complexidade da vida e da multiplicidade de informações que os bombardeiam cotidianamente. Embora a aprendizagem seja inerente ao sujeito, é papel do professor provocar, desestabilizar, suscitar o interesse e a motivação pela busca do conhecimento.

Libâneo (2011, p. 198) baseia-se no método dialético para traçar as bases de um bom ensino universitário, com base na formação do pensamento teórico-científico:

Trata-se de em processo pelo qual se revela a essência, a origem e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento como caminho de construção do conceito. Ao aprender um conteúdo o sujeito adquire os métodos e estratégias cognitivas gerais que são intrínsecos a este conteúdo, convertendo-os em procedimentos mentais para analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática. Desse modo, o pensamento teórico se desenvolve no aluno pela formação de conceitos e pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que, pelo seu caráter generalizador, permitem sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem. Em outras palavras, para pensar e atuar com um determinado saber é necessário que o aluno se aproprie do processo histórico real da gênese e desenvolvimento desse saber.

Portanto, não será suficiente dominar os conteúdos ou ser um reconhecido pesquisador na área, já que a prática docente refere-se aos alunos e ao modo como é necessário agir para que aprendam, de fato, aquilo que se planeja ensinar-lhes. Se no processo de ensinar e aprender é preciso considerar o aprendente (aquele que aprende), é importante não esquecer que esse sujeito traz para a sala de aula não apenas o aspecto cognitivo, mas também sua cultura, suas emoções, sua subjetividade, seu ser biológico. O estudante, quando vem à sala de aula, vem em sua totalidade, com toda a sua complexidade.

Dessa forma, na aprendizagem de um conceito científico será importante o domínio do processo de origem e desenvolvimento do objeto de conhecimento ao invés de conhecer apenas seu conteúdo formal, ao mesmo tempo em que se desenvolvem as suas relações com a realidade, com o contexto, com o sujeito que aprende.

Segundo Libâneo (2011, p. 193), é necessário atentar-se aos elementos constitutivos do ato didático, tendo em vista que os objetivos, sejam eles gerais ou específicos, deverão traduzir “intenções sociais e políticas do ensino, expressando a dimensão de intencionalidade da ação docente”. Os conteúdos devem implicar “métodos de investigação da ciência ensinada

(estrutura lógica da matéria)”, não deixando de levar em conta, ainda, sua necessária “adequação às idades; ao nível de desenvolvimento mental dos alunos, aos processos internos de assimilação; aos processos comunicativos na sala de aula; aos significados sociais dos conhecimentos”.

No que diz respeito aos métodos e à forma de organização do ensino, ou o “como ensinar”, o mesmo autor enfatiza que devem ocorrer em estreita relação com objetivos e conteúdos “por meio dos procedimentos lógicos e investigativos da ciência ensinada” (LIBÂNEO, 2011, p. 193).

As condições das ações didáticas também não devem ser menosprezadas, já que dizem respeito às possibilidades concretas de ensino e de aprendizagem:

Mais especificamente, referem-se às políticas educacionais e diretrizes normativas para o ensino; às práticas socioculturais, familiares, locais; o espaço físico, ao funcionamento da escola como práticas de organização e gestão, o clima organizacional, os meios e recursos didáticos, o currículo, os tempos e espaços; às condições pessoais e profissionais dos professores; às características individuais e socioculturais dos alunos, às disposições internas para estudo e acompanhamento das atividades didáticas, necessidades sociais e aprendizagem; ao relacionamento entre professor e alunos, alunos e colegas (LIBÂNEO, 2011, p. 93).

Esses fatores são fundamentais no momento em que se compreende que o processo de ensinar e aprender se dá nas relações sociais. Ao nos preocuparmos com a melhoria da docência, ressalta Masetto (2005, p. 80), “não podemos nos esquecer de que por trás do modo de lecionar existe um paradigma que precisa ser explicitado, analisado, discutido, a fim de que a partir dele possamos pensar em fazer alterações significativas em nossas aulas”. E quais são os paradigmas que perpassam a docência universitária? Em que sentido esses paradigmas podem representar encontros e desencontros na sala de aula na educação superior?

Em seu texto *Docência universitária: repensando a aula*, Masetto (2005) trata de dois possíveis paradigmas que podem perpassar a docência universitária: o paradigma do ensino e o paradigma da aprendizagem. Em nossa discussão, trataremos do paradigma da aprendizagem, por entender que o paradigma do ensino se situa na pedagogia tradicional, já de conhecimento comum, não sendo necessária maior ênfase.

Propomos que a ênfase no ensino seja substituída pela ênfase na aprendizagem, alterando a maneira de se conduzir processo pedagógico, procurando compreender o aluno como uma pessoa em desenvolvimento, sem, no entanto, deixar que o professor se demita da sua função de planejador, dirigente e mediador desse processo do desenvolvimento da personalidade do aluno.

Desta forma aula se transforma num o espaço no qual os alunos terão a oportunidade de desenvolver suas capacidades intelectuais (pensar, raciocinar, refletir, analisar, criticar, dar significado, argumentar, produzir e socializar conhecimentos), desenvolver habilidades humanas e profissionais (saber trabalhar em equipe, conhecer fontes de pesquisa, dialogar com profissionais de outras áreas, saber expressar-se etc.) e desenvolver atitudes e valores integrantes à vida profissional (saber da importância da educação continuada, buscar soluções para problemas da profissão, ter conduta ética na condução da atividade profissional, ter responsabilidade social diante da profissão que irá exercer etc.). (MASETTO, 2005, p.80-81)

O que nos é colocado por Masetto, também assumimos como proposta. Apenas procuramos acrescentar que todo o conhecimento construído se relaciona com a convivência humana, com a vida, com a transformação.

Segundo o autor, são considerados pilares para o paradigma da aprendizagem: organização curricular aberta, flexível, contextualizada e interdisciplinar; corpo docente constituído de profissionais com competências de sua área específica de conhecimento e pedagógicas, que

compreendem que a aprendizagem se realiza num processo de colaboração participação dos diversos sujeitos envolvidos; metodologia que se fundamenta em procedimentos participativos e desafiadores e em constante processo de avaliação.

O aluno passa a ser um agente protagonista da aprendizagem, o que requer por parte dele a “aquisição e domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas de forma crítica” (MASETTO, 2005, p.85). É pertinente a afirmação do autor, mas para que possamos considerar o protagonismo do aluno será necessário também que haja o protagonismo do professor. Na aula não haverá professor e aluno e sim, sujeitos em interação que produzem, constroem, dialogam na perspectiva da teoria da ação comunicativa de Habermas, isto é, buscando o consenso na fala de todos.

A aula sendo esse espaço proporcionará ao aluno a oportunidade de adquirir uma progressiva autonomia na aquisição de conhecimentos que vão além daqueles que estiveram presentes em sala de aula. Mais ainda, possibilitará o despertar da consciência de que aprender é um processo contínuo que se estende ao longo da vida, muito além do conjunto de conhecimentos suficientes para o exercício profissional.

Reafirmando essa ideia, Veiga (2008, p. 268-269) traz a seguinte reflexão:

O que acontece na aula é muito mais do que a ordem de transmissão e recepção de informação. Não se trata de um processo de ida e volta de informações. [...] A aula é constituída de um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios que ocorrem num cenário social que define as demandas da aprendizagem.

A aula constitui-se basicamente da interação entre professores, alunos e o conhecimento. Quem são esses alunos e quem são esses professores? Até o momento trazemos como reflexão princípios a serem

considerados pelo professor ao organizar a aula. Trataremos agora desses sujeitos: professor/aluno.

Os professores universitários têm características e particularidades específicas, são constituídos dos mesmos aspectos humanos que seus alunos. A relação para com o outro significa que ele vê seus alunos diretamente como pessoas, sendo responsável por eles, embora cada um deles seja diferente e tenha expectativas particulares.

Como então conciliar esses componentes relacionais individuais e coletivos? Quanto tempo um professor deve dedicar a um aluno que apresenta certas dificuldades de aprendizagem? Portanto, ensinar é confrontar-se com problemas e dilemas éticos que se tornam ainda mais delicados quando se encontram num contexto de relações face a face (TARDIF, 2005, p. 71).

Podemos inferir que o professor lida com a complexidade, mas também o aluno confronta com a singularidade e subjetividade do professor. Nesse sentido, é pertinente conceber que os fatores pessoais, as intencionalidades, as concepções e a história de cada um influenciam o aprender e o ensinar. Para os professores universitários considerar esses aspectos é essencial à dimensão pessoal de como os alunos aprendem, de como compreender em sua mente e coração os conhecimentos desenvolvidos possibilita criar vínculos de colaboração, de compromisso com o outro e com a sociedade.

Os alunos são sujeitos de sua aprendizagem que, no entanto, não depende exclusivamente deles – de sua capacidade ou de seu esforço – mas, também das condições em que se dá o processo. Sendo assim, tornam-se “protagonistas, causa e condição da eficácia dos processos de aprendizagem” (ZABALZA, 2004, p. 197).

Assman (1998, p. 35) já alertava que a equação simplista de que uma boa aprendizagem seria o resultado de um bom ensino e de um estudo disciplinado não corresponde à realidade, isto é, entrou em crise. Acrescenta

que aprender é um fenômeno complexo da vida que tem como princípio a essência de estar vivo, imerso “desde o plano estritamente biofísico até o mais abstrato plano mental”.

Diante do exposto é importante que, tanto o professor quanto o aluno compreendam que o conhecimento não transita de um lado para o outro e nem pode ser estocado de maneira cumulativa. O conhecimento se constrói sobre a base de uma teia de ações sobre a qual se busca sentido que possibilita ampliá-lo e transformá-lo.

Portanto, a sala de aula é o espaço privilegiado do pensamento vivo e aberto onde circulam mundos de pensamentos diferentes, mas é preciso que aquilo que efetivamente interessa a professores e alunos seja a vitalidade permanente do pensamento. Tal assertiva leva-nos a concluir que não é possível dialogar seriamente sobre o aprender e o ensinar sem discutir e reavaliar os paradigmas historicamente sistematizados.

Como ressaltam Pimenta e Anastasiou (2008, p.173):

A universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização.

No nosso entendimento, dentre as consequências dessa reavaliação de paradigmas pode haver uma instigante alteração na qualidade da ação educativa que, possivelmente, pode ser considerada realmente uma inovação na docência universitária.

## **Considerações finais**

Diante de toda a reflexão feita anteriormente, constata-se que o professor pode eleger entre duas possibilidades para exercer a sua docência, quais sejam: o processo centrado no ensino ou o processo centrado na aprendizagem.

Caso o educador sustente sua práxis pedagógica no processo centrado no ensino estará posicionando o aluno como sujeito passivo e a centralidade estará sob seu comando, o que imprime ao ato educativo uma situação de hierarquia, na qual surgem autoridades e subalternos. Essa forma de atuação os faz coniventes com a reprodução de um modelo de sociedade desigual, no qual os direitos não são assegurados a todos os cidadãos.

Além da questão do distanciamento e hierarquização da relação professor/aluno, a centralidade no ensino muitas vezes preocupa-se com a transmissão de procedimentos técnicos, não preparando o aluno para pensar sobre seu trabalho, sobre as condições da convivência em sociedade e sobre todo o processo de exploração que geralmente há por trás do processo produtivo

Desse modelo educativo, não podemos esperar posições críticas e criativas sobre a ciência, a sociedade, o conhecimento e a própria profissão, pois será mero reproduzidor de uma identidade previamente estabelecida, na qual a autonomia é substituída pela formação de um profissional que apenas executa procedimentos programados num determinado contexto.

Já a ênfase no paradigma da aprendizagem parte do pressuposto de que o conhecimento vivenciado durante o processo formativo torna-se significativo para o aluno. Nessa perspectiva, as experiências de aprendizagem não resultam em realidades fechadas ou conhecimentos definitivos, totalmente delimitados e adquiridos. Pelo contrário, resultam em realidades abertas a revisões porque continuam em estado de busca e descoberta.

Nessa direção, o professor organiza o processo de ensinar e aprender com a proposição de desafios investigativos aos alunos para que o desenvolvimento seja proporcionado da melhor forma possível. Dessa

maneira, não somente os alunos, mas também o professor deve saber o que está fazendo, o porquê de estar fazendo, e qual é o objetivo que perpassa as ações desenvolvidas.

Respondendo a esses desafios, os professores, em seu trabalho docente, certamente farão da universidade a principal instituição construtora do novo, estando em condições de responder positivamente à sua missão científica, à sua vocação educativa e à sua responsabilidade social. Cabe também dizer que tal missão e vocação reclamam por um estudante consciente de seu papel ativo na aprendizagem.

Concluindo, constata-se que tanto o professor quanto o aluno do ensino superior precisam enfrentar os desafios da realidade, necessitam aprender, a cada dia, como lidar com a concepção de conhecimento concebido como uma contínua reconstrução baseada no diálogo, no respeito real pelas diferenças, pela aceitação fundamentada no entendimento mútuo e em experiências de aprendizagem que justifiquem e requeiram novos modos de pensar, agir e conviver.

## Referências

AMORIM, V. M. de; CASTANHO, M. E. Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. In VEIGA I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ASSMAN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FÁVERO, A. A., MARQUES, M. *Aprender e ensinar na universidade: a docência na perspectiva da epistemologia da aprendizagem*. IX ANPED Sul – Seminario de Pesquisa em Educação da Região Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Politica\\_de\\_Educacao\\_Superior/Trabalho/05\\_20\\_46\\_343-7367-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Politica_de_Educacao_Superior/Trabalho/05_20_46_343-7367-1-PB.pdf)>. Acesso em: 6 set. 2015.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 7 set.2015.

- GOMES, L. R. *Educação e consenso em Habermas*. Campinas: Alínea, 2007.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madri: Taurus, 1987.
- LIBÂNIO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel. *Pedagogia Universitaria: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MASETTO, M. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lucia (Orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2 ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005,
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A I. Pérez. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2005
- VEIGA, I. P. A. *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.
- ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: artmed, 2004.

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

# A prática docente na educação superior e o desafio da autoridade sem autoritarismo

## The teaching practice in higher education and the challenge authority without authoritarianism

*João Wilson Savino Carvalho*<sup>1</sup>

*Elísio Machikane Tivane*<sup>2</sup>

*Aline Guimarães Barbosa*<sup>3</sup>

### RESUMO

Com o olhar voltado para o docente universitário, este artigo tem como objetivo conhecer, estudar e refletir sobre as principais distinções entre a autoridade e autoritarismo, abordando as verdadeiras oposições existentes na sala de aula. Entre as várias situações que podem ser abordadas nesse tema, focamos nas formas em que a autoridade e o autoritarismo se manifestam na atuação docente, colocando, assim, a autoridade como uma das principais questões que influenciam diretamente a disciplina e a necessidade de usá-la adequadamente, para que não seja imposta nem arbitrária, a fim de criar condições para que o processo de ensino ocorra e seja realmente eficaz para o desenvolvimento do aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autoridade. Interação professor-aluno. Disciplina.

### ABSTRACT

With an eye toward the university teaching, this article aims to know, study and reflect on the major distinctions between authority x authoritarianism, addressing the real existing opposition in the classroom.

Among various situations that can be addressed on this issue, we focus on

---

<sup>1</sup>Doutor em História da Educação. Professor da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Brasil. E-mail: [wilsoncarvalho@unifap.br](mailto:wilsoncarvalho@unifap.br).

<sup>2</sup>Doutorando e Bolsista do CNPq (Brasil) em convênio com o Ministério de Ciências e Tecnologias de Moçambique. Docente da Universidade Pedagógica de Moçambique- UP. Moçambique. E-mail: [tivane8@gmail.com](mailto:tivane8@gmail.com)

<sup>3</sup>Professora da educação básica no Colégio Shalom. Brasil. E-mail: [alinegbarbosaufu@gmail.com](mailto:alinegbarbosaufu@gmail.com)

a description of how authoritarianism and authority are manifested in teaching practice, putting in vogue authority as one of the main issues directly influence the discipline and the need to make proper use of it, making it not imposed or arbitrary in order to create conditions for the realization of the teaching process in an orderly manner and contribute effectively to the development of students

**KEYWORDS:** Authority. Interaction teacher-student. Discipline.

\* \* \*

## Introdução

Entre as profissões mais valorizadas ao longo dos tempos, o professor sempre foi um dos mais respeitados e um dos que impunha mais respeito, como base para a organização da sociedade. A respeitabilidade, o equilíbrio, o conhecimento e o dom de transmiti-lo, eram as características essenciais para o exercício de tão nobre profissão. A educação tradicional concebia o papel do professor na formação do caráter do aluno, por meio da transmissão do conhecimento considerado certo e necessário para ele e para toda a sociedade.

No Brasil, a construção da imagem do professor como o intelectual dedicado à construção da base da sociedade viável não teve trajetória diferente. Entretanto, nas últimas décadas, essa imagem vem sofrendo enorme e crescente processo de desgaste. O professor universitário está se tornando cada vez mais refém de meios ditatoriais de controle do trabalho docente e da disciplina dos alunos, apesar do avanço dos processos democráticos na sociedade pós-ditadura civil-militar.

São teorias pedagógicas que se consubstanciam em orientações práticas, em leis, normas e resoluções da instituição de ensino, que dizem como o professor deve se portar na sala de aula e como deve tratar os alunos. Impõe-se a necessidade de aplicação de metodologias inovadoras, de adequação à realidade dos alunos, que muitas vezes acaba sendo o

determinante no desfecho dos resultados do trabalho docente. A sociedade acaba exigindo muito do professor e o desvalorizando.

Há anos, o professor enfrenta a baixa remuneração, a perda dos seus valores, com a diluição e a perda real de seu papel político, de tal modo que a manutenção de sua crença na aprendizagem dos alunos tem se tornado um dos maiores desafios dessa profissão.

O professor tem a tarefa de educar seus alunos, tarefa essa que os pais e encarregados de educação vêm delegando, cada vez mais, ao professor e à escola, em todos os níveis de ensino. As causas para a outorga de tal dever, que é precipuamente da família, são várias, mas é importante apontar o fato de que muitos pais estão passando mais tempo nos seus locais de trabalho do que em casa, desdobrando-se para garantir o sustento familiar. Pelo fato de passarem pouco tempo com os filhos, dificulta-se o acompanhamento integral deles. Há também o fato de alguns pais não quererem traumatizar os filhos com muitas cobranças e exigências, e assim, acabam satisfazendo quase todas as suas vontades e delegando ao professor a responsabilidade de corrigir e educar, porém, na vã esperança de que ele possa sozinho, limar os possíveis desvios comportamentais que o ser em desenvolvimento pode apresentar.

O professor, em sua atividade, seja ele do ensino básico, médio ou superior, depara-se com alunos que, por força de suas experiências familiares, precisam de uma atenção especial. Algumas situações difíceis são, rotineiramente, vivenciadas pelos docentes que, em teoria, devem estar prontos para solucioná-las, usando do esforço e disciplina como fórmula mágica e garantir a possibilidade de produzir aprendizagem respeitando a liberdade do aluno, sem nenhum tipo de repressão: “Ensina-se hoje que é preciso respeitar a liberdade das crianças sem submetê-los a nenhuma norma repressiva, e que esta liberdade fará maravilhas tão somente pela impulsão natural” (GUSDORF, 1970, p. 25).

Para Freire (1989), a disciplina envolve autodisciplina. A indisciplina é a falta de regras ou a desobediência às regras, sem justificativa. Cabe a cada indivíduo a busca pela autodisciplina.

O papel do professor com o aluno, nesse caso, não é só o de transmitir os conhecimentos previamente programados, mas também de se valer da disciplina para ser o mediador do processo, a fim de formar um aluno íntegro, culto, capaz de conviver com o outro, que respeite os colegas e que contribua de forma positiva para o desenvolvimento da sociedade, conforme o que é proposto nos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999), que afirmam a finalidade da educação brasileira na formação de cidadãos éticos e autônomos, e que possuam pensamento crítico. É o que diz a norma de referência para o ensino médio no Brasil.

No entanto, o aluno chega ao ensino superior, acostumado com uma educação que não é nem crítica e nem conteudista. Um dos resultados negativos do embate teórico que vem caracterizando a educação brasileira nos últimos tempos é a educação voltada para o mundo do trabalho versus educação propedêutica.

Neste trabalho intitulado como *A prática docente na educação superior e o desafio autoridade sem autoritarismo*, nos debruçaremos em descortinar as principais distinções entre autoridade e autoritarismo na prática do docente universitário, focando nas verdadeiras oposições existentes na sala de aula, tendo como objetivo não exaurir tudo a esse respeito, mas colaborar para um estudo que possibilite uma reflexão sobre a prática docente, através da distinção entre autoridade e autoritarismo, nas aprendizagens que realmente interessam à vida na sociedade brasileira atual.

## 1. Contextualizando o problema

O que importa aqui não é uma construção da história da formação docente em termos da teoria pedagógica em voga, e/ou suas consequências na prática docente real, mas sim alinhar alguns aspectos importantes da prática docente universitária, decorrentes de teorias e leis do ensino, focando na imagem e na ação do professor nos momentos mais significativos da educação superior brasileira na passagem do século XX ao século XXI.

Dessa forma, surge a premissa de que o autoritarismo na prática docente do ensino superior se assenta numa cultura autoritarista que não é apenas política, mas também epistemologicamente sedimentada e relacionada tanto ao aspecto legal quanto ao aspecto socioeconômico da organização da educação superior brasileira, principalmente no que se refere à ampliação das oportunidades de acesso das classes pauperizadas ao ensino superior e à expansão das universidades públicas no Brasil.

Na história recente do ensino superior brasileiro, existem três momentos fundamentais em que os aspectos acima citados aparecem completamente imbricados. O primeiro é o modelo de universidade tradicional, de crescimento compassado pelo ritmo de crescimento da economia, onde o docente é o intelectual dotado de relativa autonomia. O segundo momento é o de grande impulso dos anos de 1970, no qual ocorre a espantosa ampliação da oferta de vagas no ensino superior público brasileiro pela implantação do modelo norte-americano de universidade, com a criação dos novos cursos superiores. Já o terceiro momento é do Programa de Crédito Educativo – PCE, de 1975.

Souza (1991, p.87), assim descreve esse período, deixando entrever o que ocorre com a prática docente, em termos de condições de ensino:

A explosão do ensino superior ocorreu somente nos anos 70. Durante esta década, o número de matrículas subiu de 300.000 (1970) para um milhão

e meio (1980). A concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas e o Governo, impossibilitado de atender a esta demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de cursos novos. Mudanças também aconteceram no exame de seleção. As provas dissertativas e orais passaram a ser de múltipla escolha. Esse aumento expressivo, sem adequado planejamento, resultou em uma insuficiência de fiscalização por parte do poder público, uma queda da qualidade de ensino e a imagem "mercantilista" e negativa da iniciativa privada, que persiste até hoje, ao contrário do que prega a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, de 1968 (Lei nº 5.540/68).

Não é de se estranhar, portanto, que a imagem da prática docente, nesse período, é a de selecionar bem a bibliografia, apresentar o conteúdo e avaliar de forma técnica.

Esse momento é superado no impulso recente, pós-estabilização da economia, com a ampliação das ofertas de vagas no ensino superior brasileiro, público e privado, a criação de um grande número de novas universidades públicas no Brasil inteiro. Também a criação do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies, e do Programa Universidade para Todos – Prouni, para viabilizar o acesso de estudantes às instituições públicas e privadas por meio de financiamento com recursos públicos, que ocorre concomitantemente à crise causada pela introdução das novas tecnologias de informação, as redes sociais e o acesso do estudante a um mundo de novas linguagens e de conhecimento, disponível a um *clic* de seu aparelho conectado ao espaço cibernético.

O momento tecnicista é o primeiro impulso para superar a educação tradicional brasileira, humanista, porém elitista, no/na qual a necessidade de expansão do ensino superior sob o tecnicismo pedagógico dos anos 1970-80 sacrifica o papel de intelectual (formador de opinião) do professor tradicional em nome da formação do professor técnico, aquele que é capaz de firmar seus objetivos pedagógicos claramente, apresentar o material didático

construído com o apoio de um técnico em educação e mensurar corretamente seus resultados. As oportunidades de acesso ao ensino superior são garantidas pelo Crédito Educativo e a universidade concebida sob o modelo americano. As disciplinas são organizadas nos currículos dos cursos de graduação “como tijolos em uma construção”, segundo o linguajar da época, um grupo fixo e um grupo a escolha, oportunizando experiências de outros currículos e/ou de outros cursos. Os alunos dos vários cursos interagem e vivenciam outras aprendizagens, livres de uma grade curricular fechada em blocos sucessivos.

Com esse modelo a universidade brasileira passa por um período de expansão de aluno, professores e cursos de graduação. Para o aluno que sai do nível médio, as opções se ampliam, e o aluno que chega ao limiar do ensino superior pode pensar em bem mais que as limitadas alternativas dos cursos mais conhecidos (medicina, engenharias e letras).

Essa expansão, entretanto, não tem sustentação na qualidade do corpo docente, porque exige a formação apressada, a utilização de professores horistas, e nem na qualidade de seu produto, porque muito mais atrelada ao mercado de trabalho do que preocupada com uma formação ampla, como se espera em um nível superior. Da mesma forma, padece esse modelo das limitações de possibilidades de expansão da pós-graduação no Brasil e dos modelos de financiamento.

No momento seguinte se dá a desconstrução do ideário tecnicista, no qual a necessidade de expansão do ensino superior sob o pós-autoritarismo civil-militar sacrificou o papel referencial do professor tradicional (formador de caráter). Por isso, em nome do combate aos sistemas autoritários embutidos nos conceitos e práticas docentes do professor-técnico, busca-se a substituição desse modelo pelo de formação do professor libertador, aquele que entende a prática docente em um contexto de mobilização política das massas.

O foco principal das teorias de formação e das orientações aos docentes passou a ser a imagem do professor preocupado com a politização

do aluno e com a instrumentalização para a formação da cidadania. Como resultado disso, um ideário calcado geral a respeito da imagem de professor demolidor dos conceitos de ordem e disciplina na escola são vistos como parte do esquema de dominação do passado autoritário.

Esse é um momento complexo, em que as ideologias neoliberal e trabalhista se embatem e se alternam em sucessivos modelos políticos e econômicos de puro populismo, neoliberalismo disfarçado de socialdemocracia, ou mesmo capitalismo selvagem individualista, quando não se confundem, se desfiguram ou se travestem um no outro (LUCENA, 2011). É um momento no qual o ensino superior, a formação docente e a prática docente se ressentem de restrição de recursos, seguidas de ondas de expansão desenfreada, com mais perda de qualidade e de rumos. Demandas represadas dos docentes determinam greves intermináveis e de poucos resultados.

Assim, é também o momento do impacto da tecnologia da informação na educação, colocando em xeque o papel do professor produtor de conhecimento, e de uma nova onda de expansão das vagas e do acesso ao ensino superior e conseqüentemente ao magistério superior.

O acesso e a permanência de estudantes oriundos da classe baixa no ensino superior são garantidos pelo Fies, e pelo processo de desconstrução do modelo único de universidade. O problema da incorporação da tecnologia na sala de aula e na escola é enfrentado por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo.

A cultura autoritarista, nesse momento, se manifesta na manutenção do aspecto essencial da epistemologia neopositivista que fundamentava o pensamento pedagógico no período da ditadura civil-militar, que é o conceito de verdade no discurso científico. A veracidade de uma tese continua a ser medida precipuamente pela coerência com as verdades já estabelecidas e pela sua apresentação segundo as normas técnicas codificadas, e não pelos resultados na interação entre a teoria e a prática, como deve ser concebida a verdade no pensamento dialético, que tem no conceito de práxis a sua pedra

angular, e que seria uma base metodológica coerente com o discurso transformador.

A contradição da prática docente no ensino superior agora se dá pela sustentação em um autoritarismo científico que é também contraditório, pelo discurso libertário em contradição com uma epistemologia positivista.

Para Paim (2005), o tecnicismo formalista do período da ditadura civil-militar, onde o professor é um repassador de informações, não está totalmente superado, muito pelo contrário, se faz presente no período posterior, apenas com uma nova roupagem, na qual o discurso mudou, com apropriação de falas, categorias e expressões do pensamento dialético, mas que são aplicadas em sentido diverso do original.

Como é decorrente na educação brasileira, muda-se o discurso, mas as práticas continuam as mesmas. O mesmo processo ecoa na prática docente em que o professor, apesar do discurso revolucionário e transformador, continua exercitando o controle do comportamento do aluno com base na teoria do reforço positivo. Mudam apenas os instrumentos. Se antes a modificação do comportamento do aluno indisciplinado era feita por meio da aplicação da punição e do reforço negativo, agora é feita com base no reforço positivo e da extinção do comportamento inadequado.

Sabendo-se de tais informações, esse também é um momento extremamente complexo para a prática docente e para a questão da autoridade do professor em função do impacto das tecnologias da informação na sala de aula. Afinal, vive-se a época da memória individual irrelevante. O aluno, portando um celular de última geração, é detentor da possibilidade de acesso a um fantástico volume de informações, a uma velocidade inimaginável na época da formação do professor.

Na verdade, a memória humana, ante a tecnologia dos arquivos em nuvem, simplesmente se tornou irrelevante porque todas as informações que podem ser arquivadas já se encontram devidamente prontas para acesso por meio até de um minúsculo aparelho, que o aluno, às vezes, carrega no bolso. É como se o aluno passasse a ser, de repente, um depósito ambulante de um

enorme arquivo de informações, e embora saiba como acessá-las rapidamente, até melhor que o professor, poucas vezes sabe como lidar com elas de uma forma crítica.

Como o docente deve reagir a uma plateia portadora de *notebooks*, *tablets* e *smartphones*? Renegar as enormes possibilidades da tecnologia para a prática docente? Ser autoritário, proibindo o ingresso na sala de aula? Lutar contra os projetos de incorporação de tecnologia da informação na sala de aula? Bradar no deserto contra a alienação provocada por tais aparelhos?

Ainda é possível uma avaliação da aprendizagem aos moldes antigos nos dias de hoje? Qual o resultado disso tudo para a prática docente em sala de aula, para o “professor do chão da escola”, parafraseando Carlos Lucena (2011), quando se refere ao “operário do chão da fábrica”?

É nesse ponto que entendemos a importância de colocar em questão quais as aprendizagens que realmente interessam à vida, e quais são as principais distinções entre autoridade e autoritarismo, na prática do professor universitário.

## **2. Autoridade e autoritarismo na prática docente**

“Autoridade” e “autoritarismo” são palavras semelhantes com significados bem distintos. Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), “autoridade é o direito legalmente estabelecido de se fazer obedecer; autorização”. Significa, portanto, uma forma legítima de exercer o poder, seja em casa, na escola, universidade, ou onde existir uma relação humana.

Por sua vez, o autoritarismo é traduzido como uma arbitrariedade do poder, tendo como característica principal a ausência do diálogo, pelo fato de que as decisões fundamentais são tomadas por quem detêm a “autoridade”, sem que seja questionado ou discutido.

O docente goza de autoridade no exercício das suas funções, e, essa autoridade, quando bem usada, irá garantir um desempenho fiel, prazeroso e gratificante das suas atividades. A autoridade do professor não deve ser

questionada, tampouco abandonada, visto que é legítima e indispensável na relação pedagógica.

Sem autoridade não se faz educação; o aluno precisa dela, seja para se orientar, seja para poder opor-se (o conflito com a autoridade é normal, especialmente no adolescente), no processo de constituição de sua personalidade. O que se critica é o autoritarismo, que é a negação da verdadeira autoridade, pois se baseia na coisificação, na domesticação do outro. (VASCONCELLOS, 1997, p.248).

Segundo MORAIS (2001, p.24) a “autoridade é constituída e precisa ser aceita”. Ela é fundamental para a formação e convivência dos indivíduos de uma nação. Furter (1979, p.172), nos alerta que “longe de ser um mal que cause vergonha aos adultos, a autoridade é uma garantia da estabilidade do mundo que os cerca, já que essa mantém um ambiente que tranquiliza a criança (ou o adolescente) e garante o objetivo da ação pedagógica”.

Ferreira (1999, p.236) define o termo autoridade como “1. direito ou poder de se fazer obedecer, de dar ordens, de tomar decisões, de agir; etc. [...] 5. poder atribuído a alguém; domínio. 6. influência, prestígio, crédito”. Lobrot (1977, p.26) define autoridade como um sistema que permite a alteração da vontade do outro, conduzindo-o ao ponto que se deseja. Essa definição pode nos remeter a uma condição antidemocrática, já que a vontade do outro não está sendo respeitada. É nesse ponto que se faz necessário o cuidado de quem goza da autoridade, pois ao chegar a esse extremo a autoridade se transformará em autoritarismo.

A autoridade do docente na sala de aula é o princípio para que os alunos tenham uma aprendizagem mais significativa, prazerosa, almejando, dessa forma, resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Por intermédio da autoridade do docente, “os alunos aprendem a regular seu próprio comportamento para garantir a apropriação do conhecimento escolar, no intuito de apreender criticamente a realidade, com

o objetivo de transformá-la, isto é, tornam-se civilizados” (DAVIS; LUNA, 1991, p.69).

A comunidade escolar, no que diz respeito aos alunos, para encaminhar-se num “porto seguro”, necessita de regras que sirvam de instrumento imprescindível da educação moral e cívica, cabendo ao professor impô-las, através da utilização de sanções aos alunos infratores. Dessa forma, a autoridade do professor passa a surtir efeitos positivos e não ter que se confundir ou passar a ser autoritário. O professor tem que fazer o seu trabalho de casa, um planejamento prévio das suas aulas e atividades, com a adoção de modelos de aprendizagem mais realistas e voltados à solução de problemas vivenciados pelos alunos, mas tudo isso seguindo os programas de ensino institucionalizados pelas estruturas educacionais competentes.

Cabe ao docente universitário o domínio dos conhecimentos e das técnicas de encaminhamento dos processos de ensino e aprendizagem, como pré-requisitos para que haja respeito na relação professor-aluno. O professor, gozando dessa autoridade científica, terá a capacidade de liderar a turma no processo de ensino e aprendizagem, “para encaminhar seus alunos para a compreensão de um determinado conhecimento, torna-se necessário que o professor domine tanto o fenômeno quanto o modo de conhecer” (AQUINO, 1998, p.140).

Um docente que faz o uso de autoridade de forma consciente, democrática, incentivando a participação dos alunos nas discussões das aulas, elogiando o desempenho dos alunos, cria condições para que o aluno tenha mais motivações para o aprendizado, para aula.

Assim sendo, de uma forma natural, acaba-se moldando o comportamento do aluno, assim, ele vivenciará experiências de respeito mútuo, cooperação, justiça, solidariedade trabalho em equipe e igualdade, não havendo muito espaço para focos de indisciplina e, se ao longo da aula, houver barulho, distúrbios, não será com gritos que o professor levará a turma à concentração, mas uma chamada de atenção poderá ser suficiente,

uma vez que as condições para um ambiente saudável de ensino já terão sido criadas com a autoridade do professor.

“A autoridade se baseia, portanto, no trabalho compromissado daquele que se propõe a ensinar algo a seus aprendizes” (LARA, 1987, p.16). No uso da sua autoridade, o docente tem que ser amigo dos alunos, ter a capacidade de entender as preocupações deles e solucioná-las na medida do possível. Deve ter atenção a cada intervenção do aluno e encorajá-lo para que expresse suas ideias e conhecimentos prévios.

A aprendizagem tem que ser focada no aluno, ele tem que ser o agente construtor do seu conhecimento, de forma a que ele valorize a sua aprendizagem, valorizando também o trabalho do professor.

As aulas de um professor com autoridade são democráticas, no sentido de que todas as decisões que forem tomadas para o interesse da turma, os alunos devem participar, num exercício pleno da democracia, sendo um preparo para o próprio aluno no exercício democrático na sociedade em que está inserido. Assim, a autoridade do docente deve fornecer ao educando

todo o apoio e amparo para que esse se torne um adulto, capaz de se colocar objetivos, levantar alternativas de ação, selecionando a mais eficiente do ponto de vista social e pessoal e, deliberadamente, refrear todo e qualquer impulso que impeça ou proteja a execução da opção escolhida. (DAVIS; LUNA, 1991, p. 68).

Em oposição a essa postura, surge o autoritarismo, que aparece, por parte dos professores como uma das principais questões que influenciam essa relação professor-aluno. Historicamente, o autoritarismo é facilmente associado a um contexto educacional, seja relacionado à educação religiosa ou militar, que foi adotada por muito tempo no trabalho pedagógico (FURLANI, 2000). Sendo assim, autoritário é aquele professor:

[...] que entra na sala de aula acreditando que é o único conhecedor da verdade, despeja a matéria sem se preocupar com o que o aluno já conhece

sobre o assunto. Esse tipo de docente parece uma cascata de conhecimentos, não se preocupa como o aluno interpreta a informação que ele passa, ou seja, de que forma a afirmação chega até o aluno, pois, ele ignora o conhecimento de mundo que o aluno traz consigo. (ANTUNES, 2002, p. 57).

Essa abordagem mostra que o docente deixa de ser o mediador da relação professor-aluno quando faz uso do autoritarismo através da extrapolação do seu poder legítimo, que é a autoridade. Nesse contexto, deixa de ser o interlocutor dessa relação e se coloca como superior, desconsiderando o papel fundamental que o aluno tem na prática pedagógica.

O dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001) define o conceito de autoritarismo como “que se firma numa autoridade forte, ditatorial; revestido de autoritarismo; dominador; impositivo; a favor do princípio de submissão cega à autoridade”. É uma relação em que predomina a obediência cega, muitas vezes motivada pelo medo, e não pelo respeito, no qual a pessoa que detém essa autoridade toma decisões sem consultar democraticamente seus subordinados. Segundo Moraes, o autoritarismo é sempre imposto e sempre tem motivos. Na verdade:

o autoritarismo é o tapume atrás do qual alguma incompetência se esconde. Ele usa a diferenciação natural do mundo para hipertrofiá-la, não reconhecendo as coisas transformáveis, mas sim parasitando-as [sic] e, fazendo-o, deforma o educando. (MORAIS, 2001, p. 27).

Com uma postura de autoritarismo, existirão conflitos que irão perturbar o desenvolvimento da relação professor-aluno, influenciando diretamente no processo de ensino-aprendizagem. O autoritarismo, na prática docente, tende a gerar indivíduos submissos, conformistas e pouco críticos da realidade em que estão inseridos, e essa não é a finalidade da autoridade outorgada ao professor como orientador do processo pedagógico.

Por fim, no exercício da função docente, a autoridade conferida ao professor, é uma ferramenta importante para que ele desempenhe, com zelo, as suas funções de mediador do processo de ensino-aprendizagem. Ao ser usada de forma correta, ela poderá criar boas condições para uma aprendizagem mais prazerosa e gratificante do aluno. Mas é necessário atenção ao uso incorreto da autoridade, que, ao transformar-se em autoritarismo, poderá causar o efeito contrário ao que se espera.

### **3 A prática docente e as verdadeiras oposições em sala de aula**

O docente recebe, no decorrer de sua formação, uma bagagem teórica e epistemológica que lhe guiarão nas intervenções comportamentais dos alunos durante sua prática. No entanto, essa bagagem pode se apresentar bastante desafiadora e até mesmo desmotivadora, quando o docente universitário se depara com a realidade da falta de disciplina em sala de aula, uma vez que o processo de aprendizagem necessita dela para que ocorra de forma eficaz.

Disciplina é um ato, e fazer o seu uso em sala de aula, quando exercida corretamente, traz benefícios para o professor e aluno, uma vez que tolerar a indisciplina é permitir que o aluno interfira no processo de ensino aprendizagem de forma negativa. É desconsiderar o direito daqueles que precisam de paz para poder aprender, e é também desperdício de recursos.

O dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001) define como disciplina “o regime de ordem imposta ou livremente consentida; ordem que convém ao funcionamento regular duma organização (militar, escolar, etc.)”. Segundo Wallon(1973, p.367):

a disciplina pode ser entendida diferentemente segundo a tarefa do mestre, é considerada como de puro ensino ou de educação e segundo o aluno, é considerado como simples inteligência a guarnecer de conhecimentos ou como um ser a formar para a vida.

A disciplina entra como forma de apoio ao professor para auxiliar na formação dos alunos. Sendo o mediador do conhecimento, o professor utiliza o espaço da sala para a construção da cidadania, baseada em princípios de igualdade, tolerância, obediência e convivência. Esse exercício de cidadania diz respeito à consciência do indivíduo sobre seu papel na sociedade. Quando essa orientação não se faz presente na vida do aluno, cabe, portanto, ao professor conscientizá-lo sobre seu papel na sociedade em que está inserido.

Cabe à escola a preparação para o exercício da cidadania. E para o cidadão é necessário conhecimento, memória, respeito pelo espaço público, normas de relações interpessoais e diálogo aberto entre olhares éticos. (LA TAILLE, 1996, p.31)

Em contrapartida, a indisciplina, na visão de Vasconcellos (2003) apresenta-se como um descumprimento de normas fixadas pelas instituições de ensino, desta forma. La Taille (1996, p. 10) reafirma que “se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas”. Contudo, “a disciplina e a indisciplina são produtos sociais e escolares e não devem ser consideradas boas ou más, por isso depende do contexto e da lógica em que estão inseridas.” (RATTO, 2007, p.12).

Ao professor, cabe a audácia de conduzir o processo de ensino e aprendizagem fazendo o uso da indisciplina do aluno para uma aprendizagem e experiência, não abrindo margem para que a indisciplina tome conta da aula. Entretanto, são situações que qualquer professor vivencia na sua nobre tarefa de educador.

Na sociedade contemporânea, os alunos adquirirão informações a serem tratadas nas aulas em pouco tempo, com o uso da internet. Sendo assim, o professor despreparado acaba se apoiando na sua autoridade

usando o autoritarismo para manter a liderança da sala de aula. “A representação de competência profissional está associada ao bom domínio de classe, seja ele obtido por métodos autocráticos, seja através de atitudes persuasivas” (BARRETO, 1982, p.235).

Os alunos poderão perder o interesse, indo para sala de aulas apenas para fazer número, para não reprovar por excesso de faltas, com uma participação não satisfatória.

Nesses casos, os focos indisciplina que possam surgir na aula, acabam sendo resolvidos por meio de ameaças nas notas, em reprovações. A autoridade do professor se manifesta de forma autoritária assustando os alunos que, com medo, parecem estar a respeitar o professor, mas eles ficam com maior temor por reprovações, das ameaças, das humilhações, gerando, dessa forma, um ambiente de conformismo. São alunos que estão na aula, mas não fazem uso do seu potencial, limitando apenas em repetições das matérias abordadas na aula. O professor, por despreparo, não aprofunda as discussões, não incentiva a participação dos alunos nas discussões. Esse confronto e coerção cria um clima emocional na sala que pode gerar sentimentos de hostilidade, ressentimento ou inferioridade e passividade, que certamente não favorecem o trabalho pedagógico (FURLANI, 2000, p. 35).

Assim, a indisciplina pode ser gerada como recurso contra o autoritarismo (DAVIS; LUNA, 1991, p. 69), como uma forma de o discente mostrar ao docente a sua existência, que é um ser humano que busca o conhecimento para melhorar a sua vida e que merece ser tratado humanamente. Em muitos casos, os focos de indisciplina nas escolas têm surgido como forma implícita de protesto contra algo que não anda bem no sistema educacional.

Infelizmente, temos nos deparado com cursos de formação de professores mais interessados com o tratamento dos conteúdos do que com a ênfase na formação didático-pedagógica. O pedagógico não é tratado na sua profundidade, em uma corelação da teoria com a prática, constituindo-se

mais do que um apoio, ao contrário, é um obstáculo para o professor no momento da sua atuação na escola. Essa afirmativa é corroborada por Vasconcelos (2003, p. 18), quando diz que:

[...] no campo acadêmico, o que temos constatado historicamente é que a formação do professor tem deixado muito a desejar, existindo uma série de complicadores, como por exemplo a tão propalada relação teoria e prática, a relação entre as matérias específicas do campo de formação e matérias da formação didática, etc., sem contar os cursos aligeirados e os assim chamados ‘cursos vagos’.

A falta do conhecimento didático-metodológico tem-se constituído o elemento chave para o insucesso dos desafios que os professores enfrentam ao lecionarem um determinado conteúdo. A didática não se limita apenas na fala de Luckesi (2001), ao afirmar que a função da didática é a de criar condições para que o educador se prepare técnica, científica, filosófica e efetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Ela transcende a esse nível do tratamento do conteúdo, uma vez que na aula não se tratará só de conteúdo, mas comportamentos deverão ser moldados, modificados com o apoio fundamental dos conteúdos psicopedagógicos, onde a didática está evidenciada em cada uma das disciplinas ao longo da formação docente.

Há uma grande complexidade na escola, no processo de ensino e aprendizagem, no qual o envolvimento do professor com as outras culturas, as transformações sociais e culturais que a sociedade vem vivenciando, as mesmas que os cursos de formação dos professores não conseguem fazer o devido acompanhamento, remetem ao professor num “choque” de realidade na sua atividade, constituindo-se um obstáculo a superar.

O professor deve admitir que “pensar o ensino e a aprendizagem em termos da relação pedagógica implica admitir a complexidade da situação da sala de aula e considerar as questões de ensino de um ponto de vista dinâmico” (CORDEIRO, 2009, p. 98). O dinamismo é desafiador e o uso das novas técnicas metodológicas que colocam o aluno como centro do processo

de ensino e aprendizagem - em que constrói-se o seu conhecimento, e o professor se encarrega de moderar o processo - também é um desafio a ser superado pelo docente. Uma formação didática precária se constitui como um obstáculo fundamental para o docente em sua ação na sala de aula, que dificulta decisivamente a forma como ele tentará enfrentar os obstáculos ao longo da sua carreira.

É importante salientar que a didática que ajudará ao educador em sua prática pedagógica não é aquela que se preocupa com os moldes de aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos, mas aquela que se preocupa na formação integral do homem, dando ênfase ao desenvolvimento do ser humano em todas as áreas de atuação. Essa é uma tarefa do professor, gozando da sua autoridade, na transmissão de conhecimentos de forma democrática, participativa do aluno, na transmissão de valores, atitudes, hábitos e potencialidades para que esse aluno possa ser um indivíduo que futuramente faça diferença na sua sociedade.

### **Considerações finais**

É fato que o ensino vive uma profunda crise, em que a formação dos professores não contempla as competências teóricas ou práticas específicas para a vivência de situações de indisciplina e, até mesmo, de violência. Mas, por meio dos conceitos de professor reflexivo e da profissionalização do ofício do professor é possível “repensar posicionamentos, rever algumas supostas verdades” (AQUINO, 1998, p.21). Dentro da sala de aula, o professor é o “guia dos alunos levando-os a viagem do conhecimento, redescobrimo com eles o caminho a ser percorrido”, assim, a todo tempo, esse docente precisa estar ciente da sua responsabilidade e viver em constante revisão de suas práticas e conceitos aprendidos a partir de sua bagagem de formação. “O ofício do professor apresenta-se como um palco privilegiado de aprendizagem

e investigação e a sala de aula é sempre um laboratório pedagógico” (AQUINO, 1998, p.15).

O docente, concebido como mediador do processo de aprendizagem precisa repensar e reinventar a sua prática através da sua própria ação, do ambiente em que está inserido e da realidade que se apresenta, para que possa interagir e gerenciar os conflitos durante sua prática em sala de aula.

Perrenoud (2000, p. 19-31) ressalta que as competências de análise, descentralização, comunicação e negociação são muito bem-vindas em situações que envolvam indisciplina e violência. O professor não deve se isolar e deixar de refletir sobre os dilemas da sociedade que o cerca.

A autoridade do professor é necessária e fundamental para o exercício pleno de suas funções de transmissor e mediador dos conhecimentos. O uso correto desse poder que lhe foi conferido poderá criar condições para a efetivação de um processo de ensino e aprendizagem de forma harmoniosa e eficaz. Quando a autoridade do professor extrapola o senso comum, ela transforma esse profissional em autoritário; comportamento que poderá causar efeitos negativos na aprendizagem do aluno e no ambiente da sala de aula, onde os alunos, como forma de reivindicar o seu espaço e direito ao bom tratamento, podem recorrer à indisciplina e falta de interesse com os estudos.

O docente enfrenta obstáculos que se afiguram como oposições na sala de aula, entre eles, a indisciplina dos alunos, que pode também ser causada pelo autoritarismo do professor. A indisciplina dos alunos pode ser usada pelo professor de forma a que haja uma aprendizagem, mas para isso é necessário que ele disponha de uma bagagem de conhecimentos didáticos e metodológicos que vão lhe subsidiar na sua atividade e no transpassar dos obstáculos. O déficit na formação didático-metodológico, que se tem verificado, aliado à desconexão entre as teorias e as práticas educacionais, aumenta ainda mais as dificuldades dos professores no exercício das suas atividades. Esse se apresenta como o maior dos obstáculos, porque acaba

tendo um efeito dominó sobre outros problemas que o professor costuma enfrentar.

Esse obstáculo da formação tem raízes ainda mais profundas e consequências não menos graves. Um aspecto especialmente preocupante se revela nas aplicações da teoria na prática docente. A insuficiente e desatualizada formação dos docentes em contraste com o novo discurso determinam uma distorção na prática docente, em função de uma compreensão superficial das bases epistemológicas do novo discurso.

A cultura autoritária, da qual o docente emergiu, se projeta em sua prática docente inexoravelmente, porque ainda se mantém velho critério pelo qual a verdade científica é garantida na forma e no discurso (verdadeiro é aquilo que condiz com as verdades já estabelecidas). Assim, mesmo que o docente tenha um discurso transformador, a sua prática será sempre descompassada como verdadeiro sentido da práxis. Ou seja, a sua prática nunca será práxis.

É necessário que o docente supere essas determinações históricas mantendo-se atualizado, em compasso com seu tempo, e utilize toda a sua criatividade para reinventar diuturnamente a teoria, aprendendo enquanto ensina, construindo conhecimento tanto sobre o objeto de estudos quanto sobre o processo de ensinar.

Diante da persistência de uma cultura autoritarista, em que o respeito é confundido com conformismo, e com um panorama político e econômico tão incerto, remanescem da análise duas características fundamentais do professor eficaz em qualquer tempo: criatividade e atualização.

De fato, se o autoritarismo do domínio de um conteúdo, como verdade absoluta, provoca no aluno de hoje uma aversão imediata inibidora da aprendizagem, o mesmo não acontece com a criatividade na apresentação desse mesmo conteúdo, que não será verdade absoluta porque apenas parte do processo da práxis.

O aluno no ensino superior sente uma necessidade psicológica de encontrar uma função social para aquilo que está apreendendo. Essa necessidade não corresponde a uma realidade objetivamente descritível e tampouco é igual para todos os tipos e/ou conteúdos de aprendizagem. Um estudante de matemática tem seu rosto iluminado quando descobre que análise combinatória serve para avaliar suas possibilidades em determinado jogo eletrônico, enquanto um estudante de filosofia tem igual satisfação quando descobre, com Deleuze e Nietzsche “apresentados” por seu professor, que a filosofia não serve a ninguém, nem ao Estado, nem a Igreja e nem ao pensamento dominante na sociedade.

Ou seja, embora não se reduza a isso, o problema da oposição autoridade versus autoritarismo na prática docente tem relação direta com o posicionamento filosófico do professor, e por via de consequência, em sua atitude em sala de aula.

Por fim, a opção pela aplicação da *Filosofia da Práxis* como realização de uma prática docente pautada na lógica da autoridade sem autoritarismo tem consequências diretas na aprendizagem, chegando a ser mesmo, para autores como Carvalho (2002, p.6), ponto fulcral do processo de aprendizagem escolar, porquanto diz respeito à confiança do discente no docente e, conseqüentemente, na credibilidade e na retenção do conteúdo de aprendizagem.

Eclipsa o problema menor da indisciplina em sala de aula e pelo uso da criatividade, obtém o respeito e prende o foco da atenção do aluno no conteúdo pela apresentação atualizada e relacionada com as vivências do aluno na sociedade contemporânea tecnológica e complexa. Ou, colocado de uma forma mais simples, utiliza o processo a favor do objetivo.

É como nos mostra Santos(2007, p. 275), abordando a questão da tecnologia da informação em sala de aula:

Quando não direcionada a pesquisa na internet pode não passar de um copia-cola indesejado. É aí que entra o professor, que deverá determinar

as competências e habilidades que deseja ver desenvolvidas, tornando a pesquisa um instrumento desencadeador de aprendizagens de fato significativas.

O respeito do aluno pelo professor será sempre proporcional ao respeito que receber do professor, isso não quer dizer apenas ao tratamento cortês, obrigatório por sinal, mas a respeito de suas necessidades, seus anseios e possibilidades na vida, e, principalmente, seu momento na vida.

Um professor de Física que passa o curso inteiro preso a Newton enquanto seus alunos precisam saber de Einstein é equivalente em alienação ao professor de Filosofia que só fala de Platão enquanto seus alunos precisam saber de Zizeck. Um professor de Física que nada sabe de História ou de Sociologia a ponto de não saber explicar porque países como a Índia e o Paquistão possuem tecnologia para criar arsenal nuclear, mas não o Brasil, é equivalente em alienação ao professor de Filosofia que apresenta o conteúdo em um discurso tão hermético que em nada contribui para instrumentalizar seus alunos na análise um artigo em uma revista de atualidades, em que Olavo de Carvalho tenta demolir a pedra angular da teoria marxista. Tais alunos provavelmente rejeitarão a argumentação do filósofo brasileiro de direita com base em chavões políticos, mas não terão competência em rebatê-lo com argumentos lógicos. Assim, de muito pouco terá adiantado as aulas de Filosofia que receberam.

Para concluir, a prática docente concebida sob a perspectiva da práxis é uma construção que ocorre na sala de aula, pelo “professor do chão da escola”, num permanente diálogo entre a teoria e a prática, focada nas aprendizagens necessárias para a profissão que o aluno escolheu, aparelhando-o nas ferramentas mínimas para que se integre e participe ativamente da sociedade, como profissional e cidadão, capaz de utilizar o conteúdo apreendido para decidir com autonomia e consciência de sua responsabilidade com o bem comum, em todos os aspectos da sociedade em que sua atuação se faça necessária.



## Referências

- ANTUNES, C. *Professor bonzinho = aluno difícil*. A questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes 2002.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*, v. 19, n° 47. Campinas, dezembro/1998.
- BARRETO, E. S. de Sá. *Professores de Periferia: Soluções simples para problemas complexos*. In Patto, M.H.S. (Org.) *Introdução à Psicologia escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz Editor, 1982.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. 394p.
- CARVALHO, J. W. S. *Temas Básicos em Filosofia*. Macapá: Unifap, 2002.
- CORDEIRO, J. *Didática*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- DAVIS, C.; LUNA, S. A questão da autoridade na educação. In: *Caderno de Pesquisas*. 76. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fev. 1991.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FREIRE, P. et al . *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU,1989.
- FURTER, P. *Educação e vida*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1979. 191p.
- FURLANI, L.M.T. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 6a ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GUSDORF, G. *Professores pra quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G.(Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 13ª edição. São Paulo: Summus, 1996.
- LARA, L. C. *Porque as crianças não gostam da escola?*Petrópolis: Nova e Vozes, 1987.
- LOBROT, M. *A favor ou contra a autoridade*. Rio de Janeiro: Ed. F. Alves, 1977.

- LUCENA, C. *Frederick August Von Hayek e a teoria dos fenômenos complexos: uma análise marxista*. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 25, n. 49, p. 173-200, jan./jun. 2011.
- LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In CANDAU, V. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAIS, R. Entre a jaula e o picadeiro de aula. In MORAIS, R (Org.). *Sala de aula: que espaço é este?* 14<sup>o</sup> edição. São Paulo: Papirus, 2001.
- PAIM, E. A. Mapeando cânones contemporâneos de formação de professores. In: \_\_\_\_\_: *Memórias e Experiências do fazer-se professor(a) de História*. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005. Tese (Faculdade de Educação).
- PERRENOUD, P. *Dez novas incompetências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- RATTO, A. L. S. Livros de ocorrência. (In) *Disciplina. Normatização e Subjetivação*. São Paulo. Cortez, 2007.
- SANTOS, E. M. Pesquisa na Internet. In: ARAÚJO, J. C. R. (Org.). *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.
- SOUZA, P. N. P. *Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro*. São Paulo: Editora Pioneira, 1991.
- VASCONCELLOS, E. P. G. de. *Estrutura das organizações: estruturas tradicionais, estruturas para inovação, estrutura matricial*. 4. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Paris: Estampa, 1973. In \_\_\_\_\_: Henri. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa, 1979.

Recebido em outubro de 2015.

Aprovado em dezembro de 2015.

# Qualidades de um professor universitário: perfil e concepções de prática educativa

## Qualities of a college professor: profile and conceptions of educational practice

*Gilma Maria Rios*<sup>1</sup>

*Kelma Gomes Mendonça Ghelli*<sup>2</sup>

*Ludiana Martins Silveira*<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo, de cunho bibliográfico, procurou abordar uma breve caracterização do docente universitário, apresentando aspectos importantes da formação para a docência. Para tal estudo, fez-se necessário problematizar as principais características e qualidades do professor universitário que podem facilitar a criação de um clima favorável à aprendizagem profissional. Além do mais, também foi fundamental assinalar as concepções de prática educativa que podem contribuir para estimular ações criativas em salas de aula do ensino superior. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, em que utilizamos dados de estudos já realizados, que são importantes indicadores para alcançar os objetivos propostos. Nesse sentido, trouxemos à tona as principais qualidades do professor de hoje. Este estudo comprova a necessidade de se repensar a formação profissional do professor universitário e assim contribuir para uma formação de qualidade nos cursos de graduação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação. Prática Pedagógica. Qualidades do bom professor.

---

<sup>1</sup>Doutora pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos (ImepacAraguari), MG. Brasil. E-mail: [riosmaria@ig.com.br](mailto:riosmaria@ig.com.br)

<sup>2</sup>Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora titular, coordenadora de ensino, pós-graduação e extensão da Fundação Carmelitana Mário Palmério (Fucamp). Brasil. E-mail: [gmgHELLI@netvip.com.br](mailto:gmgHELLI@netvip.com.br)

<sup>3</sup>Mestranda em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Servidora do Poder Judiciário Federal em Ituiutaba/MG. E-mail: [ludiana-martins@hotmail.com](mailto:ludiana-martins@hotmail.com)

**ABSTRACT**

This article, bibliographic nature, sought to address a brief characterization of the university teacher; presenting important aspects of training for teachers. For this study, it was necessary to discuss the main features and qualities of the university professor who can facilitate the creation of a climate conducive to professional learning. Moreover, noted the educational practice of concepts that can help to stimulate creative actions in higher education classroom. It is a qualitative research, we use data from studies already carried out, which are important indicators to achieve the proposed objectives. In this sense, we brought to light the main qualities of the teacher today. This study shows the need to rethink the training of university professor and thus contribute to quality training in undergraduate courses.

**KEYWORDS:** formation. Teaching Practice. Qualities of a good teacher.

\* \* \*

**Introdução**

A análise da prática pedagógica do professor universitário em sua carreira profissional muito tem contribuído para os cursos de formação de professores no Brasil. Além de permitir uma reflexão sobre o aprimoramento da formação continuada, contribui para a construção de uma carreira de qualidade. Desse modo, ao desenvolvermos esta pesquisa, objetivamos conhecer e refletir sobre as principais qualidades do professor que podem facilitar a criação de um clima favorável à aprendizagem, visando assinalar práticas educativas que possam estimular ações criativas em salas de aula do ensino superior.

Assim sendo, a pesquisa se pautou em dois problemas básicos: 1. Quais são as principais qualidades do professor universitário que podem facilitar a criação de um clima favorável à aprendizagem? 2. Qual é a concepção de prática educativa que pode contribuir para estimular ações criativas em sala de aula?

O interesse por tal estudo se deve, principalmente, pela preocupação em contribuir com o aprimoramento da prática docente no curso superior,

pois acreditamos ser de extrema relevância o professor ter consciência dos saberes e competências do campo pedagógico, para que possa reforçar o seu conhecimento específico na tarefa de ensinar.

Sabemos que o tema tem sido uma preocupação constante nos cursos de formação de docentes e, também, objeto de estudos e pesquisas. A formação do docente universitário é uma problemática que requer muita discussão, pois trata de educadores que formarão profissionais para a sociedade. O bom professor precisa se atualizar sempre; portanto, a formação de bons profissionais para a educação superior se torna um fator indispensável para uma melhor aprendizagem.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2008, p. 178) a educação e a prática docente são formas de intervir e mudar a realidade social. É de papel fundamental a qualificação constante do professor para que ele seja realmente responsável por mudanças na área em que atua. Dessa forma, a qualidade da docência perpassa, entre outros indicadores, a capacitação, o desenvolvimento e a atualização pessoal do professor, considerando que ele é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto na formação exercida com o aluno (VASCONCELOS, 2000).

Percebemos, pois, que o ingresso na carreira docente universitária tem ocorrido sem qualquer preparo na área pedagógica e a capacitação docente em nível superior tem deixado lacunas em seus resultados. Nesse contexto, o nosso interesse por esta pesquisa se baseou em algumas reflexões a respeito da formação do bom professor universitário e quais características seriam importantes na construção desse profissional. Dessa forma, procuramos problematizar as principais qualidades do professor do ensino superior que podem facilitar a criação de um clima favorável à aprendizagem e, ainda, assinalar a prática educativa que pode contribuir para estimular ações criativas em sala de aula.

## **1 Qualidades do professor universitário: perfil profissional**

Nas últimas décadas, a educação superior brasileira tem passado por profundas mudanças, ocasionando um aumento no número de vagas em instituições públicas e privadas e, por conseguinte, a exigência de pessoal no nível superior. Além do mais, em um contexto marcado pela globalização, pelas novas tecnologias da informação e pela economia competitiva e em alta, dilatam-se as exigências e buscam-se melhorias na forma de construção do conhecimento do futuro professor:

É nesse cenário de rápidas transformações que se situa o pensamento contemporâneo, possuidor de uma pluralidade de perfis e tendências, baseado num sistema sócio-econômico-global, o qual define a finalidade e a relevância da educação. E, nessas transformações, instala-se uma crise conceitual com relação às competências que o professor, em especial do Ensino Superior, deve possuir. (MALUSÁ; FELTRAN, 2003, p. 138).

Nesse contexto, o professor precisa repensar sua prática e, principalmente, organizar seus conteúdos, além de buscar uma sequência de ensino capaz de contribuir para o aprendizado, mostrando um conhecimento plural e significativo. O “bom” professor seria o que procura se adequar à realidade do estudante. É aquele que compreende que agora o docente também aprende com o estudante e que o espaço da sala de aula é um lugar de troca e não só de acúmulo de conhecimentos; é necessária a competência pedagógica.

De acordo com Zabalza (2004, p. 25), de um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De um lugar reservado a uns poucos privilegiados se tornou um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. Assim, a instituição busca oferecer um serviço que consiste na melhor preparação e competitividade da força de trabalho. Dessa forma, a educação, ao ser vista como um bem social, torna-se um meio imprescindível para ofertar o ensino superior para todas as camadas sociais. No entanto, esse processo gerou alguns efeitos na atual situação, como a

chegada de alunos cada vez mais heterogêneos quanto à capacidade intelectual, preparação acadêmica, motivação e, até mesmo, expectativas profissionais e de vida. Segundo Charlot (2007, p. 90)

Ensina-se um saber, forma-se um indivíduo. A ideia de ensino implica um saber e transmitir, quaisquer que sejam as modalidades de transmissão, que podem ser magistrais ou passar por processos de construção “de apropriação” (grifo do autor).

Essa heterogeneidade é tão marcante nos dias atuais que a ideia de formação procura desenvolver um currículo com competências que tornem o docente apto a realizar práticas de acordo com cada situação. O sujeito é capaz de utilizar as competências necessárias para atingir a sua finalidade.

Ainda segundo Zabalza(2004, p. 93), “formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido”.

Dessa forma, a formação se distingue do ensino, mas implica aquisição de saberes. As instituições precisam perceber que as práticas pedagógicas têm impacto nos resultados reais e estabelecer uma relação saudável com os professores para promover o avanço. Muitos profissionais acreditavam que para ensinar no contexto universitário seria necessário apenas o domínio dos conhecimentos específicos da área. Assim, as universidades vêm recebendo, constantemente, um número significativo de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento e, esses, mesmo possuindo experiência e anos de estudo nas áreas específicas, não possuem preparo e têm até um desconhecimento técnico e científico do processo de ensino e aprendizagem.

Proporcionando discussões frequentes sobre qual é o perfil de um bom professor universitário e quais competências desenvolver na sua formação, ao analisarmos a temática, percebemos a escassez de trabalhos que tratam

do assunto. Daí surgiu a necessidade de realizar um estudo, especificamente sobre o ensino superior e a formação docente:

O ser profissional-professor, hoje, exige muito além do que apenas o domínio do conteúdo específico a ser trabalhado. Falamos hoje de economia, de redefinições de espaço, de novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs). (MALUSÁ; FELTRAN, 2003, p. 147)

Na realidade, referimo-nos hoje a novas concepções, novas formas de interpretar a realidade e, principalmente, novas formas de agir. Percebemos que o ensino não para de se modificar e, com ele, muda a imagem do professor. A própria dinâmica do saber exige, cada vez mais, uma postura diferenciada do docente e a escola precisa buscar uma nova filosofia para atrair o aluno e fazer com que o aprender seja significativo para ele. Porém, também é imprescindível a sensibilização para as dificuldades do ensino e a valorização institucional dessa atividade. De acordo com Neves (2002, p. 2):

A escola é o espaço social que tem como função específica possibilitar aos educandos a aquisição de conhecimentos científicos, filosóficos, matemáticos, etc., sistematizados ao longo da história da humanidade, bem como estimular a produção de um novo saber, que possa ajudar na luta por mudanças nas injustas relações sociais presentes em nossa sociedade. Por isso, faz-se necessária a compreensão dos problemas que permeiam a prática docente hoje, com a intenção de separá-los.

Nesse contexto, é importante que o nosso trabalho tenha como objetivo estabelecer uma boa interação entre professor e aluno, tornando o conhecimento algo prazeroso e necessário. A nossa prática precisa entusiasmar o aluno, motivando-o a querer aprender cada vez mais! É o nosso envolvimento com a ação pedagógica que poderá atrair e despertar uma consciência crítica e cidadã no aluno.

O reencantamento da educação requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica. Portanto, o compromisso ético-político do(a) educador(a) deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no próprio contexto escolar. (ASSMANN, 1995, p. 34)

Desse modo, o compromisso ético-político do educador deve trazer esperança para o contexto escolar. Com sua prática, o docente precisa encantar e sensibilizar o aluno.

Faz-se necessário refletirmos sobre as qualidades que um bom professor deve possuir. Primeiramente, pensamos nos professores que, para nós, foram significativos, deixando suas marcas não só no conhecimento, mas principalmente, na ética e na postura; os verdadeiros educadores. Em nossa jornada, muitas qualidades e/ou características podem ser apresentadas, como a competência e a seriedade no exercício da profissão. Muitos aspectos podem ser citados, mas ainda percebemos que um professor sério, dedicado e competente conduz com firmeza o trabalho pedagógico. Não obstante, na atual conjuntura, o bom professor ainda prioriza a transmissão e exposição de conteúdos significativos, que possam ser assimilados pelos alunos.

Além do mais, é necessário que o professor esteja por dentro do que se passa na sociedade e se mantenha atualizado em outros campos do conhecimento, não apenas nos conteúdos da disciplina que ministra. Ele precisa ter uma visão social, cultural, política e econômica coerente com suas práticas e discursos, principalmente na forma como ele interpreta, explica e justifica a realidade, para que possa refleti-la no exercício do magistério.

Zabalza (2004, p. 123) argumentou ainda: o que nos torna bons professores, ensinar bem ou formar bons alunos? Estamos novamente diante de uma das preocupações centrais dos professores. Qual o alcance do nosso trabalho? Onde termina nossa responsabilidade e começa a dos alunos?

Observa-se que a maioria dos professores não assume uma responsabilidade profissional de fazer com que os alunos realmente aprendam. Dizem que ensinar bem seria buscar o domínio específico dos conteúdos da área e saber explicar e explorá-los para os alunos de forma clara e objetiva, não se preocupando com a aprendizagem deles. Mas para os alunos do ensino superior, como se caracteriza um bom docente universitário?

O aluno do ensino superior ingressa na faculdade com grande conhecimento das áreas tecnológicas e de informática, é um cidadão crítico e participativo dos acontecimentos da atualidade:

[...] vivemos num tempo de mutações vertiginosas produzidas pela globalização, sociedade de consumo, sociedade de informação e uma “nova” rearticulação do sistema do capitalismo, sob a roupagem do neoliberalismo, entendido, também, em suas dimensões política, teórica e pedagógica. (SANTOS, 2004, p. 276)

Para atender às demandas atuais os professores do ensino superior precisam, em sua totalidade, dominar alguns aspectos básicos que, segundo Masetto(2008),deverão permear a prática docente, ou seja,

Um bom professor é aquele que apresenta competência de explicar o conteúdo de forma clara e objetiva e é caracterizado por um alto nível de conhecimento, habilidade de organizar o conteúdo, capacidade de motivar os alunos, competência para avaliar e repensar sua prática, focada na aprendizagem do aluno (RODRIGUES,2006,p. 165).

Assim, os professores:

criam espaços próprios para reflexão sobre suas experiências avaliativas, e, principalmente, conseguem ressignificar a avaliação, mudando

concepções e práticas que promovam o sucesso e não o fracasso escolar (RODRIGUES,2006, p. 165).

Esse professor deverá ser ético e crítico, a fim de perceber as mudanças e ter capacidade de compreendê-las e de se adaptar a elas de forma reflexiva.As aulas deverão ser dinâmicas para que os alunos interajam, com base em leituras, reflexões e debates bem coordenados pelo professor. Esse professor deverá demonstrar valores como:

[...] visão interdisciplinar dos problemas; necessidade de formação contínua, sensibilidade em relação às pessoas envolvidas e aos efeitos das intervenções profissionais, importância de não se limitar a uma só perspectiva ou fonte, mas buscar diversificá-las; necessidade de manter uma certa mentalidade cética e inquisitiva sobre tudo; importância da pessoa e da documentação, etc. Sob o ponto de vista da metodologia de trabalho, poderíamos encontrar igualmente muitas outras aprendizagens formativas, trabalho em grupo e colaboração, abordagem em profundidade dos temas, combinação entre teoria e prática, uso de novas tecnologias, planejamento e avaliação do próprio trabalho, etc. (ZABALZA, 2004, p. 116)

Aponderação de um “bom professor” também está ligada a uma situação histórica dada, com implicações sociológicas, culturais e políticas manifestadas na sua forma de ser como pessoa e profissional, incorrendo em valor. Conforme Heller (1989), o valor é uma categoria ontológica-social dependente das atividades dos seres humanos, sendo resultado e expressão de relações e situações sociais.

O conceito de “bom” também possui múltiplos vieses. No entanto, para o senso comum, cotidiano, no qual se apoiam os valores dos alunos, o “bom” corresponde ao correto, ao eficiente, à satisfação, ao apropriado. Assim, a qualidade de “ser bom”, implica em uma série de fatores que estão ligados à competência, à proficiência, à habilidade etc. Aquele que é considerado

“bom”, relaciona-se à sua capacidade docente com natureza e função educativa. Ser bom é negar o mau, o deficiente, o incompetente etc.

O bom professor deverá também ter uma formação baseada na flexibilização da formação, segundo o ideário neoliberal.

[...] o profissional deve ser flexível e apto à responder às rápidas mudanças do setor produtivo e suprir suas necessidades; assim como deve ser portador de características pessoais e sociais que lhe permitam se adequar à flexibilização da organização do mercado de trabalho. (SILVA, 2008, p. 185).

Assim sendo, o bom docente universitário é aquele capaz de articular o currículo com a teoria, a ética, a competência, a habilidade de se relacionar com os alunos, com o mundo à sua volta e demonstrar também ser capaz para formar os seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes. Desse modo, mostrou o autor:

Partimos do princípio de que as instituições de ensino superior, como instituições educativas, são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes. (MASETTO, 1998, p. 13).

Por fim, o bom professor é caracterizado pelo dinamismo, compromisso, domínio do conteúdo e das técnicas de ensino e aprendizagem e, sobretudo, deverá ser comprometido com o resultado final de seu trabalho: o aprendizado do aluno.

## **2 Professor universitário: concepções e prática educativa**

No Brasil, como já frisamos, a docência no ensino superior ainda é pouco pesquisada e necessita de novas fontes de análise que possibilitem a criação de novos referenciais em relação à profissionalização do professor

universitário, sua formação acadêmica e a real influência que ele exerce na formação de seus alunos, pois

O conhecimento é vivo, não linear, é movimento e, por isso, imprevisível e incerto. Precisa ser feito e reconfigurado. A conjugação de diferentes variáveis constrói o conhecimento vivo. Essa conjugação de variáveis, diferentes para cada momento, participante ou território – sala de aula, laboratório, campo da prática –, é feita e refeita a cada nova necessidade, problema ou interesse. Não há certezas ou absolutos ou verdades que não possam ser submetidas à reflexão, à dúvida. Questionar, saber formular perguntas faz parte do esclarecimento. Por isso, também não se admite a existência de uma única metodologia do ensino, de uma receita para bem ensinar. É preciso construir e reconstruir cada prática pedagógica. Ela sempre será nova a cada conjugação de variáveis, mesmo respeitando-se a epistemologia do campo de conhecimento de cada carreira profissional. A incerteza reside em duvidar das certezas tidas como verdades, em pensar e re-significar o conhecimento em cada uma de todas as relações possíveis (LEITE, 2001, p.103).

Nesse sentido, é importante relacionar a formação contínua feita pelo professor universitário e a maneira pela qual seus alunos percebem sua prática em sala de aula como formador de profissionais.

O que é ser professor? Quais práticas e formações são necessárias? Sabemos que na educação básica se exige a formação específica em cursos de licenciatura (formação de professores), mas nos bacharelados não há essa exigência. Sabemos que, assim como não é permitido exercer a profissão de um médico ou advogado sem ter adquirido formação profissional específica, um professor não deveria lecionar sem a formação básica para a atividade docente. Além disso, se o trabalho do professor é considerado uma profissão como as demais, é preciso repensar essa questão, visto que ser docente é exercer uma atividade profissional que deve estar de acordo com a prática pedagógica.

Entendemos que a formação pedagógica do professor universitário se constitui em um processo de extrema importância, pois é por meio dela que o docente se qualifica para o exercício do magistério. Por outro lado, não existe no Brasil um programa que realmente estimule a formação pedagógica dos professores universitários. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (DEPUTADOS, 1996), em seu art. 66 expôs que: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Dessa forma, oferecê-los ou não fica por conta de cada instituição.

Pachane (2005) informou que essa situação de desprestígio à formação pedagógica do professor universitário ocorre não só no Brasil, mas também em outros países, como a Espanha e os Estados Unidos. O autor enfatizou a necessidade de que tal situação seja mudada e que se dê maior atenção a esse tema. Diante disso, é importante refletir sobre como reverter esse quadro para que haja valorização do ensino e da formação pedagógica na universidade.

Nos últimos anos, muitas críticas e discussões têm sido feitas nos cursos superiores a respeito da falta de metodologia e didática dos professores universitários que chegam às universidades e faculdades. Ao mesmo tempo em que se discute a questão da formação desses professores, cada vez mais os instrumentos de avaliação do Ministério da Educação (MEC) exigem que os professores obtenham a titulação de mestres e doutores; sendo esse um critério para autorização e/ou reconhecimento dos cursos (superiores). Porém, será que a titulação realmente tem contribuído efetivamente para a melhoria da qualidade dos cursos superiores e da própria didática em sala de aula?

De acordo com Pachane (2005, p.14), “é questionável se esta titulação, do modo como vem sendo realizada, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática do ensino superior”. Segundo a autora, a formação está restrita ao conhecimento aprofundado, o

conhecimento prático decorre do exercício profissional e o conhecimento teórico provém do exercício acadêmico.

Em termos pedagógicos, pouco tem sido exigido. Cunha expôs que:

Os professores universitários afirmam que aprendem fazendo, já que na maioria dos casos, não vivenciaram processos de formação específica para a docência. Reconhecem a necessidade de múltiplos saberes para o exercício da profissão, mas ao mesmo tempo não assumem a falta de formação inicial para o magistério. Diante, pois da fragilidade dos saberes e competências no campo pedagógico continuam a reforçar o conhecimento específico em suas aulas.(CUNHA, 2006, p.262).

Percebe-se que a preocupação na condução de pesquisas e a produção acadêmica dos professores tem sido uma prática que concorre como uma atividade maior do que a tarefa de ensinar. No entanto, Pimenta e Anastasiou (2008) afirmaram que ser um reconhecido pesquisador, produzindo aspectos significativos para os quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico.

Este artigo busca apresentar ainda a dimensão didático-pedagógica da docência no ensino superior, abordando o aspecto qualitativo da avaliação que o aluno faz de seus docentes em relação ao preparo profissional para a docência, bem como exercício dela em relação à formação que se está realizando. O aluno vivencia e percebe muitos aspectos que compõem sua formação durante o desenvolvimento das aulas nas disciplinas. Além do mais, os professores exercem uma influência profissional sobre eles durante o curso.

Tais desafios têm sido requisitados e isso tem gerado uma mudança das necessidades do perfil ou das características dos professores universitários em relação a sua atuação profissional. A qualificação deles é de extrema importância para o exercício de docência, pois se espera, cada vez mais, um envolvimento maior na sala de aula.

Além disso, é importante perceber que sua formação e atuação requerem uma ação e visão interdisciplinar. Isso mostra uma nova visão de desempenho ensino superior, que supera a concepção de sua atuação apenas como transmissor de conhecimentos e se volta para a formação de um novo perfil profissional.

Conforme os estudos sobre a formação docente, é imprescindível o conhecimento das relações que estruturam tal formação, considerando o professor como sujeito inserido em um debate para além do campo de sua atuação. Esse aprendizado está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, supõe-se uma prática cuja base é demarcada na teoria e na reflexão sobre ela, para que ocorram mudanças e transformações no contexto escolar. Desse modo:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos. (IMBERNÓN, 2010, p.75).

O professor, como sujeito do contexto educativo cujas ações são tomadas de maneira intencional, é preparado em conformidade com os objetivos e interesses postos pela sociedade, que exige as práticas das quais esses professores serão portadores. A transformação da realidade se dá por maior das ações docentes na educação, manifestando-se e modificando o que acontece a sua volta. Porém, ao serem moldados conforme os interesses do mundo do trabalho e do capital, sua prática em pouco tempo se torna obsoleta, pois os interesses capitalistas se renovam constantemente, dificultando um clima favorável à aprendizagem em salas de aula do ensino superior.

Nesse sentido, é importante relacionar a formação contínua feita pelo professor universitário e de que modo seus alunos percebem sua prática pedagógica em sala de aula como formador de profissionais.

No ensino superior, os acadêmicos possuem características diferenciadas dos alunos de ensino fundamental e médio. Ao ingressarem nesse nível, estes já possuem, de alguma forma, as definições acerca de sua futura atividade profissional e, com sua condição de liberdade de escolha do curso e da profissão, tornam-se indivíduos mais críticos, exigindo uma maior responsabilidade em sua formação. Quanto ao acadêmico, percebe-se que ele possui uma expectativa sobre seu curso e sua formação, que pode ser analisada pelo currículo do curso, bem como pelos docentes que ministram as disciplinas. Portanto, a docência no ensino superior também passa pela participação do acadêmico.

A grande problemática do ensino superior é que os docentes acabam não assumindo sua identidade. Tornam-se professores e buscam uma complementação salarial. Geralmente se identificam por meio de sua área de atuação e não como professor do curso que leciona. Será que esse profissional pode contribuir para a formação de alguém, se ele mesmo não tem uma identidade da profissão professor?

Nesse sentido, é preciso pensar em uma formação de futuros profissionais em uma concepção mais humanística e menos tecnicista.

Nesse caso, Benedito et al (1995, p.131) destacaram que “o professor universitário, aprende sê-lo passando por um processo de socialização que seria a parte intuitiva, ou por outro lado seria seguindo a rotina dos outros”. Isso se deve à falta de formação específica para professores universitários e, assim, o docente usa a própria experiência de aluno e as vivências do seu tempo escolar para trabalhar na sala de aula.

Embora tenha um grande conhecimento teórico, falta-lhes a prática, a metodologia e a didática. Percebemos, pois, que esses profissionais recém-formados exercem a docência, mas não têm nenhuma habilitação para ensinar. Desde a sua formação universitária, as disciplinas que trabalham o

método, a metodologia, o sistema de avaliação, o projeto pedagógico e o planejamento não aparecem no currículo do bacharelado e, ao mesmo tempo, o professor universitário vive sob forte pressão por parte da legislação e da universidade. Desse modo, a formação passa a ter papel de destaque na construção da identidade desse profissional.

Nesse contexto, as instituições de ensino superior têm como responsabilidade buscar professores que sejam titulados, que possam contribuir com sua prática profissional para a qualidade do curso, mas, em especial, oferecer-lhes uma preparação pedagógica para atuação em sala de aula – com cursos na área de docência – e envolvê-los nela, pois é importante que o docente compreenda que o ensino superior exige não apenas o domínio de conhecimentos específicos a serem transmitidos, mas uma didática e metodologia adequadas para o exercício profissional.

Para Masetto (1998, p. 32), didática é “o estudo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados”, então podemos afirmar que ela surge quando os professores começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens por meio da direção determinada e planejada do ensino.

Dessa forma, a docência no ensino superior necessita ser constantemente revisitada, visando à reinvenção das nossas práticas. Assim, um dos grandes desafios é a necessidade do docente universitário ter uma formação adequada para que ele possa responder satisfatoriamente às demandas da atualidade. Além de dominar o conteúdo que ensina, as técnicas didático-pedagógicas, saber dosar o conteúdo, avaliar e refletir sobre sua prática, ele precisa estar constantemente lendo e pesquisando, a fim de produzir o saber. O professor universitário precisa desenvolver competências específicas, pessoais e profissionais para atender às exigências da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, a universidade necessita reelaborar a percepção de que uma de suas atribuições, no sentido mais amplo, é contribuir para a preparação das novas gerações que irão conduzir o país, a sociedade, a

educação, o que vai além do papel de preparar novos e inovadores profissionais para o mercado (DEMO, 2008).

Não só a universidade, mas toda a sociedade precisa passar por uma ruptura dos sentidos que são hegemônicos; por exemplo, a sociedade considera o “bom” professor aquele que sabe muito, reproduz o pensamento burguês de participação social e cordato com os mandos e desmandos dos seus superiores.

Por isso, é necessário um professor transformador, que mude o foco do ensinar e passe a se preocupar com o aprender, principalmente com o “aprender a aprender”; que abra caminhos coletivos de busca que subsidiem a produção do conhecimento de seus estudantes, auxiliando-os a ultrapassarem o papel passivo de repetir ensinamentos e a se tornarem críticos e criativos; que vá além e preencha a necessidade de um professor capaz de trabalhar em equipe, que seja apto a integrar grupos de pesquisa com profissionais de diferentes áreas, participar de projetos multidisciplinares e que aceite o desafio da interdisciplinaridade.

### **Considerações finais**

Acreditamos que a valorização do ensino e da formação pedagógica do professor universitário exigirá, em um primeiro momento, a interação do modo como as questões pedagógicas são entendidas e tratadas na faculdade, suprimindo assim a crença de que para ser bom professor, basta conhecer bem e transmitir com clareza os conteúdos ou mesmo, no exercício do ensino superior, ser bom pesquisador.

Apesar da profissão escolhida não ser muito reconhecida e bem remunerada, o indivíduo que optou por tal caminho precisa se cercar de estratégias para conseguir a confiança, o carinho e a atenção de seus alunos. Independentemente de materiais sofisticados e estruturas muito caras, ele deve atingir um único objetivo: a aprendizagem do aluno que depende de uma boa condução.

Dessa maneira, o profissional estando seguro do que quer e do que pode oferecer e colocando suas ideias e métodos de ensino pode favorecer a si mesmo e as outras pessoas que precisam do seu trabalho, que terão, assim, qualidade, evitando o desgaste apresentado por essa profissão.

Percebe-se a falta de formação específica para professores universitários e que, assim, o professor acaba copiando a própria experiência vivida como aluno em seu tempo escolar para trabalhar em sala de aula.

Para tanto, o docente carece de uma formação adequada, pois além de dominar o conteúdo que ensina, as técnicas de ensino, saber dosar o conteúdo e avaliar, o professor universitário precisa desenvolver competências específicas e profissionais para que possa atender às exigências institucionais e desenvolver bem a sua atividade de docência e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Com relação ao primeiro e ao segundo problema de nossa pesquisa, foi possível concluir que é necessário que o professor esteja atualizado em outras áreas e não apenas nos conteúdos específicos que ministra, ou seja, precisa ter uma visão social, cultural, política e econômica. Além do mais, que saiba explicar o conteúdo de forma clara e objetiva, bem como buscar uma organização e sequência de ensino focada na aprendizagem do aluno. Tudo isso com uma visão interdisciplinar e uma boa formação, capaz de articular o currículo com a teoria, a ética, a competência e o bom relacionamento com os alunos.

Para finalizar, fica claro que não existe uma formação específica como professor universitário. A sua construção e formação são iniciativas de um processo de qualificação contínua. A formação se torna um desafio que tem gerado uma mudança do perfil e das qualidades dos professores universitários em relação à sua formação e atuação profissional. Assim, a qualificação é primordial para o exercício da docência e, cada vez mais, exige-se uma visão interdisciplinar e uma nova perspectiva do professor universitário.

Para tanto, o professor que deseja melhorar sua capacidade profissional e didática de ensino, além da reflexão e constante atualização do conteúdo a ser ministrado, precisa viver em uma situação contínua e permanente de aprendizagem e estudos.

## Referências

- ABREU, M. C. T. Azevedo de. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. São Paulo: Cortez, 1980.
- ASSMANN, H. *Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BENEDITO, V. et al. *La Formacion universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 20. ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- \_\_\_\_\_. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n.32, p. 258-371, maio/ago. 2006.
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DEMO, P. *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Atlas, 2008.
- DEPUTADOS, Câmara dos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996. 5ª Edição. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi---lei-n-93941996.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona (Espanha): Península, 1989.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MASETTO, M. T. *Docência na Universidade*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1998.
- LEITE, D. Conhecimento social na sala de aula universitária e a auto formação docente. In: MOROSINI, M. Costa (Org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília (DF): Plano, 2001.
- MALUSÁ, S. FELTRAN, R. C. F. *A prática da docência universitária*. São Paulo: Factash, 2003.

- NEVES, A. de A. *O desafio de ensinar*. Primeira Versão, Porto Velho, v. IV, ano II, n. 62, ago.2002.
- PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. *PublicatioUEPG*, Ponta Grossa, v.13, n.1, p.13-24, 2005.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2008.
- RODRIGUES, M. A. P. *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Colibri, 2006.
- RODRIGUES, Maria E. F. *Resgatando espaços e construindo ideias*: ForGrad, 1997 a 2002. Rio de Janeiro: Eduff, 2002.
- SILVA, D. S. da. *Formação de professores da educação superior de cursos de graduação na área de saúde*. 2008. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade católica de Brasília, Brasília, 2008.
- SILVA, M. P. *Docência universitária no curso de enfermagem: formação profissional, processo de ensino aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais relacionadas com o Princípio da Integralidade*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <[http://www.bdt.d.ufu.br/tde\\_arquivos/9/TDE-2014-10-22T143255Z-4527/Publico/DocenciaUniversitariaCurso.pdf](http://www.bdt.d.ufu.br/tde_arquivos/9/TDE-2014-10-22T143255Z-4527/Publico/DocenciaUniversitariaCurso.pdf)>. Acesso em: 20 dez.2014.
- VASCONCELOS, M. L.M. Carvalho. *A formação dos professores do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.
- ZABALZA, M. A. *Os professores universitários: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em outubro de 2015.

Aprovado em fevereiro de 2016.

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

### The humanization of higher education: educational activities that promote learning

*Rosa Bizarro*<sup>1</sup>

*José Marra*<sup>2</sup>

*Luciana Guimarães Pedro*<sup>3</sup>

#### 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

---

<sup>1</sup> 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](mailto:rosabizarro55@gmail.com)

<sup>2</sup> 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](mailto:marra.jose@yahoo.com)

<sup>3</sup>Doutorando no PPGED/UFU com financiamento da FAPEMIG. Brasil. E-mail: [luciana\\_udi@hotmail.com](mailto: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.

SILVA, Marluclena Pinheiro da; MALUSÁ, Silvana; SANTOS, Zélia Maria de Sousa Araújo. **Ensino de enfermagem: docência universitária e o princípio da integralidade do SUS**. Jundiaí, Paco Editorial, 2015 / ISBN: 978-85-848-884-4

Por:

***Maria Isabel Gomes Sousa Lage***

**UMinho-** Universidade do Minho /Braga/Portugal

ESE-Escola Superior de Enfermagem

Edifício da Biblioteca Geral -3º piso

## **REVIEW**

In a world where events occur and change at the rhythm of a second, the formation of nurses as professionals with ethic and social responsibilities, duly empowered to take care of those who, for some reason, cannot take care of themselves, presupposes the exigency of a culture of commitment with changes and transformation.

Although university teaching is widely studied in all its dimensions, there are not many available studies which offer a comprehensive vision that embraces the reality in which the formation of nurses who teach falls into.

In that perspective, I am pleased to make a review of this book, not only because I am a nursing teacher, but also because its pertinence is indisputable nowadays.

Throughout the pages of this book I feel that I share with the authors the fact of being a nursing teacher, which makes me feel a growing complicity with those who ask themselves about the reason, the sense and nature of everyday practice of nursing teaching and, namely, about nurses who may not be duly empowered to practise nursing.

The evolution and construction of knowledge in the different fields, among which nursing is included, have in its origin the crossing of different

and complex areas connected to dimensions, such as: know-know, know-how and know-be, in a dialectic between problems and its contexts.

Today all educational practice belongs to a particular space and time. The result of our personal history and pathway makes that every nursing teacher approaches his/her practice from an individual point of view. That practice may be either positive and mechanistic or more understanding and concerned with processes and contexts.

In order to meet social and health needs and to respond to other societal challenges, nursing teaching made advances to accompany global changes. However, despite all the developments, nursing still seems to be academically weakened as it lacks the traditional background found in other academic communities already settled. In spite of that, it is undeniable that evolution has been taking place, more or less in a logics of having the contexts as development scenarios, the actors involved in the processes, and knowledge built from evidence of what we do.

This book is a practical example of someone who, by his/her experience, is worried and questions about teaching identity, about nursing formation and about what must sustain it. It takes the reader along the path of university teaching and it is critical in relation to nurses who teach, leading us to discover integrality as an essential support of the Health Universal System (SUS) and of its close relation with the formation of nurses. It intends to understand, more specifically, if the nurse who teaches integrates and associates the basic categories of University teaching: *professional formation, teaching-learning process, teaching knowledge, and interpersonal relationships, all of them related to the principle of integrality.*

We face a reflection that makes possible a reading where practical/assisting and pedagogical experiences intersect, which, when analysed, reflect the need of rethinking higher education teaching, particularly nursing teaching.

Believing that education is a factor of excellence and the key to success and to individual and professional growth, once faculty development and

empowerment will lead to students development and empowerment, the authors walk along a theoretical and methodological path in which the complexity of a worrying topic appears clearly and bluntly – university teaching and the practice of nurses who teach.

This book is organised in three central chapters, one of which is theoretical and the other two methodological ones. The first one intends to handle university teaching by contextualizing formation and professionalization. It approaches the problem of poor initial formation that, according to the authors, is mainly the result of loopholes in the Directives and Bases for National Education Law (9394/96), which invites to think that there is no need to have pedagogical formation to be a teacher. The responsibility of Higher Education Institutions (IES) and teaching with no tools at an initial level is considered, as institutions will have to support the pedagogical formation of those who teach, once they merely survive instead of considering teaching as a social practice.

This chapter also approaches the construction of a teaching identity as a way to go and as a complex challenge that extends beyond the technical rationality which is at the origin of base formation of nurses who teach. The authors also allude to the teacher's need to embody an attitude of self-questioning and of questioning students through continuous reflection strategies and discussion, together with evidence transferability into practice, in a perspective of making sense and being important to students.

Educating in a world in transformation presupposes making way to creativity, establishing theoretical-practical relations, reflecting about the relationship between teaching and searching, among others, questioning pedagogical practice, that is to say, fulfilling the objective of teaching: teaching and learning.

In this journey of constant questioning and teacher-student relationship improvement, students will find the sense of what they study following an active knowledge-learning dialectic, which will tend to the

construction of their self-learning and to exercise their right of ethical citizenship.

The fact that nursing teaching is inseparable from health, the complexity of being a teacher in that area, more specifically to health professionals, fits in an intricate variety of intervention contexts: teaching, learning and practice (assistance), in which “specialization” takes the leading role, filling out the imagination of those who think that this “specialised know-how” is the solution and the key to respond to situations.

Thus, the authors consider that the continuous systematic self-evaluation and reflection must lead teachers and institutions to ask themselves about the value of qualification and spread a change paradigm which adopts transformation as a common denominator.

The adoption of a problematizing methodology of reality seems to be a tool that allows observing and solving problems from its origin –reality– as it is where students learn to learn. Innovating by transforming is a continuous restructuring process of relationships, knowledge and practices which allow “an opening to the wider world” that cannot and must not be reduced into a “specialization”. Likewise they cannot yield to merely transmissive passive teaching-learning methods nor to the lack of participation by students.

In the section entitled “From the nursing teacher to the nurse who teaches: a possible construction”, the authors revisit and explore the evolution of curricula in Brazil and the underlying legislation, which tries to respond to the purpose of thinking “health” as a social practice. Thus university doctrinal basis cannot be set aside, being one of them the principle of integrality, which implies, in its essence, individuals as biopsychosocial human beings. Therefore the authors understand that the principles herewith defy not only the Health System, but also the formation organizations, public or private, as the professionals they train will give expression to the principles set out in it.

In the meanwhile, changes in Health teaching occurred. Those changes were not always directed to empowering skills to integrality, including a confrontation of health needs and the development of the university system. Regarding nursing, it is understood that formation should not be “slaved” by specialization. It must go beyond scientific updating and focus in pedagogical formation. Evidence confirms that in relation to the practice of the nurse that teaches, the lack of systematized pedagogical formation will have been responsible for the curricular characteristics of many courses in which there is a lack of room for academic debate on pedagogy.

Rethinking the pedagogical practice of the nurse who teaches from professional nursing formation is imperative if integrality of the assistance and of present social transformations are considered. Scientific knowledge from evidence, thinking and reflection processes by students, in action and to action, are therefore starting points and not arrivals, essential to the identity formation of reflexive autonomous committed teachers and students.

Once the “problematic” is explained, we encounter a second chapter where the authors go along a research path. Participants (nurses that teach) and contexts in the teaching and health area integrate a descriptive study entitled “The principle of integrality: pedagogical associations”, where it is intended to reveal the biographic and social profile of participants and to expose the importance they give to their teaching practice in higher education institutions (IES) in relation to categories the following categories: professional training, teaching-learning process, teaching knowledge, and interpersonal relations associated to the principle of integrality.

In the third chapter, “The nurse that teaches revealing pedagogical concepts”, the authors suggest a triangulation of methods and data to make the process and results stronger and to provide a wider and comprehensive approach to the study object and the surrounding world. The study about the explanation on the relationship between the four categories and the

principle of integrality deepens previous analyses. The narratives that allow the participants to respond in relation to the open question of the data collection instrument complement the results by using content analysis.

Eventually, the authors create a sub-chapter entitled “Education and Health –a Horizon to Come”, in which final considerations are commented on. As professional university teaching nurses, the authors privileged throughout the book the study of the importance of the professional formation, process teaching-learning conception, teaching knowledge and interpersonal relationships, as well as the relation of these categories with the principle of integrality.

Faculty, like other professionals in the area of health, responsible for the formation of future nurses, must reconsider their practice to rethink the curricula of nursing graduation. A changing world demands that we are open to relate to others and willing to change. It also requires an open dialog between higher education institutions (IES) and Health Services, bearing in mind preventive and promoting health activities.

In a short reference to main data, it can be said that, from the point of view of the biographic and social profile, the field of action of most nurses who teach and object of study goes beyond the teaching field. There are less nurses whose sole activity is teaching.

Although we recognise the importance of perfection and graduation, there are still rooted conservative conceptions about pedagogical practices and, at a lesser scale, the acceptance of the teacher’s hegemony in class and the importance of memory capacity. The results lead to think that teaching-learning may be dissociated from research according to 23,3% of the respondents, while 39,5% maintains a neutral position.

In relation to the teachers’ knowledge, participants prefer knowledge from experience, as it is considered a key factor of practice development. Concerning the interpersonal relationships category, data evidence that the authoritarian figure of a distant teacher is vanishing, which implies a nice

healthy interaction between the teacher and the student under a pleasant working atmosphere in nursing higher education.

The qualitative dimension of the study complements the answers given to more structured questions. The narratives suggest a lack of disciplinary language knowledge in relation to education science which, according to the authors, may have generated wrong confusing information.

The *corpus* analysis organization as a result of the subcategories: teaching formation, teaching-learning processes, teaching knowledge, and interpersonal relationships, allowed the authors to infer the presence of different conceptions associated to the principle of integrality. It was possible to observe that, according to inquiries, this principle is still incipient in the speeches of nurses who teach.

Teaching formation, confusing to participants, is thus associated to the principle of integrality by some of them. This principle was understood by the nurses who teach as something “sporadic” which should have been object of attention in their formation process. It is something which is still to be reached, built and reinforced on each situation. The authors consider that the consolidation of the Universal Health System (SUS) and its assistance integral model will demand from nurses who teach more organization and strengthening of their formation regarding planning and higher education objectives, bearing in mind the present health system as a motor for the development.

Besides these results, it is also observed that some participants are concerned about formation. However, they have considered the importance of training or the need to revise their practice in spite of the difficulties encountered when reconciling their professional activity as nurses with teaching formation.

Students appear as prominent figures in the framework of the teaching-learning process allied to a new social actor –the community. It is worth mentioning the importance given to the student and to Nursing in a more participated logics by using more interactive and reflexive strategies

orientated to the subject construction, without forgetting the student as a citizen and a professional with a sense of ethics.

Although teaching knowledge may not be understood as such, some participants affirmed that they had tried to improve their pedagogical knowledge by giving priority to the knowledge acquired by experience. It should be highlighted that, despite nurses who teach do not have specific formation in educational issues, they are interested in the construction and valorisation of the different areas of knowledge.

The interpersonal relationships support the pedagogical practice of those nurses who teach. Most of them recognise that they are learning to: recognise the student as a whole, strengthen durable bonds and establish a relationship of mutual respect.

The relationship that nurses who teach establish between the categories above in accordance with the main results and the principle of integrality is the second problem to which the authors tried to respond. Apparently there is not a collective thought about these categories and the fact of existing individual work without multi and transdisciplinarity. It is also observed a lack of perception concerning educational terminology and in relation to the principle of integrality and of the Universal Health Service (SUS) as a whole. The idea that some of those nurses who teach orient themselves to be more skilled nurses comes from the oriented proposals for training and improving in the area of Nursing. Bearing in mind the results obtained, the authors conclude that establishing a relation between the categories under study and the professional activity of nurses who teach is a path to follow.

Once this brief review is concluded, I must say that I did not privilege a critical analysis of the content of the book, but a confirmation of what it intends to convey. I tried to be faithful, avoiding misinterpretations or imposing my own ideas.

Nursing as a practical discipline of knowledge has been historically conditioned by the reductionist ideology of the biomedical model with negative repercussions in the formation of nursing and in care pedagogy.

If I may express my feelings, I would say that the construction of the nursing identity as a profession in its different dimensions implies evidence-based practice and reflexive thought practice as well as cultural creation, which will allow following, anticipating and building developments.

Research assumes an important role in the formation of nurses and in the construction of the Nursing science as it becomes a vehicle for the transfer of knowledge and evolution of this subject area. Thus, it guarantees the profession visibility and the quality of healthcare through the use of results. On the other hand, and because the construction of the teaching identity is still a path to go, this reality must demand from higher education institutions (IES) in general, and from Nursing Schools in particular, the “notion” of the role played by an educator as someone skilled and responsible for forming, not only technicians, but critical individuals, scientifically and humanly competent, with ethics and social responsibility, based on an emancipatory learning process in which the student appears as an actor of his/her own formation and the teacher as a facilitator.

Thus, and because educating and nursing education demand changes, thought transformation, willingness and pedagogical sensitivity, the path in this book is an allusion and a permanent challenge to obligation and to the need to give sense to what we do, rethinking and redefining, whatever personal and professional practices they are, professional teaching, teaching and assisting or only assisting practices. The pedagogic and social interest of this work relies on the possibility of questioning the formation and the professionalization in nursing by pointing out some alternative ways, as well as understanding the relation among Nursing, Education and Health. This relation is absolutely necessary, inseparable and complementary. It is the opportunity to question and look into the nursing teaching reality to better understand, without any recipes.

The world rapidly changes, globalisation and multiculturalism are here to stay and changes are an imperative. Thus, our task as educators is to make that students, and ourselves, become autonomous professionals, enlightened and responsible, capable of understanding societal needs, of promoting pedagogical quality and, consequently, healthcare improvements for people, groups and communities.

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

SILVA, Marluclena Pinheiro da; MALUSÁ, Silvana; SANTOS, Zélia Maria de Sousa Araújo. **Ensino de enfermagem: docência universitária e o princípio da integralidade do SUS**. Jundiaí, Paco Editorial, 2015 / ISBN: 978-85-848-884-4

Por:

***Maria Isabel Gomes Sousa Lage***

**UMinho-** Universidade do Minho /Braga/Portugal

ESE-Escola Superior de Enfermagem

Edifício da Biblioteca Geral -3º piso

## **RESENHA**

Em um mundo no qual os acontecimentos ocorrem e mudam ao ritmo do segundo, a formação dos enfermeiros como profissionais com responsabilidade social e ética, mandatados para cuidar daqueles que por alguma razão não podem cuidar de si, pressupõe a exigência de uma cultura de compromisso com a mudança e a transformação.

Embora a docência universitária seja muito estudada em todas as suas dimensões, dentre as pesquisas disponíveis, não há muitas que ofereçam uma visão compreensiva que abarque a realidade na qual se inscreve a formação dos enfermeiros-docentes que povoam o universo do ensino da enfermagem.

Nessa perspectiva, a satisfação que tenho em escrever uma resenha de apresentação deste livro advém tanto do fato de eu ser docente de enfermagem como também da sua incontestável atualidade e pertinência.

Partilhar com as autoras igual circunstância – ser docente de enfermagem – faz com que, ao longo das suas páginas, eu respire uma cumplicidade crescente com pessoas que se indagam sobre a razão, o sentido e a natureza das práticas cotidianas do ensino de enfermagem e, nomeadamente, sobre as práticas de enfermeiros que, exercendo-as, podem não estar devidamente habilitados para tal.

A evolução e a construção do conhecimento nas diferentes áreas do saber, entre elas a enfermagem, têm em sua origem o entrecruzar de saberes de natureza variada e complexa, ligados às dimensões do saber-saber, do saber-fazer e do saber-estar/ser, em uma dialética entre os problemas e os contextos que os influenciam.

Na realidade, toda a prática educativa pertence a um espaço e a um tempo determinado, sendo o resultado da história e da trajetória pessoal de cada um de nós o que faz com que cada docente veja a sua prática de um ponto de vista individual – umas vezes mais imbuída de um espírito positivista e mecanicista; outras, porventura, mais compreensiva e preocupada com processos e contextos.

Com o intuito de satisfazer necessidades sociais e de saúde e de responder a outros desafios societais, o ensino de enfermagem sofreu diversas transformações ao acompanhar o mundo global. Contudo, apesar dos muitos desenvolvimentos que ocorreram, a enfermagem parece estar, ainda, academicamente enfraquecida, faltando-lhe o *background* tradicional encontrado em outras comunidades acadêmicas já estabelecidas. Não obstante, é inegável que a evolução tem acontecido, mais ou menos, em uma lógica de ter os contextos como cenários de desenvolvimento, os atores intervenientes nos processos e os saberes construídos como evidência daquilo que fazemos.

Esta obra constitui um exemplo prático de quem, com base na sua experiência, preocupa-se e questiona-se sobre a identidade docente e sobre a formação em enfermagem e o que deve a sustentar. Tal obra nos leva pelos caminhos da DU e lança um olhar crítico sobre a prática dos docentes-enfermeiros, conduzindo-nos também à descoberta da integralidade como um pilar fundamental do SUS e da sua estreita relação com a formação de enfermeiros. Mais especificamente, pretende-se compreender se o enfermeiro-docente incorpora e associa as categorias básicas da DU: *formação profissional; processo de ensino-aprendizagem; saberes docentes; relações interpessoais; e o princípio da integralidade.*

Estamos perante uma reflexão que possibilita uma leitura na qual se entrecruzam experiências práticas, assistenciais e pedagógicas que quando analisadas revelam a necessidade de se repensar a docência no ensino superior e, particularmente, a docência em enfermagem.

Ao defenderem que a educação constitui um fator de excelência e uma chave para o sucesso do desenvolvimento pessoal e profissional – na medida em que, por meio da capacitação e do desenvolvimento dos docentes ocorrerá a capacitação e o desenvolvimento dos estudantes –, as autoras percorrem um caminho teórico e metodológico que transparece a complexidade de um tema preocupante abordado sem rodeios – a DU e as práticas do enfermeiro-docente.

O livro está dividido em três capítulos centrais, um teórico e dois metodológicos. O primeiro, intitulado *Do enfermeiro-docente ao docente-enfermeiro: focando a docência universitária*, enquadra a docência universitária contextualizando a formação e a profissionalização e aborda a problemática da precarização da formação inicial que, na perspectiva das autoras, resulta em grande medida das brechas e lacunas contidas na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (9394/96), que dão azo ao entendimento de que para ser docente não é necessário ter formação pedagógica. A responsabilidade das IES é equacionada, bem como a docência na formação inicial, despojada de ferramentas que deveriam sustentá-la e a formação pedagógica de quem a exerce, visto que, frequentemente, o magistério é tomado como um mero exercício de sobrevivência, negando-se o seu entendimento como uma prática social.

É abordada também a construção da identidade docente no sentido de um caminho a percorrer e como um desafio complexo, que extravasa a racionalidade técnica que está na origem da formação de base dos enfermeiros-docentes.

Ainda aqui, alude-se à necessidade de o professor corporizar uma atitude de indagação consigo e com os estudantes, por meio de estratégias de reflexão contínua e da problematização, acompanhadas da transferibilidade

da evidência para a prática, em uma perspectiva na qual tais conceitos façam sentido e se revistam de importância para os educandos.

Educar para um mundo em transformação pressupõe dar lugar à criatividade, estabelecer relações entre a teoria e a prática, refletir sobre a relação ensino-investigação, entre outras, e ter uma postura de questionamento da prática pedagógica, ou seja, cumprir com o objetivo da docência: ensinar e aprender.

Nessa jornada contínua de indagação permanente e de aperfeiçoamento da relação aluno-docente, os estudantes encontrarão sentido naquilo que aprendem de forma ativa, em uma dialética conhecimento-aprendizagem, tendente à construção da sua própria aprendizagem e ao exercício do seu direito à cidadania com ética.

Em razão de o exercício da docência na enfermagem ser, em si mesmo, indissociável da saúde, a complexidade de ser docente em tal área se encaixa em uma gama intrincada de contextos de intervenção: o ensino, a aprendizagem e a prática (assistência). Nesses contextos, a “especialização” assume um papel relevante, povoando o imaginário dos que pensam que este “saber-fazer especializado” é a chave para solucionar seus problemas.

Ademais, as autoras consideram imprescindível que a autoavaliação e a reflexão sistemática contínuas levem docentes e instituições a se indagarem sobre o valor da qualificação e estar na calha de um paradigma de mudança que adote a transformação como denominador comum.

A adoção de uma metodologia problematizadora da realidade se afigura como a ferramenta que permite observar e resolver os problemas em sua origem – a realidade – pois é nela que os estudantes aprendem a aprender.

Inovar transformando é um processo de reestruturação contínua de relações, saberes e práticas que possibilitam uma “abertura ao mundo” e que não podem, nem devem, acantonar-se em uma “especialização” ou dar lugar a métodos de ensino e aprendizagem meramente transmissivos e passivos e à ausência de participação dos estudantes.

Debruçando-se sobre a realidade, no capítulo *Do docente-enfermeiro ao enfermeiro docente: uma construção possível*, as autoras revisitaram e exploraram a evolução dos currículos no Brasil e a legislação subjacente, que intenta responder ao propósito de pensar a saúde como prática social, não podendo, por isso, deixar de lado os princípios doutrinários do SU, entre os quais se encontram o da *integralidade*, que comporta em si, ou seja, na sua essência, a percepção do indivíduo como um ser biopsicossocial.

Por isso, as autoras entendem que os princípios aqui plasmados não desafiam apenas o Sistema de Saúde, mas também os órgãos formadores, sejam eles públicos ou privados, pois são os profissionais por eles formados que darão expressão prática aos princípios neles consignados.

Entretanto, as mudanças no ensino em saúde aconteceram, nem sempre dirigidas para potencializar competências para a *integralidade*, incluindo o enfrentamento das necessidades em saúde dos cidadãos e o desenvolvimento do SU. Muito especificamente, no que reporta à enfermagem, é subscrito que a formação não deve se deixar escravizar pela especialização, necessitando, também, ir para além da atualização científica e se centrar na formação pedagógica.

Conclui-se, sobretudo que no que reporta à prática do enfermeiro-docente, que a evidente falta de formação pedagógica sistematizada terá, eventualmente, sido responsável pelas características curriculares de muitos cursos, nos quais falta espaço para o debate acadêmico acerca da pedagogia.

Repensar a prática pedagógica do enfermeiro-docente com base na formação do profissional de enfermagem é imperativo, em face da integralidade da assistência e das transformações sociais atuais. Os conhecimentos científicos oriundos da evidência, os processos de pensamento e de reflexão dos estudantes, na ação e para a ação, são, por isso, pontos de partida – e não de chegada –, imprescindíveis para uma formação identitária de docentes e estudantes reflexivos, autônomos e comprometidos.

Explicitada a “problemática”, deparamo-nos com o segundo capítulo, no qual as autoras percorreram um caminho investigativo. Participantes

(enfermeiros-docentes) e contextos da área do ensino e da saúde integraram um estudo descritivo, que deu corpo a este capítulo, designado *O princípio da integralidade: associações pedagógicas*. Nesse capítulo, objetiva-se conhecer o perfil biográfico e social dos participantes e delinear a importância que eles atribuem a sua prática docente na IES, no que reporta às categorias: formação profissional; processo ensino-aprendizagem; saberes docentes; e relações interpessoais, associando-as ao princípio da integralidade.

No terceiro capítulo, denominado *O enfermeiro-docente: desvelando conceitos pedagógicos*, as autoras anteviram a triangulação de métodos e dados, com a intenção de conferir mais robustez ao processo e aos resultados e, obviamente, de proporcionar um olhar mais abrangente e compreensivo do objeto de pesquisa e do mundo social que o rodeia. O estudo sobre a explicação da relação das quatro categorias supracitadas com o princípio da integralidade aprofunda as análises anteriores e as narrativas que dão voz aos participantes, que por meio da pergunta aberta do instrumento de colheita de dados complementam os resultados por recurso à análise do conteúdo.

Finalmente, as autoras criaram um subcapítulo denominado *Educação e Saúde - Um Horizonte a se Vislumbrar*, no qual teceram suas considerações finais. Embaladas pela prática profissional como docentes universitárias, elas privilegiaram, tal como é explicitado ao longo de toda a obra, o estudo da importância da formação profissional, da concepção do processo ensino-aprendizagem, dos saberes docentes e das relações interpessoais, bem como da relação dessas categorias com o princípio da integralidade.

Os docentes, bem como os profissionais ligados ao mundo da saúde, responsáveis pela formação dos futuros enfermeiros, devem ponderar suas práticas e, desse modo, repensar os currículos de graduação em enfermagem. Um mundo em transformação exige que estejamos dispostos a mudar e abertos em nossas relações com os outros. Esse contexto pressupõe,

igualmente, a exigência de diálogo entre as IES e os serviços de saúde, tendo em vista atividades preventivas e promotoras de saúde.

Em uma alusão muito breve aos dados principais, pode dizer-se que do ponto de vista do perfil biográfico e social, o campo de atuação da maioria dos enfermeiros-docentes estudados extravasa o campo da docência, sendo bem menor o número dos que se dedicam exclusivamente à docência. Embora tais sujeitos reconheçam a importância do aperfeiçoamento e da titulação, prevalecem ainda arraigadas concepções conservadoras sobre as práticas pedagógicas e, em menor escala, o reconhecimento da hegemonia do professor na sala de aula e a importância da memorização. Os resultados parecem se encaminhar para a constatação de que o ensino-aprendizagem pode estar dissociado da pesquisa para 23,3% dos inquiridos, enquanto 39,5% mantêm uma posição neutra a esse respeito.

Em relação aos saberes docentes, os participantes dão primazia aos oriundos da experiência, ressaltando também que eles foram considerados como fator chave para o desenvolvimento da prática.

Já no que reporta às relações interpessoais, os dados evidenciaram um distanciamento da figura autoritária do professor, pouco próxima do aluno, plasmando situações favorecedoras da promoção do convívio saudável docente-discente e de um ambiente não hostil na educação superior em enfermagem.

A dimensão qualitativa do estudo se complementou com respostas às perguntas mais estruturadas, deixando as narrativas anteverem o desconhecimento da linguagem disciplinar das ciências da educação. Por isso, as autoras interpretaram que uma formação de base tecnicista pode ter gerado informações equivocadas e confusas.

A organização do *corpus* de análise em função das subcategorias: formação docente, processos de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais permitiu às autoras inferir a presença de diferentes concepções associadas ao princípio da integralidade. Desde logo, foi possível

constatar que esse princípio é ainda incipiente no discurso de alguns dos enfermeiros-docentes inquiridos.

A formação docente, já de si confusa no seu entendimento, é também desse modo associada ao princípio da integralidade por alguns dos participantes. Tal princípio foi percebido pelos enfermeiros-docentes como algo “avulso”, que deveria ter sido objeto de atenção na sua formação, não alcançando, portanto, o fato de ser algo a se construir e reforçar em cada situação. As autoras consideraram, então, que a consolidação do SUS e do seu modelo integral de assistência exigirá dos enfermeiros-docentes a organização e o fortalecimento da sua formação relativamente ao planejamento e aos objetivos da educação superior, tendo o sistema atual de saúde como alavanca de desenvolvimento.

Para além desses resultados, constatou-se ainda a inquietação de alguns participantes quanto à formação, considerando-se, contudo, a importância da capacitação ou da necessidade de reverem sua prática, apesar das dificuldades em conciliar a atividade profissional como enfermeiros com a formação docente.

O estudante aparece como figura de destaque no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, aliado a um novo ator social – a comunidade. Cabe destacar aqui a importância atribuída ao aluno e à enfermagem em uma lógica mais participativa, com recurso a estratégias mais interativas, reflexivas e orientadas para a construção disciplinar, não descurando o aluno como cidadão e profissional com sentido ético.

No tocante aos saberes docentes, embora não tenham sido entendidos como tal, alguns dos participantes manifestaram a vontade de melhorar os saberes pedagógicos, dando primazia aos saberes adquiridos pela experiência. É necessário salientar, contudo, que apesar dos enfermeiros-docentes não terem formação específica na área da educação, revelaram interesse na construção e valorização dos diversos saberes.

As relações interpessoais sustentam a prática pedagógica desses docentes e a maioria deles reconhece que ainda está aprendendo a

identificar o aluno no seu todo, estreitando vínculos e mantendo uma relação de respeito mútuo.

A relação que o enfermeiro-docente estabelece entre as categorias anteriormente explicitadas em função dos resultados principais e o princípio da integralidade constitui o segundo problema que as autoras se propuseram a discutir. Pode-se ler uma ausência de pensamento coletivo sobre tais categorias e a constatação de um trabalho individual do docente, sem apelo à multi e à transdisciplinaridade.

É ainda dado observar a falta de percepção sobre a terminologia da educação, assim como se passa com o princípio da integralidade e o serviço universal de saúde como um todo. Das propostas orientadas para o treino e aperfeiçoamento na área da enfermagem, surgiu a ideia de que alguns enfermeiros-docentes se orientam para ser cada vez mais enfermeiros. Diante dos resultados deste estudo, as autoras concluíram que estabelecer, para já, relação entre as categorias em estudo e a atividade profissional dos enfermeiros como docentes é ainda um caminho a se percorrer.

Terminada esta breve resenha, cumpre dizer que não privilegiei uma análise crítica do seu conteúdo, mas apenas a constatação do que a obra deixa transparecer, com a intenção de ser o mais fiel possível e de não incorrer em interpretações erradas ou na tentação de impor ideias pessoais.

A Enfermagem, como disciplina prática do conhecimento, tem sido historicamente condicionada pela ideologia reducionista do modelo biomédico, a qual se repercute, ainda hoje, negativamente, na educação dos enfermeiros e na pedagogia do cuidado.

Se me é permitido expor o meu estado de alma, direi que sou da opinião de que a construção identitária da profissão enfermeiro nas suas diferentes dimensões implica uma prática baseada na evidência, no pensamento reflexivo e na criação cultural, o que permitirá acompanhar o desenvolvimento, antecipando-o e construindo-o.

A investigação assume particular relevo na formação dos enfermeiros e na construção da ciência da enfermagem, afigurando-se como o veículo de

transmissão e motor da evolução do conhecimento nessa área disciplinar e como o garante da visibilidade da profissão e da qualidade dos cuidados por meio da utilização dos resultados. Por sua vez, entendendo também que a construção da identidade docente é ainda um caminho a se percorrer, essa realidade deve exigir das IES em geral, e dos cursos de enfermagem em particular, a “noção” do papel do educador como alguém capacitado, que tem a responsabilidade de formar não apenas técnicos do gesto, mas sujeitos críticos, científica e humanamente competentes, com elevado sentido de ética e responsabilidade social, tendo por base uma aprendizagem emancipatória, na qual o estudante surge como ator da sua formação e o professor como um facilitador.

Nesse sentido, posto que “educar” e “educar em enfermagem” exigem mudanças, transformação de pensamento, disposição e sensibilidade pedagógica, a caminhada refletida nesta obra é uma alusão e um desafio permanente à obrigatoriedade e à necessidade de conferirmos sentido àquilo que fazemos, repensando e redefinindo práticas pedagógicas, pessoais e profissionais, sejam elas exclusivamente docentes, docentes e assistenciais, ou apenas assistenciais.

O interesse pedagógico e social desta obra reside na possibilidade de questionar a formação e a profissionalização em enfermagem, apontando alguns caminhos alternativos, bem como o de proporcionar a compreensão da relação entre a enfermagem, a educação e a saúde, em uma indissociabilidade e complementaridade absolutamente necessárias e desejáveis. É a oportunidade de espreitarmos e indagarmos a realidade do ensino em enfermagem para a compreender melhor, sem receitas.

O mundo se transforma, a globalização e a multiculturalidade estão aí e a mudança se impõe. Nesse sentido, a nossa tarefa como educadores é conseguir que os estudantes – e nós mesmos – nos convertamos em profissionais autônomos, esclarecidos e responsáveis, capazes de responder às necessidades sociais de promover a qualidade pedagógica e,

consequentemente, produzir ganhos para a saúde das pessoas, dos grupos e das comunidades.

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

**ENTREVISTA COM:***Ilma Passos de Alencastro Veiga*

Por:

*Silvana Malusá*

Falar sobre a professora Ilma Passos de Alencastro Veiga, mesmo que em poucas linhas, é poder visualizar – e até retomar – o conceito e a prática de uma escola plural, que é o resultado dos muitos saberes necessários para o aprendizado contínuo, para um espaço de gestão democrática. Não apenas para isso, mas também para uma convivência social harmoniosa e fraterna, que é possível a partir do momento em que a instituição como um todo, respeitando modos de ver e pensar (às vezes distintos), consegue criar um clima de bem-estar para o aprendizado.

Estamos falando de uma escola plural em cujo local as vozes dos professores, funcionários e alunos que nela convivem sejam respeitadas, ouvidas e partilhadas continuamente, aperfeiçoadas periodicamente à luz dos acontecimentos históricos e das novas dimensões tecnológicas que nos levam a aventuras e descobertas de novos saberes e pensares. Estamos falando de uma professora que pensa plural, cuja trajetória acadêmica sugere um compromisso com o campo, como autora de diversas obras que contribuíram e contribuem muito com todos os aspectos que envolvem a escola e principalmente com a formação inicial e continuada do professor.

Ilma Passos de Alencastro Veiga é professora titular emérita e pesquisadora associada sênior da Universidade de Brasília – UnB, e leciona no Centro Universitário de Brasília, onde também coordena a Assessoria Pedagógica da Diretoria Acadêmica. Possui bacharelado e licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Goiás (1961),

licenciatura em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física de Goiás (1967), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1973), doutorado e pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988). Com experiência na área de Educação, atua principalmente nos seguintes campos: formação de professor, didática, educação superior, docência universitária e projeto político-pedagógico. Orienta dissertações, teses e supervisiona atividades de pós-doutoramento. Atualmente é membro da Comissão de Supervisão Pedagógica dos Cursos de Formação de Professores na área de Pedagogia da Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação.

Silvana Malusá (SM) – *Considerando sua longa trajetória profissional/acadêmica, quais os principais aspectos que justificam estudos na área da docência universitária?*

Ilma Passos (IP) – Entre os principais aspectos que justificam estudos na área de docência universitária, destaco alguns:

- a) visão reducionista do artigo 66 da Lei 9.394/96, que situa a formação docente como *preparo* para o exercício do magistério superior em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e de doutorado. De forma geral, a formação pedagógica do professor da educação superior continua praticamente ausente no currículo da pós-graduação *stricto sensu*. Os cursos de especialização *lato sensu* oferecem a disciplina Metodologia ou Didática do Ensino Superior. A disciplina é obrigatória para a instituição e optativa para o participante do curso *lato sensu*;
- b) ampliação e diferenciação das instituições voltadas para o ensino, o que propiciou o aumento do quadro docente, na maioria contando com professores não formados para o magistério;

- c) expansão da matrícula, o que proporcionou maior heterogeneidade do público que adentrou na universidade, exigindo um novo perfil do professor;
- d) a docência na educação superior ainda continua a ter como exigência a ênfase no conhecimento científico, uma vez que os concursos públicos para admissão docente não consideram a formação pedagógica;
- e) políticas avaliativas que estão a exigir melhorias qualitativas na prática docente. Isso implica questionar a qualidade da própria pedagogia universitária.

*SM – Quais seriam os principais temas vinculados à docência universitária que, na atualidade, tornam-se mais importantes em termos de desenvolvimento de pesquisa? Por quê?*

IP – A seleção e a organização dos temas visam articular teoria e prática na construção dos conhecimentos pedagógicos necessários à formação docente. São os seguintes os temas articuladores da formação:

- a) política da educação superior e as políticas institucionais;
- b) planejamento, organização e sistematização da educação superior na instituição: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Proposta Pedagógica da Instituição (PDI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC);
- c) planejamento, organização e sistematização do currículo, do processo de ensino e aprendizagem e avaliação da aprendizagem e do projeto pedagógico: os princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, interdisciplinaridade, relação teórico-prática, contextualização, flexibilidade, transversalidade e acessibilidade pedagógica;
- d) metodologia, docência universitária e análise da prática pedagógica.

*SM – Será que os professores das diversas áreas do saber, formadores dos futuros profissionais, compreendem a importância e a necessidade dos*

*conhecimentos didático-pedagógicos em seu exercício docente? E de que forma a prática deles pode repercutir na qualidade do processo formativo de seus discentes?*

IP – De forma geral, os professores não se preparam para ingressar na profissão, visto que sua formação inicial não foi para o exercício da docência. A formação continuada é responsabilidade da instituição e do próprio docente. Infelizmente, os cursos de mestrado e doutorado não preparam docentes e sim pesquisadores e, no entanto, a oportunidade propiciada pelo mundo do trabalho é quase sempre uma instituição de educação superior para o exercício do ensino. Para os professores universitários de diversos campos científicos, os aspectos pedagógicos geralmente não são relevantes, o que, muitas vezes, não fortalece a melhoria da qualidade do ensino. Pesquisas realizadas têm evidenciado esse desprestígio do campo pedagógico. Há muita resistência por parte de alguns, enquanto outros percebem que somente o saber científico atende à necessidade da sala de aula. Nesse sentido, a prática docente repercute de forma transmissiva do professor para o estudante. É uma ação didática centralizada na pessoa do professor que deixa o estudante numa posição inativa, silenciado e, conseqüentemente, sem participação. Cabe ressaltar que o exercício da docência exige a compreensão das dimensões didático-pedagógicas. Assim, é fundamental que o docente universitário se aproprie das formas de interpretação da realidade e do objeto dos campos científicos para intervir na prática docente.

SM – *Por que apenas o campo da educação respeita e valoriza as práticas de ensino universitário e, em outros campos do saber, basta apenas ser formado numa área específica, entrar em sala de aula e sair discorrendo sobre*

*assuntos sem nenhum preparo do ponto de vista pedagógico/didático? Isso é um erro, um improviso ou falta de compromisso das universidades?*

IP – A formação para o exercício da docência é realizada em curso de licenciatura para ministrar aulas na educação básica. Os docentes licenciados são os que realmente valorizam as práticas de ensino universitário por já terem uma formação inicial na licenciatura e por terem realizado a formação continuada no *lato sensu*. Mesmo os docentes que realizam cursos no nível *stricto sensu* geralmente não estão se preparando para o exercício da docência. Os professores não licenciados, ou seja, portadores de diplomas de bacharelado e sem preparo didático-pedagógico, ainda não compreendem a necessidade da formação. Isso não é um erro, um improviso ou falta de compromisso das universidades. Trata-se de paralisia epistemológica, de resistência à inovação e, mais forte ainda, da ausência de uma política pública voltada para a formação dos docentes universitários por meio de um instrumento normativo, como também da reconfiguração do artigo 66 da Lei 9.394/96. A formação pedagógica oferecida aos docentes é importante não só pelas ações voltadas para ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, como também por oportunizar referências inovadoras para lidar com os processos pedagógicos e organizacionais mais amplos e profundos da educação superior. Por isso, posso afirmar que tanto a instituição como o próprio docente são comprometidos com o seu desenvolvimento profissional.

SM – *Hoje tem sido recorrente a perplexidade dos educadores com a invasão dos aparelhos celulares em sala de aula. Que medidas os docentes da universidade podem tomar para diminuir a intensidade desse tipo de ruído? E complementando, em que medida as novas tecnologias afetam a dimensão pedagógica/didática em sala de aula? Estaríamos mais próximos do fim da*

*sala de aula e do atendimento individual aos alunos, como tem sido prática hoje nas práticas de ensino a distância?*

IP – A formação faz com que o docente passe a compreender a influência das tecnologias da informação e da comunicação no desenvolvimento da educação superior e também a valorizá-las. A formação didático-pedagógica passa pela reflexão sobre as necessidades e a importância dos avanços tecnológicos e pela necessidade de discutir possíveis formas de reduzir ou somar os conflitos, as tensões e as dúvidas dos docentes e estudantes em sala de aula, laboratórios e outros espaços educativos, formativos e investigativos. Para tanto, é necessário compreender a relação pedagógica de cunho emancipatório e dialógico do processo e a relação de unicidade entre teoria e prática no âmbito das tecnologias que hoje permeiam o ensinar, o aprender, o pesquisar, o avaliar e o socializar. Cabe, portanto, aos docentes e estudantes, o estabelecimento de um contrato de trabalho que envolva orientações normativas consensuadas para o uso de avançados instrumentos tecnológicos. Um Programa de Desenvolvimento Profissional Docente tem por base fundante a leitura, a compreensão e a análise interpretativa da prática. Ao refletirem sobre suas práticas pedagógicas e construírem novas formas de ser e estar na profissão, os docentes tomam consciência da relevância da docência na educação superior. O desenvolvimento profissional não pode ser imediatista, simplista e improvisado. A valorização do processo de concepção, execução e avaliação do Programa passa pela presença imprescindível do professor e de estudantes, sujeitos humanos, históricos e inseridos na sociedade. Defendo a imprescindibilidade do professor na concepção, execução e avaliação do processo educativo. A tecnologia se desenvolve e avança por meio do pensar e sentir humanos.

SM – *Há o lema/compromisso do governo brasileiro, na atualidade, de transformar o Brasil numa “pátria educadora”. A seu juízo, isso é apenas um slogan ou pode vir a se tornar uma realidade no nosso País? Que tipos de esforços as universidades podem fazer ou têm feito para alcançar esses objetivos?*

IP – Trata-se apenas de um *slogan* audacioso. Sonhar com uma “pátria educadora” é uma utopia possível desde que assumida como compromisso político e ético. O documento do mesmo nome que referencia o *slogan* não foi assumido e nem aprovado pelas associações acadêmicas da sociedade civil. Portanto, ficou apenas um sonho impossível de ser realizado nesse momento histórico da sociedade brasileira. Com relação à universidade, de forma geral, o *slogan* nem passa por discussões. Fica o dito pelo não dito. Não percebo discussões em torno de um documento elaborado por um profissional que não convive com a nossa realidade brasileira.

SM – *Para finalizar, uma pergunta aparentemente simples: o que é necessário para ser um docente universitário?*

IP – Muitas são as exigências contemporâneas que as instituições de educação superior enfrentam para realizar o desenvolvimento profissional docente. Geralmente, as propostas de desenvolvimento docente surgem por iniciativa da instituição por falta de amparo legal da LDB 9.394/96 em seu artigo 66, indicando os programas de mestrado e doutorado como o *locus* da formação. Não há uma exigência própria que anteceda a entrada do professor na instituição. O exercício da docência no âmbito de profissionalização requer conhecimentos específicos, pedagógicos e experienciais que contemplem:

- a) os fundamentos históricos, sociais e políticos da educação superior no Brasil e suas articulações com a instituição;
- b) ensino, aprendizagem, pesquisa, extensão e docência na educação superior: teoria e prática pedagógica;
- c) as diretrizes curriculares, a Proposta Pedagógica Institucional e o Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação, contendo intencionalidades, princípios, objetivos e conteúdos curriculares;
- d) a discussão dos fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino superior e as técnicas de ensino problematizadoras;
- e) a articulação entre os diferentes níveis de avaliação: larga escala, institucional e das aprendizagens;
- f) o processo pedagógico e a interação e comunicação do ensino e aprendizagem mediado pelos conhecimentos e pelas tecnologias.

Ter entrevistado a professora Ilma Passos de Alencastro Veiga para o dossiê “Docência universitária – dimensões teóricas e pressupostos da prática”, resultado de estudos e reflexões do grupo de pesquisa “Desenvolvimento profissional e docência universitária: saberes e práticas educativas”, no periódico ENSINO em RE-VISTA, significou ter conosco, além de uma simpatia de pessoa, um grande nome *da e para* a Educação Brasileira. Representou, ainda, a oportunidade de registrar suas convicções sobre docência universitária, podendo entregar a esta publicação flores simbólicas por meio da fala de uma pesquisadora densa e generosa, sagaz e competente, que, ao longo dos anos, tem feito de sua trajetória acadêmica uma contribuição permanente com o pensar plural para que o ensino no Brasil ganhe em qualidade.

*Silvana Malusá*

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

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

# O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita

## Graphic sign, the key for literacy

*Élie Bajard*<sup>1</sup>

### RESUMO

Os sucessivos planos de alfabetização lançados no Brasil nos últimos 25 anos não vêm reduzindo a taxa de analfabetismo funcional, e, por outro lado, a escola tem fracassado no ensino da ortografia. Uma das causas desses dois insucessos provém da concepção fonológica da aprendizagem da escrita. Tal diagnóstico se apoia em experimentações nas quais crianças que moram nas periferias das cidades, além de conviverem com a literatura infantil, são convidadas a se apropriar de seu nome gráfico e das primeiras palavras, independentemente de correspondências fonográficas. Elas adquirem uma consciência gráfica por meio da qual percebem o vínculo dos caracteres com o signo gráfico e com a compreensão. Ao aprender a compreender antes de pronunciar, as crianças deixam de estar sujeitas a pronunciar sem compreender, ou a escrever como pronunciam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fracasso escolar. Alfabetização. Signo gráfico. Compreensão. Caracteres.

### ABSTRACT

On the one hand, the successive literacy plans launched in Brazil in the last 25 years have not reduced the functional illiteracy rate; and on the other, schools have failed to properly teach spelling. One of the causes of these two failures comes from the phonological conception of literacy. The realization of such issue is supported by trials in which children living in the outskirts of cities, in addition to being daily exposed to children's literature, are invited to take ownership of their written names and the first words, regardless of whether they correspond phonologically. They

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, de Paris. Atuou como adido linguístico da Embaixada da França no Brasil. França. E-mail: emebaj@uol.com.br

acquire a graphical consciousness by being able to perceive the relationship of the characters with a graphic sign and through understanding. By learning to understand before pronouncing, children are no longer subject to pronouncing words without understanding their meaning, or writing as pronounced.

**KEYWORDS:** School failure. Literacy. Graphic sign. Understanding. Characters.

\* \* \*

Duas mudanças recentes transformaram profundamente a relação da criança com a língua escrita: o surgimento da literatura infantil na última metade do século passado e, atualmente, a expansão dos aparelhos nômades (BAJARD; ARENA, 2015). Utilizarei aqui o termo genérico “tablet” para designar smartphones e tablets.

O encontro inicial com a escrita não ocorre mais por meio das cartilhas entregues no primeiro ano da escola fundamental, pois a criança engatinha em livros de literatura em casa, antes de saber andar. Ela tem acesso, portanto, a uma grafia não escolarizada, mas editada em caixa dupla – maiúsculas e minúsculas –, com espaços em branco, isto é, a uma escrita em funcionamento. A criança encontra textos coesos e não apenas palavras ou frases isoladas, como é o caso na cartilha.

Como a criança lida no dia a dia com uma escrita autêntica dentro do livro – e não por meio de uma forma escolar adulterada –, o professor perde a disposição de iniciar o processo alfabetizador pela escolha do livro didático. A matéria gráfica do “álbum” de literatura infanto-juvenil – que combina texto e imagem – se expõe aos olhos da criança por meio da sua complexidade. Esta língua visível (SMITH, 1999); não acessível ao cego; silenciosa (FOUCAMBERT, 2008); compreendida pelo surdo; e “plena” (BAJARD; ARENA, 2015), na qual a minúscula não é ostracizada; oferece-se aos olhos para ser conquistada.

A invenção da informática é a segunda mudança, ainda mais recente. O processador de texto modificou a maneira de escrever. Assim, mediante a

função copiar/colar, quem escreve intervém no corpo do texto sem deixar traços dessa intervenção. Graças a essa função, o computador superou a máquina de escrever do século XIX, a qual, por sua vez, já tinha derrubado a hegemonia da pena e do lápis.

A máquina informática mais recente, o tablet, com seu teclado na tela apresentando não letras, mas caracteres, transforma a prática da escrita dos computadores anteriores e, em breve, revolucionará as maneiras aprender.

O tablet oferece um teclado tátil não só de letras, mas reúne todos os elementos da ortografia, com ou sem acento (diacrítico), diretamente acessíveis a um toque único do dedo. Além disso, esse computador de bolso possibilita, mediante o ditado, transformar um texto sonoro em texto gráfico, assumindo o papel do escrivão-escravo grego que colocava no pergaminho os discursos proferidos por seu mestre. Enfim, a produção da escrita com esse instrumento aproxima a elaboração de palavras gráficas das operações necessárias à sua leitura, já que a partir da geração de alguns elementos, a máquina, antecipando a ortografia, apresenta aos olhos três ou quatro palavras potenciais, entre as quais o usuário seleciona aquela que é pertinente.

Quem utiliza os transportes coletivos das grandes cidades percebe que muitos usuários estão ocupados com seu aparelho multimídia portátil não somente para escutar música, mas também para ler e escrever. Além disso, nos escritórios ou em casa, vários profissionais dedicam mais tempo ao computador do que à conversa com parceiros ou parentes.

Dado que a escrita conquistou tamanha audiência, parece difícil considerar simplesmente que “a escrita mapeia a fala” (CAPOVILLA, 2002, p. 84), desconsiderando sua autonomia. Podemos, também, avançar o argumento inverso. Na prática da proferição, o texto gráfico dá origem ao texto sonoro (BAJARD, 2007). Assim como a fala, a escrita é uma língua em si mesma que serve para se comunicar, se expressar, jogar, pensar. Infelizmente, o ensino de uma escrita apta a cumprir essas funções não tem sido proporcionado à totalidade dos jovens do país; nem pela escola, nem

pela sociedade.

Neste artigo, queremos, em um primeiro momento, fazer um balanço da situação do domínio da língua escrita pelos jovens a partir não somente das avaliações formais, mas também das representações sociais dos seus atores e beneficiários. Em um segundo momento, com base em uma experimentação sediada em instituições não governamentais - Projeto Arrastão na zona Sul e Arca do Saber na favela Vila Prudente de São Paulo - ou no ensino público - Educação Infantil e Ensino Fundamental do Município de Marília (SP), todas localizadas na periferia das duas cidades, pretendemos mostrar que é possível e desejável instaurar, desde o início da aprendizagem da língua escrita nas crianças de famílias populares uma compreensão baseada não em signos sonoros a serem atingidos pela transposição das letras em sons, mas sim no vínculo que os signos gráficos estabelecem entre os caracteres e o significado.

### **Fracasso da alfabetização**

Regularmente, jornais e revistas relatam os péssimos resultados obtidos pelos alunos brasileiros nas provas nacionais e internacionais.

Uma avaliação nacional, a Prova Brasil, por exemplo (INEP, 2015), administrada pelo Ministério da Educação (MEC) e efetuada nos quinto e nono anos, calculou que 24,84% dos alunos do quinto ano não atingem o terceiro dentre nove níveis relativos ao domínio da escrita. Esse terceiro nível é caracterizado pelas competências seguintes:

- Localizar informação explícita em contos e reportagens;
- Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos;
- Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas;
- Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto, em

cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.

Outra avaliação, internacional dessa vez, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, sigla em inglês para Programme for International Student Assessment), é aplicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a 65 nações e coloca o Brasil na 55<sup>a</sup> posição (PISA, 2014). O resultado é pouco glorioso, considerando-se que todas as nações confrontam o analfabetismo funcional e enfrentam dificuldades para reduzi-lo.

Ora, as competências exigidas pelas avaliações citadas medem a capacidade de compreensão dos estudantes. Essa escolha se justifica na Prova Brasil pela pretensão de medir o desempenho dos alunos do quinto e do nono ano da escola fundamental, isto é, de alunos já distantes dos anos de alfabetização.

Quando o Pisa, por sua vez, avalia “se os alunos sabem utilizar as lições aprendidas na escola para se virar na vida” (BAUDELLOT C., ESTABLET, 2009, p.25, tradução nossa), ele está medindo as capacidades de jovens de países que usam sistemas gráficos diferentes: alfabético no Brasil, consonântico em Israel ou na Jordânia, ou ideográfico no Japão.

A própria criação do conceito de analfabetismo funcional pelos organismos internacionais concretiza a discrepância entre o ensino do sistema alfabético e a expectativa da sociedade, que espera uma formação completa do usuário da escrita. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) definiu que “*é considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida*” (IPM, 2015).

Assim, o analfabeto funcional passou por uma alfabetização não funcional, isto é, inútil. A existência de tal hiato não deveria inocular dúvidas em relação ao pensamento hegemônico segundo o qual o domínio do

alfabeto é o caminho imprescindível para formar o usuário da escrita?

### **Queixa dos professores**

Além das avaliações formais, é importante levar em conta a opinião dos atores da escola e escutar a queixa constante emitida pelos professores sobre seus alunos: “*sabem ler, mas não entendem*”. Essa fórmula concisa corrobora os resultados mencionados acima e traduz a dupla injunção à qual os professores são submetidos: ensinar a pronunciar e levar a compreender. Mediante tal aforismo, os professores destacam dois fatos. De um lado, a eficiência da sua atuação é reconhecida: os alunos sabem transformar letras em sons, capacidade exigida pela instituição escolar, o que equivale, na língua comum, a “sabem ler”.

Mas o aforismo expressa também a insatisfação de tais docentes, que não conseguem satisfazer a demanda da sociedade: os alunos “não entendem”. Por meio dessa queixa, os professores explicitam um mal-estar profundo, nascido do equívoco entre sua atuação e a cobrança social.

Essa dupla injunção não é apenas social ou institucional. Ela ecoa o postulado básico da Linguística Clássica enunciado por Saussure: “língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro.” (SAUSSURE, 1969, p. 34). Se nessa visão a contribuição da escrita para a comunicação e para o pensamento não é negada (isso seria difícil para um linguista), ela se realiza tão somente sob o reino da língua sonora. Desse modo, vista tão somente como réplica da língua oral transposta pelo alfabeto, a escrita não se beneficia plenamente do estatuto de língua.

### **Os métodos**

A escola se vale dessa visão fonocêntrica (DERRIDA, 1999) da Linguística Clássica quando seus professores convidam os alunos, em

situações de leitura, a transpor a escrita em língua oral, isto é, a pronunciar o texto escrito para abrir o acesso ao significado, “falando consigo” (CAPOVILLA, 2002, p. 54). No relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil, lemos:

Depois que o poeta Milton se tornou cego e resolveu reler os clássicos, ele ensinou suas filhas a decodificar textos em Grego, embora não pudessem compreender uma só palavra desse idioma. Podemos afirmar que Milton estava lendo? Não, ele simplesmente ouvia a leitura feita por sua filha. Mesmo se fosse analfabeto, mas soubesse o Grego, ele poderia compreender. E as filhas de Milton, estariam lendo? Naturalmente que sim, estavam simplesmente lendo. (MORAES apud CAPOVILLA, 2005, p. 20).

Ao definir o ato de ler pela pronúncia, tanto Moraes quanto a queixa dos professores excluem de tal ato a compreensão. Por essa visão, é possível ler, isto é, pronunciar, sem compreender. Esta maneira de encarar a leitura não pode atender os professores atentos a proporcionar o domínio do significado, nem as instâncias internacionais que avaliam o “saber ler” com base em testes de compreensão.

Apesar de ser menos radical do que Moraes, Capovilla, líder brasileiro do método fônico, apresenta uma concepção semelhante. Segundo ele, o ato de ler inclui a compreensão, mas ela se origina na língua oral, conforme o postulado saussuriano reformulado em “a escrita é um código derivado da língua falada” (CAPOVILLA, 2002, p. 34).

Para Capovilla, as correspondências fonográficas – relações entre letras e sons – permitem construir o signo sonoro compreendido pelo locutor. Trata-se de um exercício em duas operações: uma “aplicação de regras de correspondência grafofonêmica seguida por um acesso ao significado [...] alcançado mais tarde quando a pronúncia da palavra [...] ativa o sistema semântico” (CAPOVILLA, 2002, p. 76). Por ser conformar à visão

tradicional, esse procedimento é considerado simples. No entanto, ele instala duas armadilhas na aprendizagem.

A primeira pode ser exemplificada pelo caso de uma menina de 11 anos que não consegue entender a palavra 'bolo' inscrita sobre uma caixa de papelão recebida no final de uma festa de escola. Por não levar em conta o acento tônico da palavra paroxítona, não marcado por um diacrítico, a menina pronuncia uma sequência de fonemas sem conseguir inferir a “música” (prosódia) da palavra e, conseqüentemente, sem acessar o significado sonoro.

A segunda armadilha, a nosso ver, é mais grave, por ser mais insidiosa. Se essa menina tivesse emitido a prosódia da palavra, teria compreendido o *signo sonoro* reconstituído. Pela pronúncia, teria cumprido laboriosamente um ato de leitura. No entanto, esse sucesso deixaria de lado o *signo gráfico*, que não teria sido decodificado. Utilizaremos a terminologia acima, que leva em conta o nosso pressuposto de que o signo linguístico se manifesta com um mesmo significado em dois universos distintos da percepção, por meio de dois significantes que constituem o signo sonoro e o signo gráfico.

### **Fracasso na ortografia**

A essa queixa dos professores, “sabem ler, mas não entendem”, podemos acrescentar outra, que remete à ortografia dos alunos: eles “escrevem foneticamente”. As representações sociais, tanto da sociedade quanto dos docentes – seria importante obter dados confiáveis para conferir ou não o senso comum –, manifestam um domínio insuficiente da ortografia da língua portuguesa, apesar dos vários anos de ensino dessa matéria no currículo da escola fundamental. A dificuldade de utilizar a crase, por exemplo, torna-se emblemática do massacre da ortografia pelos jovens. De fato, ao desprezar esse diacrítico, eles traduzem por escrito, de maneira econômica, a correspondência fonográfica interiorizada durante o período de

alfabetização. Por que então escola e sociedade se escandalizam com uma ortografia que obedece ao código fonológico ensinado nos anos anteriores?

Os professores são, assim, o alvo de duas críticas contraditórias. De um lado, os adolescentes “sabem ler, mas não entendem”; de outro, “escrevem como escutam”. Esses dois fracassos – na alfabetização e na ortografia – são, muitas vezes, analisados separadamente. Haveria inicialmente o tempo da alfabetização e do domínio do sistema alfabético. Uma vez concluída essa fase, seria necessário aperfeiçoá-la, reconhecendo que não é bem assim... que é preciso ir mais além... e obedecer a novas exigências como, por exemplo, colocar um agá na palavra “homem”. Teria chegado então o tempo da ortografia!

Há o tempo das relações fonográficas e há o tempo da grafia certa (orto = direto). O primeiro corresponde ao início da escola fundamental; o outro, aos anos seguintes. Até na abordagem construtivista de Emília Ferreiro, a ortografia é a última fase da conquista da escrita e ocorre depois da passagem pelas anteriores: pré-silábica, silábica, alfabética. A fase ortográfica é, nessa visão, apenas um enfeite final (FERREIRO, 1994). No entanto, será que os alunos não se dão conta da contradição entre a instrução do primeiro ano – escrever o que se escuta – e a do quinto ano – duvidar dela? Podemos avançar que os alunos erram a ortografia porque a escola apresenta essa última apenas como um conjunto de exceções que limita o princípio alfabético, sem perceber sua função geradora de significado (‘rio’//‘riu’).

Se tanto o fracasso da alfabetização quanto o da ortografia – na escrita infantil /voakaza/ o vínculo visual com o significado é rompido – se traduzem como um déficit de compreensão, podemos inferir que essas duas dificuldades encontradas no ensino da língua escrita não são fenômenos isolados a serem enfrentados separada e sucessivamente, mas resultam de uma concepção única da escrita que despreza a função discursiva. É legítimo pensar que, ao ensinar as correspondências entre letras e sons marcadas por uma “infidelidade radical” (DERRIDA, 1999, p. 48), o alfabetizador despreza

a função discursiva dos elementos gráficos, enquanto o aluno, educado para pronunciar, não descobre a função semântica da ortografia.

### **Alternativa**

Há mais de dez anos no Projeto Arrastão, instituição apresentada no início desse artigo, é praticada diariamente a chamada Sessão de Mediação, por meio da qual a criança, desde os seis meses de idade, manuseia livros, interpreta suas imagens e escuta seus textos proferidos por mediadores (BAJARD, 2007). Depois de ter herdado a língua falada dos seus pais, ela recebe – segundo legado – a língua escrita, mediante a literatura infantil. Desse modo, a instituição começou a responder ao desafio que emerge do diagnóstico descrito acima: as crianças do Arrastão lidam com textos de literatura antes da idade da alfabetização formal.

Paralelamente, conforme uma tradição da educação infantil, o nome gráfico da criança é entregue em um crachá que apresenta um signo duplo: a grafia do nome e uma figura (CHRISTIN, 2011) constituída por sua fotografia de identidade. Esse evento é festejado no Arrastão pela cerimônia do nome, que pontua a entrada da criança no mundo da escrita. Por participar da consciência de si, a apropriação do nome gráfico provoca em cada pessoa um impacto na vida cotidiana e na construção da personalidade. De fato, o domínio da grafia do nome permite à criança se manifestar no interior do grupo de maneira distinta daquela de que se vale quando usa o nome sonoro.

Mais tarde, a foto é substituída por um totem escolhido cuidadosamente pela criança, antes que o nome gráfico finalmente opere sozinho. A criança passa assim do manuseio de um signo a outro: fotográfico, pictográfico, ideográfico, sem abandonar a função simbólica ao longo desse passo a passo.

### **Atos de escrita**

Diariamente, as educadoras constroem situações sociais e lúdicas

colocando em jogo o nome gráfico das crianças. Assim, a aprendizagem da escrita se desenvolve desde o início por meio de sua função discursiva. O signo visual é convocado na vida infantil em situações singulares não contempladas pela língua oral: o crachá pendurado no cabide é substituído pela mochila de manhã e, inversamente, é trocado à tarde. A tabela de presença é reconstruída cada manhã com tirinhas expondo o dia todo o nome dos presentes e escondendo o nome dos ausentes. Brincadeiras cotidianas são propostas, como a das bexigas que carregam os nomes no ar e são recuperadas no chão pelas crianças antes de serem explodidas. Assim, o procedimento se inscreve dentro de uma “pedagogia ativa” na qual as crianças se apropriam desse primeiro signo graças à sua funcionalidade social.

Mas o crachá, ou a tira, não é somente suscetível de ser lido, mas pode ser também produzido. Para isso, as educadoras confeccionam quebra-cabeças e convidam as crianças a reconstituir seu nome a partir de duas ou três peças recortadas aleatoriamente. Apesar de a individuação das “letras” não ser levada em conta nesse jogo, esse ato de escrita constitui a primeira assinatura infantil.

Por meio do uso da escrita, as educadoras multiplicam as interações lúdicas, sociais, expressivas, institucionais entre a criança, seus colegas e os adultos que as cercam, propiciando, além do benefício educacional trazido pela atividade, a apropriação da grafia.

### **Caixa dupla**

Na medida em que as crianças estão diariamente em contato com o livro de literatura infantil, seria incoerente convidá-las a se apropriarem de uma língua escrita modelada por um formato diferente da matéria encontrada nos livros.

Por esse motivo, propusemos às educadoras que utilizassem uma escrita autêntica nos crachás, valendo-se da caixa dupla, isto é, que

escrevessem /Rosa/ com inicial maiúscula e minúsculas, e não /ROSA/, que pode designar uma flor. Por não corresponder à cultura escolar, esse formato suscitou resistências iniciais por parte das educadoras. No entanto, algumas aceitaram o desafio e começaram a escrever os nomes de seu grupo em caixa dupla.

A constituição dos crachás destacou a estranheza dos nomes das crianças da periferia, tais como *'Bridgith'*, *'Isabelly'*, *'Thaylla'*. Além de insólitos na oralidade, eles se singularizavam na grafia por letras duplas ou “mudas”. Ao considerarem tanto o nome *'Thaylla'*, pouco ortodoxo, quanto *'Alina'* e *'Bruno'*, fonológicos, as educadoras observaram rapidamente que a grafia não podia ser inferida com base na oralidade, nem servir de ponto de partida para induzir as primeiras correspondências fonográficas. Escrever /Thaylla/ implicava submissão à arbitrariedade da ortografia por parte tanto das educadoras quanto das crianças.

Um benefício imediato apareceu. Ao atribuir um visual específico ao nome próprio, a caixa dupla o singulariza melhor do que a caixa alta. *'Margarida'* se distingue de *'MARGARIDA'* pela maiúscula à esquerda, por uma haste descendente, outra ascendente, engendrando uma silhueta singular – como um velame de navio (ALAIN, 1978) –, enquanto os nomes em caixa alta formam sempre retângulos. Ficamos surpreendidos de observar que, graças a esse destaque da letra inicial, as crianças adotam rapidamente o sentido da escrita, da esquerda para a direita.

## Configuração

Por intermédio desse manuseio, as crianças perceberam que o nome é constituído de elementos menores, que formam um conjunto específico. Uma vez dominado esse primeiro signo ideográfico, elas foram convidadas a cortar o nome próprio em elementos, fazendo passar a tesoura nos espacinhos brancos entre “as letras” e os recolheram em uma caixa individual, réplica daquela do tipógrafo. Esse recorte levou os participantes

do projeto a duas observações:

- o recorte de ‘Talita’ distingue os componentes /T/ e /t/; esses dois elementos pertencem à mesma letra do alfabeto, por não serem permutáveis não têm a mesma função discursiva.
- na perspectiva das crianças de 3 anos, o conjunto /T-h-a-y-l-l-a/ está ligado a uma menina do grupo e nenhum elemento desse nome pode ser excluído ou permutado sem destruir o vínculo com essa menina; ‘Thaylla’ é assim uma **configuração** de unidades, sendo que cada uma delas participa do significado.

É esse traço etnológico – a especificidade dos nomes das crianças da periferia – que fez surgir em nossa experimentação, na raiz da aprendizagem, *a preeminência do código ortográfico sobre o sistema alfabético*. Estamos convencidos que essa experimentação não teria ocorrido no centro da cidade com crianças chamadas *Bruno* ou *Fernanda*.

Nessa abordagem infantil do nome, a ortografia cria significado, independentemente do valor sonoro dos seus componentes. Isso é destacado por dois fatos:

- nenhum valor sonoro dos elementos gráficos é dominado pelas crianças dessa idade;
- alguns desses componentes, como /ll/ em lugar de /l/, /y/ em lugar de /i/ ou /h/ não possuem valor sonoro.

Nessa situação de aprendizagem, o postulado fonocêntrico é excluído do jogo, já que não é o valor sonoro das letras que permite o acesso ao significado, mas o “código ortográfico” que se instala no centro do processo. Desse modo, a criança compreende o nome escrito dos colegas antes de pronunciá-lo. Ela extrai o sentido de um signo visual, herdeiro da figura traçada pelo homem, talvez antes mesmo de ele ter conquistado a fala.

Não seria absurdo supor, ao contrário do senso comum, que o traçado de figuras na areia, ou sobre um suporte similar, pela primeira vez, teria fornecido ao homem a intuição daquilo que viria a ser, muito mais tarde, a escrita (CHRISTIN, 2011, p. 23).

Configurados por componentes ortográficos, esses signos são interpretados. A leitura não se realiza mais por uma operação dupla: a extração da pronúncia e a extração do sentido. A dicotomia entre pronúncia e compreensão é abolida. Não existe mais uma máscara fonológica entre ortografia e significado. O processo se torna um ato único e silencioso de compreensão a partir da ortografia.

### Consciência gráfica

Assim, Lívia obtém pelo recorte de seu nome cinco elementos diferentes (L-í-v-i-a), /í/ e /i/ sendo elementos distintos. Convidada a reconstruí-lo, Lívia faz questão de colocar cada elemento no seu lugar, sem permutar o /í/ pelo /i/, o que inviabilizaria o seu nome.

Depois da primeira fase, na qual a criança se apropriou de uma silhueta, ou seja, de um ideograma, ela é convidada a recortar seus componentes ortográficos, tornando-os móveis. Ela pode, assim, manuseá-los muito antes de possuir a motricidade fina necessária ao manuseio do lápis, um “instrumento com ponta criado em uma sociedade não digital” que requer “movimentos de rotação e de translação” (ARENA, 2014, s.p.), inúteis no uso do tablet.

Ao perceber que a configuração /L-í-v-i-a/ remete a ela mesma, que é constituída de unidades que obedecem a uma ordem linear imposta pela língua, que os componentes de *Lívia* podem ser utilizados também por outros nomes e pertencem a um conjunto limitado, a menina Lívia adquire uma *consciência gráfica*<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Expressão utilizada por Jean Foucambert durante conversa pessoal.

O surgimento dessa competência infantil se repete com os colegas. João Victor – nome pronunciado [vitor] – se rebela quando o adulto omite o /c/. Ao observar Victor fazer questão de incluir o /c/ “mudo” de seu nome, percebemos que o menino tomou consciência da função discursiva do /c/, que, no entanto, é isento de valor sonoro.

Rapidamente as educadoras observaram que o manuseio da caixa dupla facilitava a apropriação do nome. Consciente das novas relações sociais geradas por essa conquista, as crianças se implicavam nos atos de língua escrita propostos na sala de aula. O investimento em energia e em tempo realizado pelas educadoras era retribuído pelos êxitos das crianças e pelo entusiasmo de todos. Esses benefícios se tornaram o motor da contaminação da experimentação com colegas que começaram então a aderir à nova prática.

### **Primeira palavra**

Depois da conquista do nome próprio, a criança, ao confrontar um texto escrito desconhecido, é convidada a investigá-lo para identificar uma primeira palavra. Com base em um poema intitulado “A borboleta”, por exemplo, ilustrado por imagens desse mesmo inseto, a criança “identifica” seu primeiro substantivo comum. Ela relaciona o conjunto de traços entre dois espaços em branco ao inseto colorido que conhece. Como ocorreu no caso do nome próprio, essa operação consiste em aproximar uma configuração gráfica de uma palavra conhecida na língua falada. No caso do nome próprio, a *identificação* foi desvelada na cerimônia do nome, pelo educador que pontuava: “esse é o seu nome”. No caso da primeira palavra, a identificação é o resultado de uma investigação infantil no interior de um texto. Nas duas situações – do nome próprio e da primeira palavra –, trata-se de vincular uma ortografia ainda desconhecida diretamente a um significado.

## Código tipográfico

A identificação da primeira palavra supõe a individuação de sua configuração, seu destaque no meio do texto. Sua extração é possibilitada por um componente gráfico até então não observado, que delimita a palavra de ambos os lados: *o\_espaco\_em\_branco*. Ora, esse elemento gráfico é o mais frequente da escrita portuguesa e representa 20% dos componentes de qualquer texto. É nesse branco que se tecem as relações das palavras entre si: entre o verbo e seu sujeito, entre o substantivo e seu adjetivo ou seu artigo, ou seja, as relações gramaticais.

É necessário também lembrar nossa vontade de introduzir a minúscula dentro do nome próprio desde o início do processo. No entanto, nem o espaço em branco nem a minúscula dizem respeito à pronúncia. Ao inserir esses elementos “mudos”, estamos ampliando a dimensão ortográfica comum. Trata-se agora de levar em conta outro código, em uso desde a invenção da imprensa por Gutenberg: o código tipográfico com seus caracteres.

Exemplifiquemos a afirmação com outros casos de língua: na palavra ‘homem’, que o alfabetizando pode encontrar em álbuns, percebemos que as quatro letras /omem/, que se relacionam a sons, precisam da letra /h/, “muda”, para que exista a ortografia da palavra. Aqui, a análise de Vigostki sobre a ordem sonora nos ajuda:

O traço mais importante do som da fala humana é o fato de que esse som, que desempenha uma função determinada de som, está relacionado a um significado, mas como tal é um som desprovido de significado [...]. Assim, a unidade da fala vem a ser, no som, uma nova concepção, não de um som isolado mas de um fonema, isto é, de uma unidade fônica indecomponível, que conserva todas as propriedades básicas de todo o aspecto sonoro da fala com função de significação. (Vigotski, 2010, p. 15).

Assim, se cada um dos três sons do signo sonoro é “uma unidade

fônica indecomponível, que conserva todas as propriedades básicas de todo o aspecto sonoro da fala *com função de significação*”, é evidente que cada um dos três grafemas, /o/ + /m/ + /em/<sup>3</sup>, por pertencerem à ordem visual, não “conserva[m] as propriedades básicas de todo o aspecto sonoro da fala” e, conseqüentemente, não possuem uma “função de significação”. Pelo menos, ao representar o fonema, o grafema possui, sim, um *valor* sonoro<sup>4</sup>.

O /h/ – que por não possuir valor sonoro não é grafema – é necessário à ortografia da palavra gráfica. Assim, o /h/, “indecomponível [...] conserva todas as propriedades básicas de todo o aspecto” visual do signo gráfico “*com função de significação*”.

Então, é lógico dizer que os três grafemas – /o/ + /m/ + /em/ – de ‘homem’ possuem um valor sonoro, mas não uma função de significação no universo acústico, enquanto o elemento visual /h/, sem valor sonoro, possui uma “função de significação” no universo visual, isto é, uma função discursiva.

Tal raciocínio dá conta da irritação do menino Victor quando o adulto tira do nome dele o /c/ desprovido de valor sonoro. Victor conhece a função de “significação” desse elemento gráfico sem o qual o seu nome inexistente.

Ora, se o /h/ possui uma função de significação no universo visual da palavra ‘homem’, por que os outros quatro elementos “indecomponíveis” – /o/ + /m/ + /e/ + /m/ – apreendidos também pelo olho – seriam desprovidos da mesma função?

Observemos agora a seguinte série de palavras: ‘mãe’ – ‘mão’; ‘pão’ – ‘pio’

A mudança de significado entre uma e a seguinte, se origina na troca de um caractere único (BAJARD, 2014):

- o da terceira posição em ‘mãe’/‘mão’,

<sup>3</sup>Utilizamos o termo “grafema” para designar o conjunto de letras correspondentes ao fonema.

<sup>4</sup>Objeto do mundo visível, o grafema possui um *valor* proveniente do mundo acústico, do mesmo modo que uma moeda estrangeira possui aqui um determinado valor, proveniente do outro país.

- o da primeira posição em ‘mão’/‘pão’,
- o da segunda posição em ‘pão’/‘pio’.

Em nenhuma dessas trocas o grafema /ão/ é convocado. Como uma sombra do fonema projetada sobre a escrita, o grafema não é definido a partir de uma função discursiva. Ao contrário, na lista acima, apenas um caractere em cada par, isto é, um elemento visual “indecomponível”, é responsável pela troca de palavras.

Enfim, no par ‘tão’/‘tio’ exterior à nossa série, a troca do /ã/ pelo /i/, elementos visíveis “indecomponíveis”, evidencia a eficácia da explicação visual. Por sua “função de significação” a substituição afeta “todo o aspecto” visual da palavra, a qual se pronuncia agora de maneira inteiramente nova: os três fonemas de ‘tio’ substituíram os dois de ‘tão’.

Esses fenômenos ajudam a entender a primazia do código tipográfico sobre o sistema alfabético: qualquer troca de caractere muda a palavra gráfica, com alteração da fonologia (‘cão’/‘cio’) ou sem (‘riu’/‘rio’).

O interesse dessa abordagem é múltiplo:

- o caractere é vinculado ao significado, enquanto a letra e o grafema não são;
- o caractere é uma unidade que se expõe permanentemente aos olhos sem se esvanecer, como ocorre com o fonema que, assim que é dito, se esvai; o caractere permanece disponível para ser tocado, trocado, deslocado e até mordido;
- o caractere silencioso, por ser ligado ao signo visual, possui a característica condizente para fundamentar a leitura silenciosa (SAENGER, 1998).

Assim, podemos postular que a unidade mínima da escrita não é a letra, que possui dois formatos, nem o grafema, que depende do fonema, mas sim o caractere, cuja função provém do seu vínculo com o significado: *o caractere é a menor unidade visual capaz de provocar uma mudança de*

*significado*, como ocorre em ‘sol’ e ‘sou’ (BAJARD, 2014).

Essa unidade é definida “pelo papel que assume no interior da escrita, assim como é definido o fonema por seu papel no interior da oralidade” (FOUCAMBERT, 2000, p. 37, tradução nossa). Por operar fora das relações entre som e letra, a prática das crianças engajadas numa escrita com duas caixas evidencia a função discursiva do caractere. A este último pertence a responsabilidade do significado da configuração: a troca de um caractere pode tanto mudar o sentido, ‘Rosa’ / ‘rosa’, quanto desqualificá-lo, ‘Livia’ (sem acento) em lugar de ‘Lívia’.

A prática infantil testemunha a aptidão do caractere para metamorfosear o universo evocado (“sabia” – “sabiá” – “sábica”), sensibilizando a criança para a força poética da linguagem sobre o mundo.

### **Descoberta do texto**

A experimentação pedagógica no Arrastão, que convidou as crianças a uma metodologia duplamente investigativa, já foi detalhadamente descrita (BAJARD, 2012).

Em primeiro lugar, confrontadas a um texto desconhecido, as crianças são convidadas a procurar seu significado mediante operações cognitivas específicas. Nessa busca de sentido, o aprendiz pode enfrentar resistências da língua escrita. Essa situação-problema suscita uma segunda investigação da sua parte, o levantamento de hipóteses a serem conferidas sobre o funcionamento do sistema gráfico. Nas duas investigações, o significado é o motor das operações.

A “descoberta do texto” é, em nossa abordagem, o instrumento central da conquista da língua escrita. Os aprendizes são convidados coletivamente a *tomar conhecimento de um texto gráfico desconhecido*, nossa definição da leitura. Essa exigência se contrapõe à escuta, mediante a qual o texto é revelado pela percepção auditiva. Uma vez que a compreensão já ocorreu pela audição, o texto escutado não pode mais suscitar a descoberta.

Desse ponto de vista, o papel do professor de língua escrita e o do mediador de leitura são divergentes. Enquanto o segundo revela o significado do texto aos ouvidos de seus auditores, a descoberta, instrumento do docente, leva o aluno a inferir o significado com base em sua apreensão visual. Entre a prática da escuta e a sistematização da aprendizagem do código gráfico se introduz uma ruptura epistemológica.

Uma vez esgotada a procura do sentido, a proferição do professor faz soar a prosódia do texto sonoro, finalizando a “descoberta” pela revelação da totalidade do significado.

Os benefícios da descoberta do texto são vários. O primeiro consiste em instaurar uma investigação que traz um prêmio imediato: o sentido, até então desconhecido, revela-se no decorrer da procura e atende à curiosidade que suscitou o ato de ler.

Além disso, a descoberta do texto coloca ao dispor do aprendiz uma matéria linguística a ser conquistada, possibilitando um ganho no domínio da escrita. Quando o professor domina essa prática coletiva, ele pode escolher não somente o texto em função das necessidades de seus alunos, como também passa a dispor de meios para avaliar as dificuldades suscitadas pelo léxico. Para isso, o docente recorre a quatro categorias e classifica a palavra em uma escala gradativa. Distingue-se a palavra:

- a ser reconhecida: por ser conhecida nas suas formas, sonora e escrita;
- a ser integrada à língua gráfica: por não ser perfeitamente reconhecível;
- a ser identificada: por ser conhecida apenas em língua oral;
- a ser conceituada: por ser completamente desconhecida (BAJARD, 2012, p. 126).

Diferentemente da leitura solitária, a descoberta do texto se beneficia da colaboração dos colegas e do acompanhamento do professor. No entanto, o papel deste último não se reduz à facilitação do surgimento do significado.

Mediante perguntas do tipo “Como você sabe?”, ele leva os alunos a explicitar as operações cognitivas utilizadas durante o processo.

A descoberta do texto convoca os saberes do aprendiz (sua intuição, sua sensibilidade), mas também seu poder de fazer analogias, inferências e deduções. Deixa aberta a diversidade das entradas no texto. A linearidade é apenas uma delas, pois o contorno visual do texto se expõe aos olhos; estes podem reconhecer uma palavra única, um grupo de palavras, a frase inicial de um parágrafo ou a oração que encerra o texto.

Essa multiplicidade de entradas oferece várias modalidades de exploração do sentido. Com leitores avançados, o professor incentiva os alunos a exprimir a maior parte do sentido do texto incluindo o implícito, isto é, “a informação não visual... [que] já está em sua mente atrás dos olhos” (SMITH, 1999, p. 20) e é inferida pelo leitor experiente.

Diante de leitores iniciantes, esse professor convida a recolher informações parciais e, no caso de crianças pequenas que dominam apenas seu nome, leva-as à identificação de uma única palavra presente no texto. Em todas essas situações, ele não deixa o esforço dos alunos sem a recompensa da compreensão integral, encerrando a descoberta com a proferição do texto completo.

Quando o professor sabe aproveitar as respostas dos alunos e suscitar pistas inesperadas, a classe acaba assumindo o comando da atividade e o significado emergido das diversas facetas do texto é fruto de uma performance coletiva. A descoberta do texto é, de fato, um exemplo límpido de uma pedagogia do “aprender fazendo”, pois, os alunos, por meio da condução do professor, aprendem a ler lendo.

## **Conclusão**

Apresentamos neste artigo argumentos a favor de uma escrita contemporânea e autônoma. Ao abordar uma língua escrita editada em “letras móveis” com caixa dupla e espaço em branco, a criança faz surgir um

código ortográfico estendido, isto é, um código tipográfico<sup>5</sup> constituído de caracteres dotados de uma função discursiva dentro do signo visível. Trata-se dos mesmos caracteres utilizados pelo tablet. Esse código, que vincula uma configuração visual a um significado, é o código básico da língua escrita e a criança pequena do Arrastão o manuseia muito cedo.

As relações entre grafemas – em [m+ão] são dois – e caracteres – em /m+ã+o/ são três –, apesar de “amarrarem” juntos o signo gráfico e o signo sonoro, constituem um sistema secundário, pois operam fora do significado. Tanto o código tipográfico na língua visual quanto o código fonológico na língua sonora, nos quais as unidades possuem uma *função de significação*, têm primazia sobre o sistema alfabético que opera fora dessa função.

Querer lutar contra o analfabetismo funcional supõe colocar em jogo, desde o início da aprendizagem, a “função de significação” de uma escrita considerada um instrumento para se comunicar, se expressar, brincar e pensar. Seria puramente fortuito o fato de que os organismos nacionais ou internacionais interessados pela aprendizagem da escrita utilizem o adjetivo “funcional” e, por sua vez, Vigotski, filósofo da linguagem, use o substantivo “função”? Os dois termos, de fato, relacionam-se à capacidade da língua de veicular a “significação”.

Se a língua falada é autônoma por operara partir do signo sonoro constituído de fonemas, aceitemos o postulado segundo o qual é autônoma também a língua escrita, já que ela opera baseada no **signo gráfico** constituído de caracteres. É espantoso que essa última instância seja ignorada pela maioria das pesquisas e pelos métodos de aprendizagem vigentes no Brasil<sup>6</sup>.

Nossa experimentação mostra que a iniciação da criança na funcionalidade do código tipográfico não somente é possível – as educadoras não querem voltar à caixa única –, mas é desejável, na medida em que

---

<sup>5</sup>Reservamos o termo “código” ao funcionamento de um conjunto de elementos que impactam o significado. As letras do alfabeto, apenas relacionadas a sons, desprovidas de função discursiva, nesse sentido, não constituem um código. Elas são apenas elementos do sistema alfabético.

<sup>6</sup>Na França existe uma prática “ideográfica” desenvolvida pela Associação Francesa de Leitura, liderada por Jean Foucambert.

favorece a emergência de uma consciência gráfica que conduza à apropriação do signo visual.

Ao contrário, a consciência fonológica, objeto de tantas pesquisas, baliza a relação dos grafemas visíveis com o signo sonoro mediante unidades acústicas da língua falada, os fonemas, possibilitando um acesso “caótico” ao significado. Assim, ela opera fora do vínculo direto da grafia com o significado. Esse afastamento entre a grafia e a compreensão – entre o *visível* e o *legível* (CHRISTIN, 2011, p. 52) – é correlato ao déficit em compreensão apontado na prática da escrita dos jovens pelas avaliações nacionais e internacionais. Se quisermos que os cidadãos de amanhã saibam utilizar a língua escrita como instrumento da vida cotidiana nas suas diversas funções simbólicas, devemos ensiná-la por meio da função discursiva enraizada no signo gráfico.

Formulamos o desejo de que essa proposta centrada no sentido possa oferecer a todos os brasileiros – já que foi experimentada em meios populares – uma metodologia rumo ao domínio de uma língua escrita autêntica, articulada ao legível.

Os jovens da classe média se beneficiam na sociedade e na família de uma cultura que lhes permite encontrar um caminho alternativo rumo à compreensão, qualquer que seja o método oferecido pela escola. Por outro lado, as crianças oriundas da periferia das cidades não podem contar com a alternativa da cultura familiar, tornando-se cativas do percurso escolar. Por serem mais tributárias do método fonológico oferecido pela escola, elas são mais expostas ao risco do analfabetismo funcional.

Nossa experimentação mostra que crianças de classes populares se apropriam da compreensão da escrita quando o significado do signo gráfico não se perde ao longo da aprendizagem. A abordagem alternativa aqui descrita possibilita que as jovens gerações compreendam antes de pronunciar, em vez de pronunciar sem compreender, ou de escrever como pronunciam.

## Referências

- ALAIN, (CHARTIER Émile-Auguste, dito). *Reflexões sobre a educação*. São Paulo: Saraiva, 1978.
- ARENA, Dagoberto Buim. Gestos para escrever em documentos oficiais franceses. In: 11º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 2014, São João Del Rei. *Anais...* São João Del Rei: Universidade Federal de São João Del-Rei, 2014. p. 1-10. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/dagoberto-buim-arena.pdf>. Acesso em 18 out. 2015.
- BAJARD, Élie; ARENA, Dagoberto Buim. Por uma aprendizagem do ato de ler et escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, Célia Maria et al. (Org.). *Desafios contemporâneos da Educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015 pp. 251-276. Disponível em: [https://www.google.com.br/search?q=PISA&ie=utf-8&oe=utf-8&gws\\_rd=cr&ei=iUoiVpPFJ4OrwgTd0o\\_wDQ#q=Desafios+contempor%C3%A2neos+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+dagoberto](https://www.google.com.br/search?q=PISA&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=iUoiVpPFJ4OrwgTd0o_wDQ#q=Desafios+contempor%C3%A2neos+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+dagoberto). Acesso em 17 out. 2015.
- BAJARD Élie. Manifesto dos usuários da escrita. *Ensino em Re-Vista*. Uberlândia, v. 21, n. 01, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/issue/view/1024>. Acesso em: 06-02-2014.
- \_\_\_\_\_. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez. 2007.
- BAUDELOT C., ESTABLET R. *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Seuil, 2009.
- CAPOVILLA, Alessandra G.S., & CAPOVILLA, Fernando, C. *Alfabetização: Método fônico*. São Paulo: Silvana Santos, 2002.
- CAPOVILLA, Fernando, C., (Org.). *Os novos caminhos da alfabetização infantil. Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil*. São Paulo: Memnon, 2005.
- CHRISTIN, Anne Marie. *L'invention de la figure*. Paris: Flammarion, 2011.
- DERRIDA, Jacques. *A gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FOUCAMBERT, Jean. “N’insistez pas Stanislasssss!”. *Les Actes de Lecture*. Mars 2008, n° 101, pp. 28-44.

SAENGER, Paul. “A leitura nos séculos finais da Idade Média”. In: CAVALLO, Guglielmo, CHARTIER Roger (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ática, 1998, v. 1, p.147-184.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VIGOTSKI, Liev S. *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

#### Sites citados :

INEP. <[http://inep.gov.br/educacaobasica/prova\\_brasil\\_saeb/resultados/2013/caderno\\_prova\\_brasil\\_2013.pdf](http://inep.gov.br/educacaobasica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno_prova_brasil_2013.pdf)>. Acesso em 30/01/2015.

IPM. <<http://www.ipm.org.br/download/inaf01.pdf>. Acesso em 30/01/2015>.

PISA. <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>>. Acesso em 23/01/2014.

Recebido em 15 de fevereiro de 2015.

Aprovado em 08 de outubro de 2015.

# Percepções dos professores e alunos sobre a disciplina de biotecnologia na graduação em biomedicina

## Perceptions of teachers and students on the discipline of biotechnology in graduation of biomedicine

*Junior Araujo Sousa*<sup>1</sup>

### RESUMO

A biotecnologia é um tema importante para os cursos de saúde, tendo sido proposto pela Diretriz Curricular Nacional representada pelo parecer CNE/CES N° 104, de 13 de março de 2002, e pela atual Resolução N° 2, de 18 de fevereiro de 2003, aos cursos de Biomedicina. Apesar disso, o campo de trabalho ainda é ignorado, em razão da ausência do reconhecimento da atuação do profissional nessa área, levantando um questionamento importante no que se refere à verificação da importância da disciplina Biotecnologia na graduação, possibilitando compreender se os conteúdos programáticos estão adequados à realidade. Sendo assim, foi utilizada neste artigo a Teoria das Representações Sociais para identificar e compreender possíveis conflitos teóricos e práticos relativos à percepção dessa disciplina por parte de alunos e professores. Destaca-se nos resultados um conflito conceitual entre definições de Biotecnologia e Engenharia Biomédica, como também uma necessidade de maior reflexão sobre biotecnologia nas salas de aula das graduações em Biomedicina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ciclos de Formação Humana. Ensino Superior de Qualidade. Representações Sociais.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Saúde Coletiva pela Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, bolsista da Capes/Prosup. Mestre em Biotecnologia pela Universidade de Mogi das Cruzes – UMC, São Paulo, Brasil. E-mail: [juniordu@uol.com.br](mailto:juniordu@uol.com.br)

**ABSTRACT**

Biotechnology is an important issue for health courses, until It has also been proposed by the National Curriculum Guidelines, represented by the document CNE/CES 104, of March 13, 2002 and the current resolution N°2, February 18, 2003 to Biomedicine courses, nevertheless, the labor camp is still unknown, due to the absence of professional practice in the area of recognition, raising an important question, to verify the importance of biotechnology discipline at graduation, allowing understand if the programmatic contents are adequate to reality, so it used the theory of social representations to identify and understand possible theoretical and practical conflicts, between the perceptions of students and teachers. It stands out in the results a conceptual conflict between definitions of Biotechnology and Biomedical Engineering, as well as a need for further reflection on biotechnology in classrooms graduations in Biomedicine.

**KEYWORDS:** Cycles of Human Formation. Higher Education Quality. Social Representations.

\* \* \*

**Introdução**

O processo de ensino e aprendizagem de biotecnologia na graduação em Biomedicina é sustentado pela Diretriz Curricular Nacional do curso em discussão, tendo sido primeiramente confeccionada a CNE/CES N° 104, de 13 de março de 2002, e posteriormente, com modificações, a Resolução N° 2, de 18 de fevereiro de 2003, que procurou definir os princípios e fundamentos dessa disciplina, estabelecendo condições e procedimentos para a formação de novos profissionais, sendo que a Diretriz Curricular de 2003 ainda permanece em vigor.

Conforme estabelecido na Resolução N° 2 (2003, p.2), o profissional biomédico deve ser dotado de competências e habilidades, e o assunto biotecnologia ganha destaque no inciso “XI - atuar na pesquisa e desenvolvimento, seleção, produção e controle de qualidade de produtos obtidos por biotecnologia”, ganhando uma abordagem mais direcionada em

outro trecho da Resolução N° 2 (2003, p.3), no inciso “XVI - atuar na seleção, desenvolvimento e controle de qualidade de metodologias, de reativos, reagentes e equipamento”, procedimentos intrinsecamente conectados com a atuação na área, demonstrando a importância da abordagem do assunto para o mercado de trabalho.

Por fim, a Resolução N° 2 (2003, p.3) menciona a importância da atualização do profissional, conforme descrito no inciso “XVII - assimilar as constantes mudanças conceituais e evolução tecnológica apresentadas no contexto mundial”.

Verifica-se que o aprendizado em biotecnologia é importante não só em atividades de pesquisa, mas também na realização de tarefas do profissional no mercado de trabalho, seja ele constituído por uma indústria ou um laboratório público ou privado, o que demonstra que o conhecimento desse assunto específico já na graduação é uma necessidade para a atualização do profissional, conforme enfatizado no inciso XVII da Resolução N° 2(2003).

Assim, a CNE/CES N° 104, de 13 de março de 2002, como a Resolução N° 2/2003, possuem elementos normativos para orientar em nível educacional os projetos pedagógicos dos cursos de Biomedicina no Brasil, ficando a cargo dos Conselhos Regionais de Biomedicina fiscalizar, regulamentar áreas de atuação e registrar os profissionais biomédicos, entre outras atribuições.

Esse ponto é crucial, já que existe uma Diretriz Curricular Nacional para o curso de Biomedicina, mas, conforme a Resolução N° 78 (2002), a biotecnologia não faz parte das habilitações profissionais, neste caso acabando por se enquadrar como uma atuação irregular. Neste sentido, o Conselho Regional de Biomedicina (2014) informa que se o biomédico atuar em setor para o qual não tem a necessária habilitação corre o risco de sofrer punição, inclusive de ter o seu registro cassado, já que a infração é considerada gravíssima, informação que é facilmente obtida no site do

Conselho profissional, aparecendo até mesmo nas revistas fornecidas por este.

Desta forma, este artigo verifica a importância da disciplina de Biotecnologia na graduação, afinal é um tema enfatizado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, conforme já mencionado, sendo necessário analisar se os conteúdos programáticos estão adequados à realidade, pois existe uma dualidade entre o ensino e o reconhecimento da área, gerando dúvidas se esse processo influencia a qualidade teórico/prática do que os alunos aprendem em sala de aula. Por isso, a Teoria das Representações Sociais é utilizada para encontrar as características dos grupos de alunos e professores e, com isso, possivelmente propor melhorias para o ensino.

Importante ser mencionado que a Teoria das Representações Sociais permite, por meio de análises comparativas de grupo, buscar comparações e similaridades entre os alunos e professores em um assunto específico e com isso fornece elementos suficientes para direcionar atualizações, como também para orientar novas adaptações curriculares ou a completa reestruturação da atividade de ensino (TORRES et al., 2011; TRIGUEIRO, 2002).

No campo educacional, as Representações Sociais podem influenciar na construção de currículos e nas estratégias de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, a teoria revela os pontos importantes de um tema e propõe soluções, tendo como base as percepções de indivíduos e suas interações com o meio social, no caso, o objeto de estudo de uma pesquisa (HOWART, 2006; SILVA et al., 2011).

O uso da teoria recebe ainda um tom especial neste contexto, visto que visa a compreender como os professores veem a si mesmos e a seu trabalho, resultando em duas dimensões diferentes: a da realidade como ela é e a da realidade a ser seguida, influenciada por atitudes, opiniões e crenças, o que se reflete na criatividade, na inovação e na integração ao ensino do docente (MADEIRA et al., 2007; WUO, 2007; TATEO, 2012).

Tudo isso é possível porque a Teoria das Representações Sociais, criada por Serge Moscovici, descreve como as pessoas interpretam e tornam o mundo delas significativo, transmitindo seus pensamentos e ideias sobre um assunto qualquer que esteja em discussão (BREAKWELL, 1993; GOETZ et al., 2008; VILLAS BOAS, 2010) que, neste caso, é o processo de ensino.

Em pesquisa recente sobre a interação da biotecnologia com o ensino da Biomedicina, Sousa; Pereira; Ricardo (2014, p.482) informam que “existe grande afinidade entre as duas, independente do paradigma de formação em análises clínicas, para isso, basta que os profissionais consigam visualizar essa nova realidade, mas o processo é lento e demorado”.

Essa lentidão por muitas vezes está associada com a dificuldade da inclusão da biotecnologia nos projetos pedagógicos, ocasionando um efeito em cascata e gerando um aprendizado não adequado, afetando a oferta da disciplina e de cursos de extensão, aprimoramento e de atualização nos processos biotecnológicos (SOUSA, 2014).

Segundo Drago (2015, p.40), “a ideia do projeto pedagógico deveria ser calçada em características e concepções democratizantes, que levassem os sujeitos a vivenciar o processo e a participar do seu nascimento, execução, avaliação, significação e ressignificação em todos os momentos”.

Mas, na realidade encontrada, muitas vezes o conteúdo da disciplina nas Instituições de Ensino não é acompanhado como deveria, podendo provocar desatualizações sobre os temas, além de erros conceituais, cabendo ao professor despertar ou não nos alunos a motivação para o processo de aprendizagem, mesmo diante das dificuldades encontradas nas salas de aula (PRADO et al, 2010; RODRIGUES, 2007).

Sousa; Prado; Francischini (2010, p.232) entrevistaram professores na graduação de Biomedicina e identificaram uma confusão conceitual no que se refere às técnicas biotecnológicas utilizadas rotineiramente em biotecnologia e encontraram dados como “o método de PCR, ELISA, e até mesmo áreas de atuação como Banco de Sangue, Genética, Biologia Molecular, Bioquímica, Imunologia”.

Observa-se que o discurso do professor muitas vezes reflete o aprendizado que ele recebeu durante sua formação acadêmica, podendo ser adequado ou não para o assunto. Eventualmente esse conhecimento será a fonte para o desenvolvimento de atividades relevantes de identificação, descrição, classificação e análises de micro-organismos em biotecnologia, sofrendo influência da carga horária da disciplina e também do conteúdo programático do curso (COSTA DE OLIVEIRA et al., 2010; OLIVEIRA, 2010; SANTOS, 2012).

## **Material e métodos**

Este artigo foi confeccionado tendo por base os dados obtidos no mestrado em Biotecnologia, recebendo ainda a colaboração voluntária de 26 alunos do curso de Biomedicina de 7º/8º semestres e de 4 professores biomédicos que aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foi elaborado um questionário adaptado para alunos e professores com 30 perguntas (17 fechadas e 13 abertas) subdivididas em quatro dimensões: identificações, formação e atualização profissional, representações sociais sobre biotecnologia e a habilitação no curso de Biomedicina.

Além disso, foi desenvolvido um relatório separado em tópicos para os coordenadores dos cursos de graduação em Biomedicina, que previamente tinham aceitado a coleta de dados na instituição pela carta de aceite. Esse documento foi uma etapa complementar da dissertação com o objetivo de fornecer elementos para futuras atividades pedagógicas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, conforme os dados obtidos dos desempenhos dos alunos durante a pesquisa.

As respostas dadas às questões abertas foram analisadas pela Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011, p.199) e a frequência das categorias expressa em porcentagens, assim como as frequências das

respostas dadas às questões fechadas. Utilizou-se o Teste Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ) para análises estatísticas entre as diferenças das frequências das respostas considerando  $p \leq 0,05$  e o uso da correção de Yates em frequências menores que 5, com a utilização do programa BIOESTAT 5.3.<sup>2</sup>

Os voluntários foram rotulados pela letra **E** de entrevistados, **S** ou **L** da região onde foi colhida a amostra, e os professores pela letra **P**.

Exemplo:

**E.S.7.1** = Entrevistado da região de São Paulo, 7º semestre, 1 amostra.

**E.L.P.1** = Entrevistado da região do Litoral, Professor, 1 amostra.

O presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o protocolo 232.815, em 19 de março de 2013, com o número de CAAE: 01470612.0.0000.5497, com financiamento próprio do autor principal.

Infelizmente, o estudo no mestrado passou por problemas burocráticos e uma das grandes dificuldades foi que os coordenadores dos cursos de Biomedicina aceitassem o acesso aos alunos da graduação e aos respectivos professores do curso. E mesmo quando ocorreu o aceite oficial, aconteceram divergências no agendamento das entrevistas, que foram marcadas em horários e dias conflituosos para os alunos, como no caso dia de provas e de aulas práticas, sendo até pedida uma nova coleta (cujo pedido foi negado), havendo ainda a eventual recusa dos possíveis entrevistados de participar, o que gerou uma baixa amostragem de alunos e professores, mesmo com o esforço do pesquisador, que gastou seu próprio dinheiro na tentativa de aumentar o número amostral, não tendo sido possível contornar todas as adversidades para a obtenção da autorização para entrevistar o grupo-alvo da pesquisa.

---

<sup>2</sup> O programa Bioestat, versão 5.3, é disponibilizado gratuitamente para alunos de graduação e pós-graduação, pesquisadores e professores com 210 ensaios estatísticos, fornecido pelo Instituto Mamirauá, maiores informações (AYRES, 2012).

Desta forma, foram selecionados alguns resultados do mestrado envolvendo o processo de ensino de biotecnologia nas graduações em Biomedicina para compor este artigo.

## **Resultados e discussão**

Das múltiplas possibilidades de interpretação que o uso das Representações Sociais possibilita em relação a um assunto de estudo, esclarece Jodelet (1993, p.35) que, “de fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, um evento material ou social, mas sempre requer um objeto, não há representação sem objeto”.

Logo, o processo de formação profissional tem papel importante nas representações sociais individuais e coletivas dos estudantes, podendo até influenciar a conduta destes por meio das representações prévias de valores, ideias e conceitos de cada indivíduo (OLIVEIRA, 2004; TORRES et al., 2011).

Dessa forma, os entrevistados tinham uma pergunta no questionário relacionada ao que seria a definição de Biotecnologia, já que se trata de um conceito geralmente abordado no conteúdo programático.

No processo de transcrição das entrevistas, principalmente na separação em categorias, conforme a Tabela 1, é possível observar um grande conflito conceitual entre dois assuntos diferentes.

**Tabela 1** – Definições sobre Biotecnologia – amostra de alunos

<b>Categorias</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Definições para Engenharia Biomédica	19	54,3
Definições para Biotecnologia	12	34,3
Ausência de informação	4	11,4
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa de mestrado.

Na categoria de definições para Engenharia Biomédica foram encontrados 19 argumentos, correspondendo a 54,2% da amostra, apresentando respostas que estão dentro da variação, conforme atesta uma das entrevistas: “*É o estudo de equipamentos biomédicos, aperfeiçoamento de técnicas e atualização de equipamentos*” (E.S.7.6).

Em segunda colocação, na categoria de definições para a Biotecnologia, foram encontrados 12 argumentos, com somente 34,3% de respostas dissertativas dentro da variação, conforme se observa em uma das entrevistas: “*Desenvolvimento de pesquisas em laboratórios, e desenvolvimento de genes por meio de protocolos, DNA, RNA, etc.*” (E.L.7.2).

Na última categoria está centralizada a ausência de informação, correspondendo a quatro argumentos, totalizando 11,4% da amostra. Possivelmente esse dado sofreu influência da falta de problematização no espaço acadêmico, o que pode ser afirmado de acordo com o questionamento feito nas entrevistas. Tal resultado, inclusive, foi discutido no 14º Congresso Internacional de Representações Sociais em 2014, e categorizado como uma Representação Social de Silêncio, que se caracteriza quando um assunto em discussão num grupo social ainda não tem relevância suficiente para ser discutido, permanecendo em silêncio e só percebido quando acontece a comparação entre os grupos com o mesmo assunto, demonstrando o perfil social do objeto de estudo (SOUSA, 2014).

A ausência de respostas por muitos não é descrita na literatura por ser considerado um resultado negativo, mas representa dados importantes, já que indica um momento de reflexão sobre as possíveis causas, fato encontrado por Ribeiro et al. (2012) e Ricardo et al. (2011) com professores que justificaram o distanciamento do docente em questionamentos específicos como uma forma de resistência ou até mesmo como uma possível aversão ao novo.

As diferenças entre as frequências das categorias são estatisticamente significativas ( $\chi^2_o = 10,99$   $\chi^2_c = 5,99$ ,  $p = 0,0001$ , para  $ngl = 2$  e  $p \leq 0,05$ ), significando que os dados encontrados não aconteceram por mero acaso na amostragem, demonstrando que se fossem realizadas mais entrevistas, os novos resultados estaticamente falando seriam os mais próximos possíveis dos encontrados anteriormente.

Comparando-se as respostas dissertativas, posteriormente separadas em categorias, todos os professores participantes apresentaram definições compatíveis com o esperado para Biotecnologia, porém, segundo a opinião do grupo de alunos, a principal fonte de informação sobre o assunto era o professor.

Pressupõe-se que o aprendizado transmitido aos discentes não esteja alcançando todo o potencial esperado, já que possui uma série de interferentes, visto que o compartilhamento de informações do professor é construído com base nas representações sociais e estas afetam o aprendizado do discente no processo de formação (MOSCOVICI, 2010; SUAREZ et al., 2012).

Diante desses fatos, Sousa et al. (2010, p.232) encontraram informações significativas que “professores Biomédicos em assuntos biotecnológicos possuíam dúvidas nas aplicabilidades da Biotecnologia e, posteriormente, transmitiam este conhecimento docente aos discentes”.

É necessária uma reflexão sobre o fato de alguns professores não possuírem o conhecimento sobre Biotecnologia e suas aplicações, uma vez

que são formadores de opinião e suas práticas em sala de aula influenciam na maneira como os alunos valorizam o conhecimento científico, ocasionando aos discentes conhecimentos superficiais, dificuldades em aulas práticas, entre outros (GONÇALVES, 2010, p.69).

Durante a pesquisa houve um momento em que os entrevistados foram questionados novamente sobre o que seria a Biotecnologia, mas em conjunto com a Engenharia Biomédica na mesma pergunta.

Os dados expostos na Tabela 2 demonstram de imediato o aumento grandioso de 54% para a categoria intitulada de sem informação, com possíveis causas já discutidas anteriormente, o que confirma que o processo de ensino-aprendizagem na disciplina precisa de uma remodelação.

A categoria de definições para Engenharia Biomédica, em destaque com 30% da amostra, apareceu em segunda colocação, seguida da categoria de Biotecnologia com 13% e, por último, da categoria de dúvida, com 3%.

**Tabela 2**– Diferenças entre Biotecnologia e Engenharia Biomédica – amostra de alunos

<b>Categorias</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Ausência de informação	16	54
Engenharia Biomédica	9	30
Biotecnologia	4	13
Dúvidas	1	3
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa de mestrado.

A mesma situação aconteceu com o comparativo dos professores. Destes, 75% da amostra responderam sobre a Engenharia Biomédica, enquanto 25% do grupo docente redigiram sobre ambos os assuntos tratados na pergunta do questionário.

A categoria da ausência de informação é caracterizada como uma representação de silêncio, descrita por Sá (1998, p.45): “o objeto deve ter uma relevância cultural ou espessura social suficiente para que o mesmo seja representado e nesse sentido discutido”. Esses silêncios (falta de informação) podem influenciar ou contribuir para a desvalorização da profissão em Biomedicina e sua atualização.

A falta de informação tanto entre os discentes quanto entre os docentes pode estar relacionada com a falta de preparo do aluno, com a atualização profissional do professor, com a evasão por determinados assuntos acadêmicos pertinentes à profissão, mas que são intocáveis no processo de ensino (GOIRIS et al., 2012; VIEIRA et al., 2010).

Logo, “não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária” (TARDIF, 2000, p.11). Nunes (2001, p.36) relata exemplos dessa interação entre o professor, seu conhecimento e o local de trabalho, destacando “a rejeição dos conhecimentos teóricos acadêmicos recebidos na formação por dificuldade em aplicá-los; a tentativa de transposição direta de uma concepção teórica; a percepção dos aspectos positivos da prática docente e da cultura escolar e como estas se apresentam no contexto do trabalho”.

A formação de conceitos sobre qualquer assunto é fruto de um complexo mecanismo de etapas no desenvolvimento do indivíduo, estimulado não somente por interações com o meio social, mas, sobretudo, pelo domínio da linguagem (CARVALHO et al., 2012; VYGOTSKY, 1991).

Assim, na Tabela 3, é possível observar sugestões para a Biomedicina que caracterizam e garantem a identidade dos grupos, ou seja, que possuem um caráter de estabilidade e rigidez, além de ser o elemento mais resistente à mudança. Por essa razão, qualquer mudança determina uma mudança na representação (LIMA; et al., 2012; RODRIGUES et al., 2008; SÁ, 1996).

**Tabela 3** – Sugestões para a Biomedicina – comparação dos dois grupos estudados.

Amostra de alunos de 7º/8º semestres em Biomedicina			Amostra de professores biomédicos		
Categorias	F	%	Categorias	F	%
Ausência de informação	17	47,2	Reconhecimento do profissional biomédico	3	42,85
Reconhecimento do profissional biomédico	5	13,9	Direitos e deveres de atuação	3	42,85
Piso salarial	4	11,1	Ausência de informação	1	14,3
Direitos e deveres de atuação	4	11,1			
Pesquisa em patologias	3	8,3			
Desvalorização da Biomedicina	3	8,3			
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa de mestrado.

Para o grupo discente, as diferenças entre as frequências das categorias são estatisticamente significativas ( $\chi^2_o = 15,27$   $\chi^2_c = 11,07$ ,  $p = 0,0001$ , para  $n_{gl} = 5$  e  $p \leq 0,05$ ), e para o grupo de professores estudado, as diferenças entre as frequências das categorias também são estatisticamente significativas ( $\chi^2_o = 11,07$   $\chi^2_c = 5,99$ ,  $p = 0,0001$ , para  $n_{gl} = 2$  e  $p \leq 0,05$ ).

Assim, a análise estatística dos grupos demonstra cientificamente que existem similaridades entre eles, comprovando, conforme discutido anteriormente na discussão da Tabela 2, que existe uma troca de informações entre o professor e os alunos, já que as categorias de análises dos professores aparecem novamente nos resultados dos alunos, não na mesma ordem, mas indicando que as informações e a representação social

estão se mantendo com algumas adaptações. No caso, as representações sociais do grupo de alunos estão sofrendo uma mudança se comparada com as dos professores, que se mantêm rígidas, representando uma postura já formada, enquanto as dos alunos representam uma percepção em formação.

Os resultados encontrados especificamente na terceira categoria de análise, rotulada de piso salarial, que aparece para os alunos e não para os professores, indica que o grupo de discentes tem procurado conhecer mais sobre a futura profissão, o que é comprovado pelas outras duas categorias de pesquisas em patologias, que na realidade se enquadram no quesito emprego. A última categoria, a desvalorização da Biomedicina, novamente recai na empregabilidade, identificando a preocupação dos formandos em Biomedicina com o campo de trabalho. Como aconteceu um alto índice de ausência de respostas e somente com informação fidedigna essa representação de silêncio irá mudar, destacamos no artigo tal situação, conforme o Conselho Profissional em questão, no intuito de que com essa nova informação o grupo de discentes e docentes possa futuramente discutir mais em sala de aula sobre o assunto, que na pesquisa apareceu como muito importante a ser discutido durante o curso.

Destaca-se que na revista do Conselho Federal de Biomedicina, Nº 3 (2013, p.34), é mencionado que “não existe um piso salarial nacional para os profissionais de Biomedicina, pois os acordos coletivos acontecem nas regiões onde estão os sindicatos da categoria. Os salários dependem muito da região e para qual empresa o profissional trabalha”.

Para terminar, a análise dos dados com um leve tom poético diante de um cenário de necessidade urgente de reflexão, a biotecnologia, além de ser uma área de trabalho, é também uma disciplina em que, direta ou indiretamente, o profissional formado vai lidar com tecnologias cujo público-alvo são os seres humanos, portanto, cada conceito, teoria, explicação é importantíssimo, afinal, o formando em Biomedicina terá uma vida em suas mãos.

Não se pode deixar que o futuro desapareça, transformando-se o mundo num lugar em que trabalhar com processos biotecnológicos esbarre nos muros da burocracia, fazendo com que quem realmente precisa desses serviços adormeça em sonhos de poesia (BONINI et al., 2012; SOUSA, 2014).

Em outras palavras, a aplicação da Biotecnologia encontra dificuldades conceituais e trabalhistas em virtude de processos burocráticos que mais atrapalham do que ajudam, deixando adormecer em sonhos as pessoas que gostariam de atuar e que são oficialmente registradas como habilitadas em Biotecnologia, e quem realmente precisa do uso dessas tecnologias voltadas à saúde do outro lado do muro.

## Conclusão

Este artigo apresentou alguns resultados da dissertação defendida em março de 2014 no mestrado em Biotecnologia com o título “*Biotecnologia: representações sociais de professores e alunos do curso de Biomedicina*”. Em alguns momentos a pesquisa encontrou um cenário de resistência por parte de alguns coordenadores de curso no acesso aos grupos de estudo. Quando não acontecia isso, departamentos superiores dentro da hierarquia da Instituição de Ensino Superior negavam o pedido de participação na pesquisa de mestrado, o que pode até ser caracterizado como uma atitude antidemocrática, já que não reconheceram a autonomia de professores e alunos para participar do estudo sobre a habilitação e o ensino, mesmo com a nítida disponibilidade destes para participar.

Saindo desse assunto e alertando o corpo docente das Instituições de Ensino Superior na elaboração de futuras disciplinas em Biotecnologia para o curso de Biomedicina, a pesquisa identificou que existe uma certa confusão conceitual entre os processos biotecnológicos e a Engenharia Biomédica, e até mesmo entre eles e a Biologia Molecular, que são assuntos até próximos, mas, quando não acontece essa separação e todos os assuntos fazem parte do

conteúdo programático da mesma disciplina, os alunos passam a ter a tendência de não conseguir diferenciar uma da outra, o que eventualmente irá afetar as competências e habilidades dos alunos no estágio.

Com isso, ocorre a Representação Social de associar a biotecnologia com outras áreas, já que durante o processo de formação o assunto foi abordado dessa forma. Nesse contexto, o entrevistado irá reproduzir o conhecimento da forma que aprendeu na graduação, conforme demonstrado por Sousa et al., (2010, p.232), “de profissionais associarem a Biologia Molecular como a habilitação mais próxima da Biotecnologia, devido terem tido uma ênfase maior no assunto durante o processo de aprendizagem”.

Essa constante preocupação do autor não se refere só ao fato de reconhecer a Biotecnologia. Quem dera tal fato ficasse em quarentena só nessa variável, mas todo esse processo viral se alastra, afetando o mercado de trabalho dos biomédicos, contaminando o processo de aprendizagem da graduação, ou seja, a formação de novos profissionais.

O estudo desenvolvido na linha de pesquisa Representações Sociais identificou várias situações que, sem dúvida, poderiam gerar muitos outros estudos, ficando a sugestão destes. Mas, apesar do grau de dificuldade, não se deve desistir nos primeiros sintomas de resistência, aconselha o autor.

Por isso, as Representações Sociais permitem identificar por meio das percepções de grupos sociais um problema social que afeta não só o setor da saúde, ambiental, como também o setor educacional. De fato, o ensino da disciplina Biotecnologia nos cursos de Biomedicina necessita de um olhar crítico, já que é um assunto importante e ao mesmo tempo estratégico economicamente.

Sousa; Pereira; Ricardo (2014, p.482) acreditam que o correto a ser feito seria “reconhecer a biotecnologia e se isso não acontecer, não só alunos continuarão com um ensino de se pensar sobre o caso e quem sofrerá com isso serão as pessoas que precisam dos produtos biotecnológicos”.

Encontraram-se nesta pesquisa conflitos conceituais teóricos, e talvez até práticos se a pesquisa tivesse se aprofundado mais. Consequentemente,

esses conflitos conceituais serão a base educacional para os recém-formados realizarem suas atividades profissionais e, se nesse processo acontece um descompasso, tal situação torna-se preocupante pelo fato de agora não ser só o ensino a ser discutido e sim um problema de saúde pública, afinal os alunos a se formarem biomédicos serão profissionais de saúde que atuarão por este Brasil.

### **Agradecimentos**

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa cedida ao programa *stricto sensu* em Saúde Coletiva da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS ao doutorando Junior Araújo Sousa, autor do artigo.

### **Referências**

- AYRES, M. et al. *BioEstat - aplicações estatísticas na área das Ciências Bio-Médicas*. Belém, 2005. Disponível em <[www.mamiraua.org.br/noticias.php](http://www.mamiraua.org.br/noticias.php)>. Acesso 07/11/2012.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo: edição revista e ampliada*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BREAKWELL, G.M. *Social Representation and Social Representation*. Free Press. Paper on Social Representation, v.2, n.3, p.1-217, 1993. Disponível em <[http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2\\_1993Brea2.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2_1993Brea2.pdf)>. Acessado em 13/08/2011.
- BONINI, L. et al. Criatividade na cultura popular: a semiótica das políticas públicas de sustentabilidades. *Acta. Semiótica et Linguística*, v. 17, n.2, p.80-89, 2012.
- CARVALHO, J.C.Q.de; et al. Algumas concepções de alunos do ensino médio a respeito das proteínas. *Ciênc. educ.* (Bauru) [online], v.18, n.4, p. 897-912, 2012.

CONSELHO, Federal de Biomedicina. *Revista do Biomédico: Banco de Pele – ISCMA*, n.3 de abril de 2013. Disponível em < [http://www.cfbiomedicina.org.br/revista/revista\\_3/](http://www.cfbiomedicina.org.br/revista/revista_3/)>. Acessado em 26/05/2014.

CONSELHO, Regional de Biomedicina, *Qualificação: habilitação específica é obrigatória*. Disponível em < <http://www.crbrm1.gov.br/> >. Acessado em 21/04/2012.

COSTA DE OLIVEIRA, R.; et al. *Estratégia de Ensino Científico e Integração Universidade-Escola*. Brazilian Educational Technology: Research and Learning, v. 1, p. 66-79, 2010.

DRAGO, R. Inclusão Escolar e Projeto Político Pedagógico no Contexto do Ensino Fundamental. *Ensino Em Re-Vista*, v.22, n.1, p.47-58, jan./jun, 2015.

GOETZ, E.R. et al. Representação social do corpo na mídia impressa. *Psicol. Soc.* [online], v.20, n.2, p. 226-236, 2008.

GOIRIS, M.C.; et al. *Influencia da falta de informação na evasão escolar na percepção dos coordenadores de curso de graduação do CCHS/UFMS*. 2012. Disponível em < <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97790> >. Acessado em 20/09/2014.

GONÇALVES, E.A; et al. *Biociencia: representações sociais de professores de química*. 2010, 116 f. Dissertação (Mestrado em Biociencia) – Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, 2010.

HOWART, C. How Social Representations of Attitudes Have Informed Attitude Theories : The Consensual and the Reified. *Theory Psychology*, v.16, p.691-714, 2006.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. JODELET (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha MAZZOTTI. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ-Faculdade de Educação, dez. 1993.

LIMA, A.M.d. et al . O "bom aluno" nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar. *Psicol. Soc., Belo Horizonte*, v. 24, n. 1, p.150-159, 2012.

MADEIRA, M.Z.d.A.; et al. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. *Rev. bras. enferm.* [online], v.60, n.4, p. 400-404, 2007.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NUNES, C.M.F. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, n.74, p.27-42, 2001.

OLIVEIRA, C.A.D et al. *Ensino de Biotecnologia: Proposta de Atividades na área de Química*. 2010.220f. Dissertação (Mestrado em Biotecnologia) – Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, 2010.

OLIVEIRA, M.S.B.S.d. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online], v.19, n.55, p. 180-186, 2004.

PRADO, C.; et al. Avaliação no estágio curricular de administração em enfermagem: perspectiva dialética. *Rev. bras. enferm.*, Brasília, v. 63, n. 3,p.487-490, 2010.

RESOLUÇÃO CNE/CES N°104, de 13, de Março de 2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Biomedicina, no âmbito do Brasil*, publicado no Diário Oficial da União de 11 de abril de 2002, Secção 1, p.14. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content;view=article;id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content;view=article;id=12991) >. Acessado em 27/09/2014.

RESOLUÇÃO N°2, de 18 de fevereiro de 2003. *Diretrizes dos Cursos de Graduação em Biomedicina, no âmbito de Brasil*, edição número 37 de 20/02/2003. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces022003.pdf>>. Acessado em 26/09/2014.

RESOLUÇÃO N°78, de 29 de abril de 2002. *Dispõe sobre o Ato Profissional Biomédico, fixa o campo de atividade do Biomédico e cria normas de Responsabilidade Técnica*. Disponível em <[http://crbm1.gov.br/RESOLUCOES/Res\\_78de29abril2002.pdf](http://crbm1.gov.br/RESOLUCOES/Res_78de29abril2002.pdf) >. Acessado em 04/11/2015.

RIBEIRO, I.G. et al. A falta de informação sobre os Organismos Geneticamente Modificados no Brasil. *Ciênc. Saúde coletiva* [online], v.17, n.2, p. 359-368, 2012.

RICARTE, D.B.; et al. As novas tecnologias da informação e comunicação na perspectiva do ensino de Geografia, p.259, 2011. IN: SOUSA, R.P.; MIOTA, F.M.C.S.C.; CARVALHO, A.B.G. (Orgs.). *Tecnologias digitais na educação (online)*. Campina Grande: EDUEPB, p. 276, 2011.

RODRIGUES, E.R et al., *Biotecnologia em saúde: representações sociais de professores de biologia*. 2007, 98f. Dissertação (Mestrado em Biotecnologia) – Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, 2007.

- RODRIGUES, M.P. et al . A representação social do cuidado no programa saúde da família na cidade de Natal. *Ciênc. Saúde coletiva* [online], v.13, n.1, p. 71-82, 2008.
- SÁ, C.P. Representações Sociais: Teoria e Pesquisa do núcleo central. *Temas em Psicologia*, n.3, p. 19-33, 1996.
- SÁ, C.P.d. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.
- SANTOS, J.S.dos. Leitura numa perspectiva discursiva na formação docente: alguns questionamentos. *Ling. (dis)curso* [online], v.12, n.1, p. 129-153, 2012.
- SILVA, A.M.T.B.D. et al. A contribuição da teoria das representações sociais para análise de um fórum de discussão virtual. *Temas em psicologia*, v.19, n.1, p.233-242, 2011.
- SOUSA, J.A.; PRADO, J.T.C.; FRANCISCHINI, C.W. Funções do Biomédico inserido na Biotecnologia. São Paulo. *Journal of Health Science Institute*, v.28, n.3, p. 229-234, 2010.
- SOUSA, J.A. Biotecnologia: Representações Sociais de professores e alunos no curso de Biomedicina. IN: *Anais da 12ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais e IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Saúde, Educação e Representações Sociais*, 2014. São Paulo. Anais. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014, p. 1739-1541.
- SOUSA, J.A.; PEREIRA, F.E.G.; RICARDO, V.P. Políticas de ensino superior no Brasil: o currículo dos cursos de Biomedicina está preparado para o Mercado de trabalho em Biotecnologia? *Revista Saúde e Pesquisa*, v.7, n.3, p. 477-486, 2014.
- SOUSA, J.A. *Biotecnologia: Representações Sociais de professores e alunos no curso de Biomedicina*, 2014, 149f. Dissertação (Mestrado em Biotecnologia) – Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, 2014.
- SUAREZ, E.Z.C. et al. Imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario. *Divers.: Perspect. Psicol.* [online], v.8, n.1, p. 73-84, 2012.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitário. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, p.5-24, 2000.
- TATEO, L. What do you mean by "teacher"? Psychological research on teacher professional identity. *Psicol. Soc.* [online], v.24, n.2, p. 344-353, 2012.
- TORRES, M.D.F.M. et al. Estudo comparativo da concepção de saúde e doença entre estudantes de odontologia e ciências sociais de uma universidade pública no

Estado do Rio de Janeiro. *Ciênc. saúde coletiva* [online], v.16, supl.1, p. 1409-1415, 2011.

TRIGUEIRO, M.G.S. *O Clone de Prometeu: a biotecnologia no Brasil: uma abordagem para a avaliação*. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

VIEIRA, L.F. et al. *Psicologia do esporte: uma área emergente da psicologia*. *Psicol. estud.* [online], v.15, n.2, p. 391-399, 2010.

VILLAS BOAS, L.P.S. *Representação social e pensamento social*. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p.349-350, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WUO, M. *Tecnologia de informação e comunicação no processo educacional*. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 11, n. 2, p.405-407, 2007.

Recebido em março de 2015.  
Aprovado novembro de 2015.

## A emergência da interdisciplinaridade na educação básica à luz da reestruturação curricular

## The emergence from interdisciplinarity in basic education in the light of restructuring curriculum

*Everton Bedin*<sup>1</sup>  
*José Claudio Del Pino*<sup>2</sup>

### RESUMO

Considerando que avanços significativos vêm ocorrendo nos campos da formação continuada, do currículo, do saber discente e na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, tendo como eixos a vinculação teoria e prática e o trabalho interdisciplinar e contextualizado, o presente artigo tem por objetivo investigar e apresentar a trajetória de trabalho de docentes à luz das construções curriculares efetivadas no sistema educacional gaúcho após reestruturação e normatização do ensino médio. A pesquisa qualitativa é de cunho descritivo-exploratório, para a qual se adotou a análise temática. A coleta de dados ocorreu via questionário estruturado. A análise dos dados, por meio da análise temática, ocorreu de forma quali-quantitativa. Após o término do estudo, pôde-se constatar que os professores buscam a minimização do ensino fragmentado e sem nexos, evoluindo para um ensino pautado na interdisciplinaridade, na inter-relação entre os sujeitos e, dentre outros fatores, na íntegra participação da comunidade escolar nos processos de ensino e aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Ensino Médio. Politécnica. Interdisciplinaridade.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação em Ciências. Professor da Universidade Luterana do Brasil, campus Canoas. Brasil. E-mail: [bedin.everton@gmail.com](mailto:bedin.everton@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorado em Engenharia de Biomassa. Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista produtividade. Brasil. E-mail: [delpinojc@yahoo.com.br](mailto:delpinojc@yahoo.com.br)

**ABSTRACT**

Whereas the significant advances have occurred in the fields of continuing formation, the curriculum, knowledge and student the qualification of teaching and learning processes, having as axes linking theory and practice and the interdisciplinary and contextualized work, this article aims to present results of an investigation that reports and presents the trajectory of teachers work in the light of curricular buildings effect in the educational system gaúcho after restructuring and high school standardization. Qualitative research is descriptive and exploratory nature, for which it adopted the thematic analysis. The data were collected via structured questionnaire. The analysis of the data, through thematic analysis, it occurred in a qualitative and quantitative manner. After the finish, can be seen that teachers seek to minimize the fragmented teaching and senseless, evolving into a education based on interdisciplinarity, the interrelation of the subjects and, among others, the full participation of the school community in teaching and learning processes.

**KEYWORDS:** Curriculum. High school. Polytechnic. Interdisciplinarity.

\* \* \*

**Introdução e aportes teóricos**

A educação gaúcha brasileira, nos últimos anos, apresentava índices insatisfatórios de escolarização, formação e emancipação, especialmente no ensino médio. A escolaridade líquida (idade esperada para o Ensino Médio: 15 - 17anos) era de apenas 53,1%. A defasagem idade-série no Ensino Médio era de 30,5%. Na faixa etária de 15 a 17 anos, 108.995 jovens ainda frequentavam o Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, constataram-se altos índices de abandono (13%), especialmente no primeiro ano, e de reprovação (21,7%) no decorrer do curso (SEDUCRS, 2011, p. 5).

Esse fato fez com que as políticas públicas considerassem a necessidade de uma reestruturação das políticas curriculares que não se configurasse em atividades prescritivas, homogeneizantes e centralizadas, tendo como base formativa o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2002), o qual destaca a busca de

novos recursos para o ensino. Essa proposta, que não é uma atividade fácil de ser concretizada, compreende que o ensino precisa mudar em virtude de uma nova sociedade cada vez mais tecnológica, o que envolve questões sociais, culturais e formativas e também “[...] compreender que, apesar de o mundo ser o mesmo, os objetos de estudo são diferentes” (BRASIL, 1999, p. 20).

Assim, com base neste mundo e na realidade educacional gaúcha, a reorganização curricular, proposta pelas políticas públicas, pretende superar a visão segmentada e meramente disciplinar por meio de perspectivas interdisciplinares e contextualizadas, fixadas nos eixos do PCNEM (2002), que devem “ser compreendidas a partir de uma abordagem relacional, propondo-se que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência” (BRASIL, 1999, p. 21).

Neste viés, a proposta de reestruturação do Ensino Médio, contida em um documento base construído considerando-se o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – incluindo a concepção para o Ensino Médio no que diz respeito à sua finalidade e modalidades nela presentes –, além da Resolução sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que se encontra em tramitação no Ministério da Educação para homologação, visou estabelecer “a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio” (SEDUCRS, 2011, p. 1).

A escrita do presente artigo destina-se a entender a trajetória do trabalho docente à luz das construções curriculares efetivadas no sistema educacional gaúcho após a reestruturação e normatização do Ensino Médio

em Politecnicia<sup>3</sup> e a refletir sobre ela, trajetória essa que se caracteriza por apresentar ações de “superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica” (SAVIANI, 1989, p.8). Além de alimentar essa curiosidade epistemológica, busca propor um conhecimento teórico relacionando as bases do currículo e as normas estabelecidas no regimento de reestruturação do ensino médio gaúcho, perpassando a leitura e análise por diversos trabalhos de pesquisa. Ressalva-se que o trabalho docente está conectado à atividade de cunho interdisciplinar na rede social Facebook, considerando o tema norteador *Qualidade de Vida* para os diálogos e as reflexões sobre os diferentes assuntos tratados nas áreas de conhecimento.

Esse trabalho torna-se importante na medida que tem sua base na dimensão politécnica, constituindo-se no “aprofundamento da articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção e conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania” (SEDUC, 2011, p. 10).

Neste sentido, a construção de uma proposta para reestruturar o ensino médio gaúcho e passar a chamá-lo de Ensino Médio Politécnico (EMP) teve como fundamento uma concepção de conhecimento compreendido como “um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, de transformação do mundo vivido e sempre provisório” (SMED, 1999, p.34).

Gramsci (1999) reafirma que o humano, como um conceito, deveria ser entendido como um ponto de chegada e não como um ponto de partida, isto é, “deve transformar-se continuamente com as transformações das relações sociais; também é possível dizer que a natureza do homem é a própria história” (GRAMSCI, 1999, p.245). Com essa antinomia entre ponto de

---

<sup>3</sup>[...] pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los (GRAMSCI, 1978). A noção de politecnicia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 1989).

partida e ponto de chegada, o autor afirma que o homem é um constante fazer-se, que sua identidade ou “unitariedade” se dá como resultado de sua práxis e é produzida quando os homens produzem as condições materiais de sua existência, não estando na partida, mas na chegada. O homem é o que ele faz na sua relação com o mundo e não o que fizeram dele.

Sendo assim, a existência do estudante não é dada pela sua natureza biológica, mas produzida por ele mesmo, e é por isso que educação e trabalho são características histórico-ontológicas do ser humano. Assim, entende-se a necessidade da politecnia no berço das escolas gaúchas, pois o mundo moderno constitui-se por relações sociais e de produção de caráter excludente, as quais são resultado das formas capitalistas de produção e reprodução da existência e do conhecimento. Desta forma, tornou-se necessário arquitetar um currículo que contemplasse ao mesmo tempo as dimensões relativas à formação humana e científico-tecnológica, de modo a romper com a histórica dualidade que separa a formação geral da preparação para o trabalho.

O EMP, apesar de não profissionalizar os estudantes, busca desenvolver práticas de emancipação e formação, uma vez que se encontra “enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade” (SEDUC, 2011, p. 15). Concomitantemente, pensa-se que a formação inicial do cidadão, a qual ocorre na educação básica, precisa compreender a educação como forma democrática e formativa em qualquer região para que possa, além de intervir na sua realidade de forma crítica e hábil, trabalhar em diferentes perspectivas, inclusive a de mudanças culturais e sociais.

No que tange à reestruturação do ensino médio gaúcho à luz da reorganização curricular, compreende-se que a politecnia conjectura novas formas de seleção e organização dos conteúdos com base na prática sociocultural, considerando o diálogo entre as áreas de conhecimento,

supondo a primazia da relação entre o conhecimento protagonizado pelo educando sobre os saberes científicos do professor e antepondo o significado do saber social aos critérios formais inerentes à lógica disciplinar.

Portanto, a construção desse currículo integrador instiga a quebra de paradigmas e o trabalho coletivo, integrando as diferentes disciplinas em áreas de conhecimento e relacionando a atuação do professor e dos estudantes como protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem, haja vista que “o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura” (SACRISTÀN, 2000, p. 15).

Deste modo, tem-se que as direções do PCNEM (2002) trabalham em sentidos múltiplos para orientar a reforma curricular; a concretização de uma base comum ao ensino; a conexão das disciplinas em áreas de conhecimento; a exploração, socialização e contextualização do conhecimento por meio da interdisciplinaridade e, dentre outros, a relevância da necessidade de uma parte diversificada do currículo.

Nesta esfera, entende-se que o currículo escolar situado em tempo-espço cultural destina-se aos interesses sociais e políticos intrínsecos a cada época, nutrindo discussões e polêmicas em sua definição.

o significado do currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere: a) um contexto de aula, no qual encontramos uma série de elementos como livros, professores, conteúdos, crianças; b) outro contexto pessoal e social, modelado pelas experiências que cada pessoa tem e traz para a vida escolar, refletidas em aptidões, interesses, habilidades, etc., além do clima social que se produz no contexto de classe; c) existe, além disso, outro contexto histórico escolar criado pelas formas passadas de realizar a experiência educativa, que deram lugar a tradições introjetadas em forma de crenças, reflexos institucionais e pessoais, etc., porque cada prática curricular cria, de alguma forma, incidências nas que a sucederão; d) finalmente, se pode falar de um contexto político, à

medida que as relações dentro de classe refletem padrões de autoridade e poder, expressão de relações do mesmo tipo na sociedade exterior (SACRISTÁN, 1998, p. 22).

Assim, percebe-se que as orientações educacionais energizaram a necessidade de o ensino médio desenvolver competências nos estudantes e professores, traçando um novo perfil para o currículo escolar, o qual deve estar

[...] apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 1999, p. 4).

Nesta perspectiva, percebem-se orientações para um ensino contextualizado e interdisciplinar, com mecanismos que regem a reestruturação do EMP, quando se reflete que a “interdisciplinaridade é um processo e, como tal, exige uma atitude que evidencie interesse por conhecer, compromisso com o aluno e ousadia para tentar o novo em técnicas e procedimentos” (SEDUC, 2011, p. 19).

Deste modo, entende-se que a reorganização curricular no ensino médio gaúcho, além de defender uma base curricular democrática e formativa, reforça a necessidade de maiores mudanças na esfera da educação, da infraestrutura escolar à formação docente. Em concordância, o PCNEM (2002) trabalha em uma “[...] reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização” (BRASIL, 1999, p. 7).

Sendo assim, quando se busca um saber mais integrado e livre, a interdisciplinaridade conduz a uma metamorfose que pode alterar completamente o curso dos fatos em educação, transformando o sombrio em brilhante e alegre, o tímido em audaz e o arrogante e a esperança em possibilidade (FAZENDA, 2008), uma vez que ela se caracteriza como um meio eficaz e eficiente para a articulação e relação entre o estudo da realidade e a produção de conhecimento com vistas à transformação e contextualização.

A interdisciplinaridade e a contextualização são apresentadas pelo PCNEM (2002) como possibilidades de ressignificação do conhecimento escolar por meio da reestruturação do currículo, pois contextualização significa “[...] assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto” (BRASIL, 1999, p. 78) e

[...] a aprendizagem pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam (BRASIL, 1999, p. 22).

Considerando a reestruturação curricular, as áreas de conhecimento, a interdisciplinaridade, a parte diversificada do currículo e a contextualização como mecanismos facilitadores, significativos e mediadores para os processos de ensino e aprendizagem, pode-se observar que a proposta do EMP estabelecida nas escolas gaúchas vai ao encontro das ações anexadas ao PCNEM (2002), além de pontuar as condições e necessidades

básicas para a reorganização de um currículo para a educação básica. Em relação aos documentos oficiais, pesquisadores entendem que:

[...] são importantes do ponto de vista histórico e espera-se que potencializem a discussão de uma alternativa para o ensino das ciências no Brasil. Seja pelo caminho neles propostos, seja por outro. Entretanto, apenas a elaboração e distribuição desses documentos aos professores não terão efeito algum. Espera-se que isso se dê acompanhado de políticas educacionais efetivas, que visem à garantir uma escola de qualidade a todos os alunos, essa deveria ser a grande meta a ser alcançada, mesmo ciente de que tal desafio irá encontrar obstáculos de igual magnitude (RICARDO, 2005, p. 246).

Destarte, destaca-se que em 2002 foram lançadas as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+<sup>4</sup> (BRASIL, 2002). Nessa proposta, novamente se destacam as áreas de conhecimento, afluindo claramente alguns conteúdos como base de referência curricular necessários em cada área de conhecimento.

Entende-se que as orientações escolares presentes nos documentos normativos da educação brasileira, quando interpretadas de forma hábil e crítica, asseguram, tendo por base o desenvolvimento de competências e habilidades pelos segmentos escolares, a representação de um novo paradigma na educação, o qual pode qualificar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação por meio da revisão de conteúdos estabelecidos no currículo.

## Desenho da pesquisa

---

<sup>4</sup>O PCN+ é um complemento aos PCNEM (2002), aprofundando situações que podem desencadear competências e habilidades em cada disciplina. Destaca exemplos de situações que exploram conhecimentos científicos reforçando as condições estratégicas para um novo ensino e prioriza as competências e habilidades, dando a estas papel central na educação.

Este estudo é de natureza qualitativa e de cunho descritivo-exploratório, para o qual se optou por adotar a análise temática (MINAYO, 1999). Para essa análise, segundo a autora, o pesquisador precisa desdobrar os dados em quatro etapas: “pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação” (MINAYO, 1999, p. 209). Entende-se que é necessário estar sempre buscando alcançar os objetivos traçados, uma vez que se podem reformular os dados por meio da interpretação.

[...] a análise temática visa verificar hipóteses e ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. [...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos (MINAYO, 2003, p. 74).

Os sujeitos do estudo foram todos os professores que atuavam nas quatro áreas de conhecimento nos dois segundos anos do Ensino Médio Politécnico (turmas 201, 202) em uma escola pública do norte do estado do Rio Grande do Sul. Os dados foram coletados por meio de um questionário estruturado em três questões, sendo duas delas de múltipla escolha e uma descritiva. As questões visaram entender e compreender o trabalho e a visão dos professores sobre a reestruturação curricular no estado gaúcho, além de averiguar como o trabalho docente, de certa forma, influencia nos processos de ensino e aprendizagem, no relacionamento com os estudantes e com as áreas do conhecimento.

Os professores responderam ao questionário durante uma semana. Foram convidados os oito professores que trabalhavam em sala de aula e, no total, analisadas as respostas deles. A análise dos dados foi pautada pela análise temática, que consiste em apreender os núcleos de sentido que

compõem uma comunicação, e cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado (MINAYO, 1999).

Em outras palavras, buscou-se realizar uma média entre as respostas dos professores das diferentes disciplinas e, com base nessa média, foram analisados os questionários por áreas do conhecimento, por exemplo, os dos professores de Química, Física e Biologia para, posteriormente, plotar um gráfico (Ciências da Natureza) que representasse a média desses professores. Contudo, o objetivo foi, junto com a análise temática, realizar uma configuração de dados de forma quali-quantitativa a fim de se obter uma visão mais ampla dos resultados, pois “enquanto uma possibilita estimativa numérica, a outra dá visibilidade e proporciona maior aprofundamento nos significados das questões” (MATOS; VIEIRA, 2001, p.35).

Assim, entende-se que considerar a qualificação das questões que findam o currículo escolar no ensino gaúcho possibilita a valorização, as percepções e as descrições de um grupo de professores que, de certa forma, apresentam suas situações contextuais em suas interações. Além disso, o questionário ajuda a perceber “o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por sua vez, compreender também o contexto” (FREITAS, 2002, p. 26).

Entretanto, ressalva-se, com as palavras de Minayo (2001, p. 79), que “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa”. Tal posicionamento aponta como base que, “em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras”. Na realidade, esse é o percurso da ciência, principalmente daquela em que a população de amostra são pessoas, pois estas possuem suas identidades mutáveis e estão em constante transgressão, mudando e evoluindo a todo instante; logo, quaisquer interpretações sobre os dados desta pesquisa podem, de alguma forma, derivar em resultados puramente divergentes.



## Resultados e discussões

Para melhor compreensão dos resultados obtidos, apresentaram-se as respostas das questões separadamente; a análise das três questões que compuseram o questionário ocorreu individualmente, dando-se ênfase à forma quali-quantitativa. O enfoque qualitativo ocorreu via análise temática, abordando-se teóricos que se aproximam da complexidade e singularidade das respostas dos professores. A análise quantitativa foi apresentada por meio da média aritmética estabelecida na área via utilização de quadros, tabelas e matrizes.

A primeira questão disponibilizada, e que instigou os professores a responder, visava entender as concepções docentes pós-reestruturação do ensino médio gaúcho. Para tanto, a questão apresentada continha subquestões, as quais apresentavam uma escala de satisfação representada por números que variavam de 0 a 10 pontos, sendo o número 1 o menor ponto e o número 10 o maior. A tabela abaixo permite entender melhor essa questão.

		1 à 2	3 à 4	5 à 6	7 à 8	9 à 10
Em relação ao Currículo, tem-se que ele foi:	Flexível					
	Relacionado com a pesquisa sócio-antropológica					
	Relacionado com o conteúdo					
	Facilitado ao material de apoio					

**Imagem 1:** Representação da questão disponibilizada sobre o currículo.

A tabela abaixo apresenta os apontamentos dos oito professores (áreas do conhecimento) às subquestões. Destaca-se que essas subquestões foram, para facilitar o processo de compreensão e sistematização, simplificadas em A (*flexível*), B (*relacionado com a pesquisa sócio-*

antropológica), C (relacionado com o conteúdo) e D (facilitado pelo material de apoio). Os professores foram representados por P1 até P8<sup>5</sup>.

**Tabela 1:** Média entre as disciplinas relativa à questão número 1.

	P1, P7, P8				P2				P3, P5				P4, P6			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
1 à 2																
3 à 4																
5 à 6																
7 à 8		X	X		X	X	X				X					
9 à 10	X			X				X	X	X		X	X	X	X	X

Considerando a tabela acima, pode-se perceber que os professores encontram dificuldades na reestruturação curricular em relação à subquestão *relacionado com o conteúdo*, uma vez que o currículo passou a exigir dos professores competências e habilidades para trabalhar com o novo com base na vivência do educando para a emersão da interdisciplinaridade. Percebe-se também a dificuldade em lograr uma escala de 10 pontos para a subquestão *relacionado com a pesquisa sócio-antropológica*, visto que essa parte do contexto do educando precisa da acessibilidade do professor para vinculá-la ao científico.

Nesse contexto, constata-se que há necessidade de os professores, como responsáveis por um papel de formação e membros de uma escola e de um estado, desenvolverem atividades de concepção e/ou de atualização das práticas de ensino interdisciplinar, uma vez que a questão curricular perpassa ações culturais, históricas e sociais. Assim, “a cultura popular é um

<sup>5</sup> P1: Português e Inglês. P2: Matemática P3: História e Geografia P4: Química e Física. P5: Sociologia e Filosofia P6: Biologia P7: Educação Física P8: Arte e Espanhol.

conhecimento que deve, legitimamente, fazer parte do Currículo, pois toda cultura é fruto do trabalho humano” (ALBUQUERQUE; KUENSLE, 2006, p. 102).

Desta maneira, tem-se que “o currículo é uma determinação da ação e da prática, assim como são as valorizações sobre o que é cultura apropriada” (SACRISTÁN, 1998, p. 48). Nessa relação de cultura e sistema educacional institucionalizado, Sacristán (1999, p. 180) assinala que a “escolaridade será vista como uma cultura” e que “a educação é reprodução e também aposta na construção de um projeto para os sujeitos, para a sociedade e, portanto, ela mesma é criadora de cultura no sentido de transformar a cultura existente, assim, educar requer um projeto com uma direção [...]”. Assinala, ainda, que “a educação serve não só para reproduzir realidades, mas para reconstruir a tradição que compõe a cultura, ou as culturas, e alcançar um ideal de vida, que é o desafio do futuro” (SACRISTÁN, 1999, p. 181).

Em contrapartida, os professores admitem que o currículo pós-reformulação passou a ser mais *flexível e facilitado pelo material de apoio*, ou seja, trabalhar com um currículo flexível, que parta das noções e/ou adaptações dos conteúdos por parte dos professores, faz com que os processos de ensino e aprendizagem sejam exercidos com qualidade e vinculados aos materiais didáticos disponíveis na escola.

Observa-se que as práticas pedagógicas abarcaram um novo rumo, possibilitando um conhecimento científico contextualizado ao contexto do educando, proporcionando saberes para a vida, não para o vestibular. Da mesma forma, elas fazem com que haja maior interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo, pois tornam a sala de aula um lugar de diálogo, construção e troca de informações. Sacristán (2000, p. 123), corroborando essa visão, esboça que “o ensino é o conjunto de atividades que transforma o currículo na prática para produzir a aprendizagem, é uma característica marcante do pensamento curricular atual”.

A segunda questão, também de múltipla escolha, disponibilizada no questionário aos professores, enfatizava o Ensino Médio Politécnico, mais

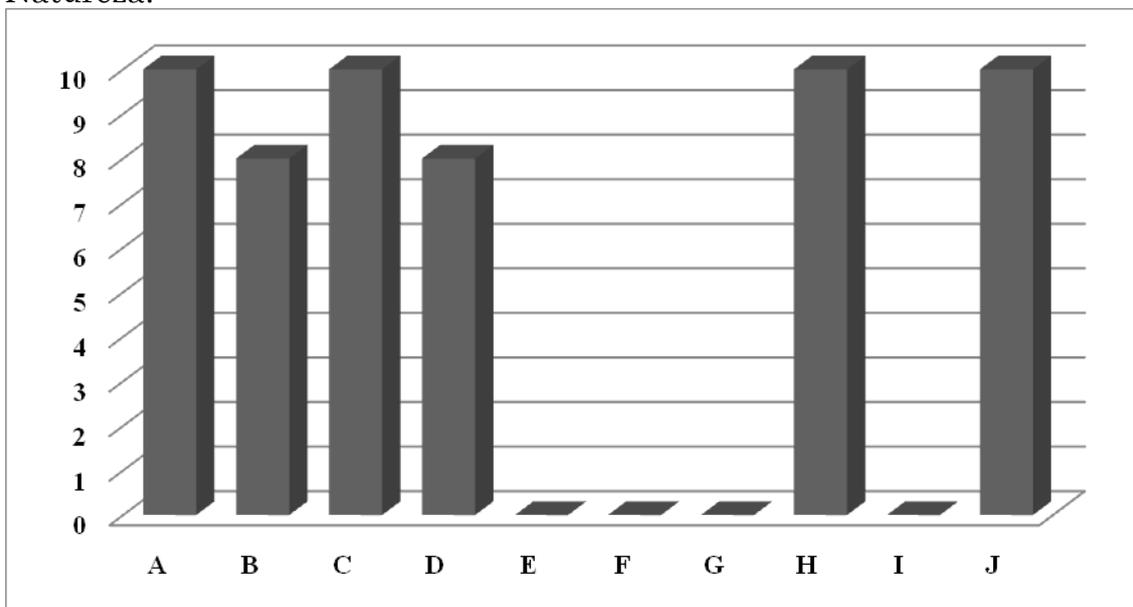
precisamente referindo-se ao funcionamento dessa modalidade de ensino na escola onde trabalham os professores. Para tanto, ofereceram-se dez opções, consideradas motivos e/ou afirmações para o funcionamento da politecnia na escola. Dessas dez opções, apenas uma compreendia a questão *outros*, em que o professor que a apontasse deveria justificar o porque de tê-la escolhido.

As opções disponibilizadas na questão foram:

- |  |   |
|--|---|
| <p>A. <i>Tem apoio dos professores</i></p> <p>B. <i>Tem apoio da comunidade escolar</i></p> <p>C. <i>Tem apoio da coordenação</i></p> <p>D. <i>A direção se empenha em ajudar</i></p> <p>E. <i>Professores exigentes</i></p> | <p>F. <i>A escola possui infraestrutura</i></p> <p>G. <i>Alunos se dedicam</i></p> <p>H. <i>A coordenação cobra</i></p> <p>I. <i>Única escola estadual do município</i></p> <p>J. <i>Outros</i></p> |
|--|---|

A análise dessa questão apresenta gráficos que concebem em média os apontamentos dos professores das áreas de conhecimento. Ressalva-se que os gráficos se apresentam na seguinte sequência: Ciências da Natureza, Humanas, Linguagens e Matemática.

**Gráfico 1:** Média das concepções dos professores da área de Ciências da Natureza.



Analisando-se o gráfico estipulado da média dos professores da área de Ciências da Natureza, pode-se perceber que, dentre os motivos que fazem com que o Ensino Médio Politécnico se desenvolva na escola, estão o *apoio docente*, o *apoio e a cobrança da coordenação* e, como destacado na opção *outros*, trabalhos e conteúdos normais, não existindo muita diferença entre eles, apenas a necessidade de conectar esses conteúdos à realidade do educando por meio das outras áreas, favorecendo as pesquisas (P4).

A pesquisa é mencionada por trazer uma diferença no planejamento dos professores, favorecendo a inter-relação entre os agentes desse processo e, também, os processos de ensino e aprendizagem, pois a pesquisa na prática pedagógica é a garantia da construção de novos conhecimentos “a partir da articulação da análise de seus resultados com o acúmulo científico das áreas de conhecimento, para dar conta da necessidade ou realidade a ser transformada” (SEDUCRS, 2011, p. 21).

Desta forma, entende-se que os professores e a coordenação da escola são pontos-chave para o bom funcionamento e desenvolvimento da politécnia via pesquisas, uma vez que, como membros de formação ética e reflexiva, os professores precisam acompanhar todas as atividades de pesquisa que se desenvolvem na escola, proporcionando entusiasmo, ânimo e coragem aos discentes, além de disponibilizar, por meio da interação dialógica e construtivista, competências e habilidades.

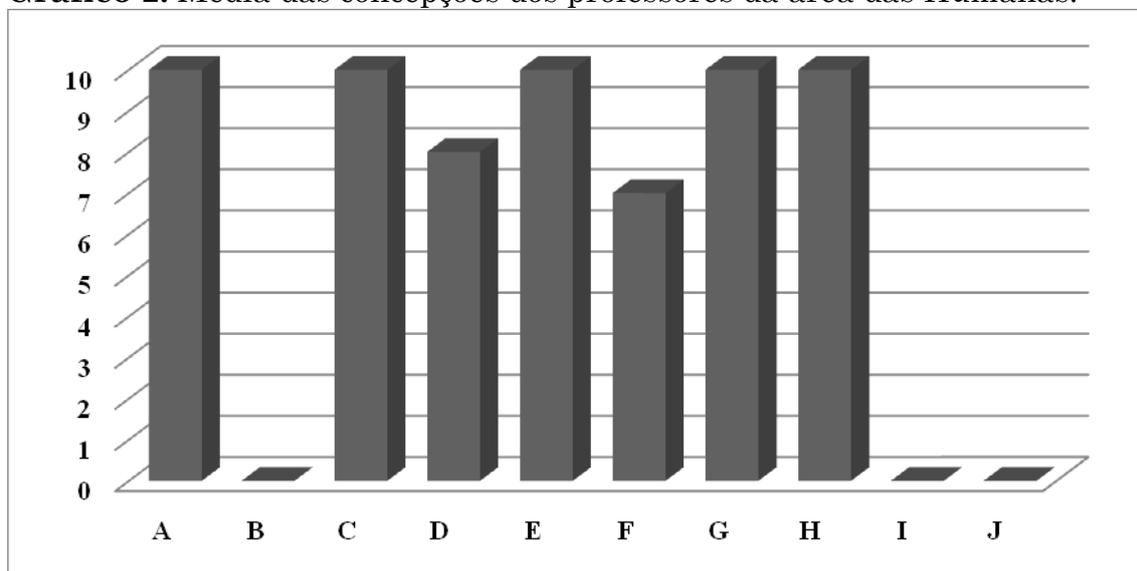
Assim, tem-se que a pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica a identificação de uma dúvida ou de um problema, a seleção de informações de fontes confiáveis, a interpretação e elaboração dessas informações e a organização e o relato sobre o conhecimento adquirido. Portanto, a pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento da capacidade de interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida

diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (BRASIL, 2011).

Nesta perspectiva, entendem-se as palavras de John Kerr, citado por Forquin (1993, p. 23), quando define o currículo como “toda aprendizagem organizada ou conduzida pela escola, que se efetua no contexto de um grupo de maneira individual, no interior ou no exterior da escola”. Forquin (1993, p. 23), novamente para regar os saberes sobre currículo, cita Paul Hirst, conceituando-o como “um programa de atividades dos professores e dos alunos, concebido de maneira que os alunos alcancem na medida do possível certos fins ou certos objetivos educativos”.

Quanto às concepções dos professores da área de Humanas, pode-se verificar que elas vão ao encontro das concepções dos professores das Ciências da Natureza, mas elencam a opção G (*Alunos se dedicam*) para revelar que as atividades são desenvolvidas em conjunto. Observe o gráfico abaixo.

**Gráfico 2:** Média das concepções dos professores da área das Humanas.



Percebe-se que os estudantes, cada vez mais, estão buscando autonomia e criticidade nas atividades realizadas dentro da escola e deixam de ser agentes passivos para, em conjunto com os colegas e professores, tornarem-se atores da própria formação. Neste viés, Pinheiro (2010) afirma

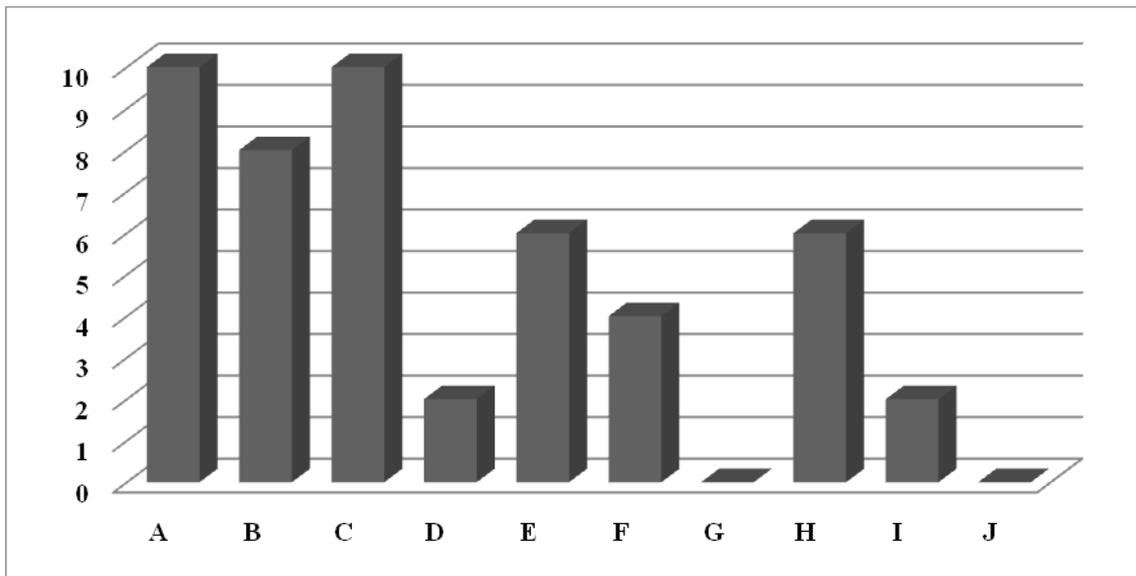
que o professor deve vivenciar e entender a realidade dos estudantes, buscando enxergar as coisas sob as perspectivas deles, pois, do contrário, adotará uma conduta não favorável em sala de aula. “Se houver essa divisão entre professores e alunos a convivência entre eles diminuirá e, conseqüentemente, a eficácia do ensino” (PINHEIRO, 2010, p. 407).

Em decorrência, o currículo é concebido como o conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas. Conteúdos são organizados a partir da realidade vivida pelos alunos e alunas e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo (SEDUCRS, 2011, p. 15).

Observando-se o gráfico abaixo, que representa as concepções em média dos professores da área de Linguagens, verifica-se que existem algumas oscilações entre as opções, mas é compreensível que eles, assim como os professores das outras áreas, percebam que a politecnia está em funcionamento na escola por apresentar *apoio dos professores e da coordenação*.

Dentre outras, os professores destacam uma opção que até então não havia sido apontada – B (*Apoio da comunidade*) –, revelando que a comunidade, com a reestruturação de ensino, passou a estar mais presente na escola, auxiliando e favorecendo o apoio às pesquisas. Assim, percebe-se o quão importante é a presença da comunidade escolar para um bom desenvolvimento dos processos educacionais, pois “a construção do currículo do Ensino Médio Politécnico exige a participação de todos, pois tem o pressuposto do trabalho participativo e coletivo na escola” (SEDUCRS, 2011, p. 27).

**Gráfico 3:** Média das concepções dos professores da área das Linguagens.



É preciso ressaltar que a comunidade escolar precisa estar pautada nas normas da politecnia, que auxilia os estudantes na prática e no desenvolvimento dos projetos de pesquisa<sup>6</sup>, valorizando a formação cidadã no eixo da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho. Ressalva-se ainda que “a prática democrática se instala neste processo de reestruturação a partir do debate deste documento-base nas escolas e com a participação de toda a comunidade escolar” (SEDUCRS, 2011, p. 4).

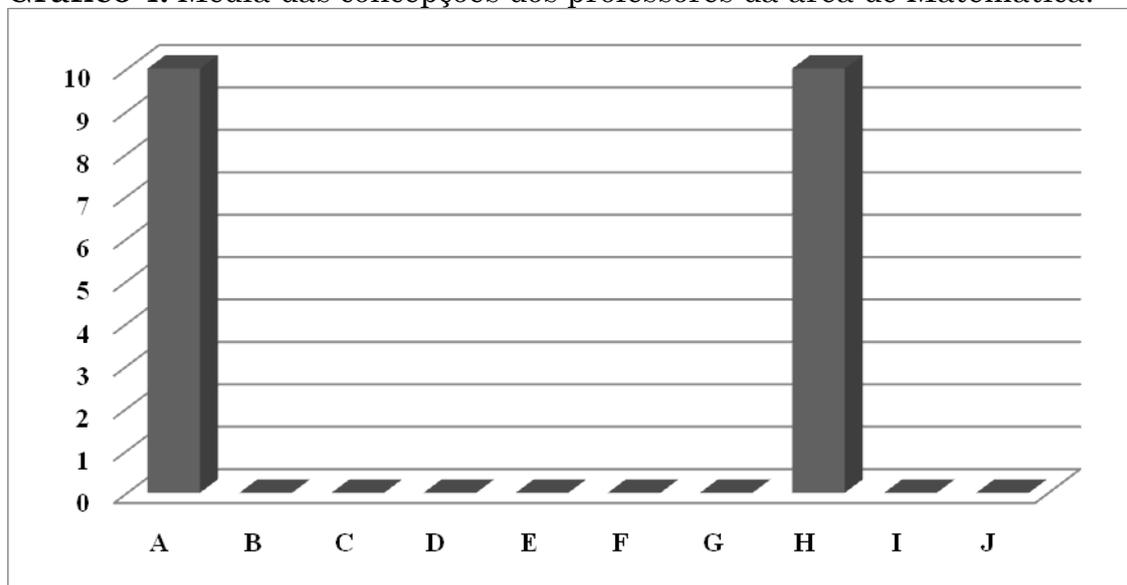
[...] o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional (LIBÂNEO, 1994, p. 250).

O gráfico abaixo representa a concepção do professor da área de Matemática. Nele, pode-se perceber que as opções A e H são as mais indicadas no decorrer do trabalho desenvolvido na escola, isto é, sem o *apoio*

<sup>6</sup>Projetos de pesquisa são atividades desenvolvidas na disciplina de Seminário Integrado, os quais visam à articulação dos dois blocos do currículo, dando-se pela interlocução, nos dois sentidos, entre as áreas de conhecimento e os eixos transversais, oportunizando apropriação e possibilidades do mundo do trabalho. O desenvolvimento desses projetos se traduz por práticas, visitas, estágios e vivências e pode ocorrer também fora do espaço escolar e do turno que o aluno frequenta (SEDUCRS, 2011).

dos professores e a cobrança da coordenação, talvez os trabalhos não fossem realizados de forma hábil em conjunto com as atividades extracurriculares.

**Gráfico 4:** Média das concepções dos professores da área de Matemática.

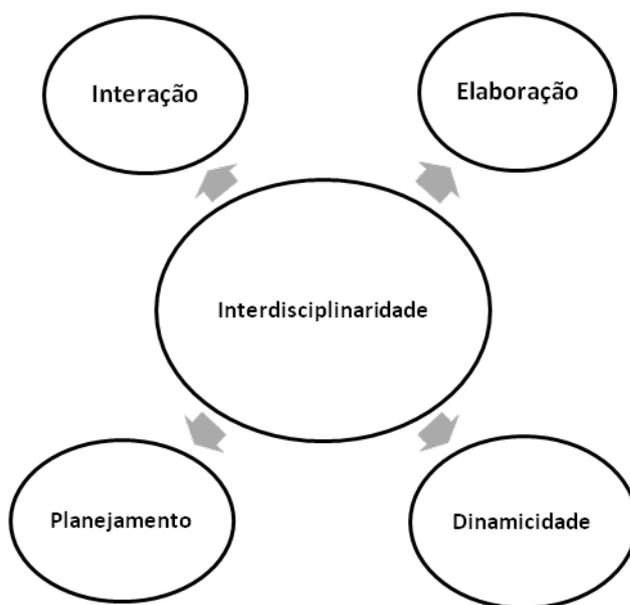


Assim, entende-se que o trabalho sobre a politecnicidade e a pós-estruturação curricular só ocorrem na escola em virtude do apoio dos professores, da direção, da comunidade escolar e da cobrança da coordenação, sempre exigindo dos professores e instigando os alunos a desenvolverem os trabalhos com qualidade e relevância. Percebe-se que a escola vem desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão em um viés colaborativo e formativo, pois auxilia o professor e o estudante a trabalhar coletivamente, buscando subsídios na comunidade escolar e na vivência com o outro.

Propõe-se, assim, uma escola de ensino médio que atue como uma comunidade de aprendizagem. Nela, os jovens desenvolverão uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais por meio do protagonismo em atividades transformadoras. Explorarão interesses vocacionais ou opções profissionais, perspectivas de vida e de organização social, exercendo sua autonomia e aprendendo a ser autônomo, ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade (UNESCO, 2011, p. 9).

No fim do questionário, a fim de compreender teoricamente e, por meio de uma análise minuciosa sobre as escrituras dos professores, refletir sobre as concepções e perspectivas que eles carregam sobre a questão de currículo, disponibilizou-se uma questão aberta (dissertativa). A questão que os professores foram instigados a responder, considerando suas ideias e percepções, foi: *em relação ao currículo, explique sobre os benefícios e os malefícios de trabalhar de forma diferenciada, isto é, na relação com outra área.*

Para a análise dessa questão, apresentam-se, em um SmartArt, palavras-chave que revelam os apontamentos em decorrência dos benefícios e dos malefícios, além de alguns trechos que assinalam a real atuação dos professores na disseminação de informações para a concepção e qualificação dos processos de ensino e aprendizagem.



**SmartArt/figura 1:** Relação das palavras-chave da questão dissertativa.

Observando o SmartArt (Figura 1) acima, observa-se que os professores analisam a emersão da interdisciplinaridade por meio de alguns mecanismos, tais como: planejamento, dinamicidade, interação e elaboração. Nesta vertente, entende-se que, para a interdisciplinaridade surgir no

trabalho docente, deve haver, essencialmente, um dos requisitos apontados pelos professores.

Constata-se, por meio da análise das respostas dos professores, que tais mecanismos representam ao mesmo tempo benefícios e malefícios advindos com a reestruturação curricular, pois os professores alegam que um ensino qualificado, colaborativo e dialógico precisa ser planejado e elaborado em conjunto com o educando, favorecendo a dinâmica e a interação interdisciplinar. Além disso, os professores afirmam que planejar e elaborar atividades de forma dinâmica na interação com o outro é complicado, pois eles estão acostumados a vivenciar e participar de um planejamento individual e dissociado das outras áreas, de uma elaboração fragmentada dos processos de ensino e aprendizagem de forma não interdisciplinar.

Aqui percebe-se novamente a necessidade de uma formação docente continuada (o que é de essencial importância para o sucesso de qualquer reformulação curricular) capaz de garantir trabalhos interdisciplinares e contextualizados. O êxito dessa reestruturação curricular pode estar diretamente vinculado à formação dos professores, às condições adequadas de trabalho, a um salário digno e também a outros subsídios, como materiais didáticos e recursos humanos.

Contudo, os professores pesquisados ressaltam que “a proposta da politecnia é trabalhar de forma interdisciplinar, e todas as áreas trabalhando em conjunto, só tem a somar; uns ajudam os outros, o que contribui para o conhecimento dos professores bem como dos alunos” (P1). “Quando se trabalha em conjunto, um professor pode contribuir com o trabalho do outro, ajudando o aluno a compreender melhor um determinado conteúdo” (P3). Entretanto, admite-se nas palavras de P4 que:

[...] a dificuldade está em entender e se relacionar com o outro, mas, mesmo diante disto, existe o benefício: o trabalho em conjunto; a aprendizagem de forma conexa, um saber relacionado entre as áreas;

facilidade em adquirir informações de forma científica e se constituir enquanto sujeito crítico e social do relacionamento entre o saber do contexto com o científico (QUESTIONÁRIO, 2014).

Em concordância, Lopes (2006), Silva (2005) e Sacristán (2000) afirmam que o currículo não é uma listagem de conteúdos, ele é um processo constituído por um encontro cultural, por saberes e conhecimentos escolares na prática da sala de aula, locais de interação entre professor e aluno. Nesta vertente, compreende-se que os trabalhos conectados aos afazeres culturais e sociais dos alunos, resultantes no conhecimento escolar, são condicionados por fatores de ordens diversas, socioculturais e político-econômicas. Esse conhecimento, para fins de ensino e aprendizagem, é organizado por mecanismos de pedagogização, constituindo um saber escolar elaborado na relação com o outro.

Portanto, na concepção crítica, o currículo integrado, apresentado às escolas pela reestruturação curricular no início do ano de 2011 e posto em prática em 2012, vem possibilitando o entendimento do contexto, da realidade, das culturas e tradições, visando a uma participação social-democrática, responsável, ativa e solidária.

### **Reflexões finais**

A reorganização do currículo no Ensino Médio Politécnico gaúcho, influenciada pelas orientações de colaborativismo, dialogicidade e formatividade dos tempos atuais, tem fortes implicações no controle individualizado do trabalho docente, buscando a minimização do ensino fragmentado e sem nexos, evoluindo para um ensino pautado na interdisciplinaridade, nas inter-relações dos sujeitos e na íntegra participação da comunidade escolar nos processos de ensino e aprendizagem.

Desta maneira, pode-se averiguar que a grande maioria dos professores pesquisados defende o currículo reorganizado, (re)contextualizado em função de suas culturas e práticas locais,

considerando-o como flexível e de fácil compreensão nos materiais de apoio. Do mesmo modo qualificam os trabalhos desenvolvidos nesta vertente, dando ênfase a professores, à coordenação, à direção e à comunidade escolar, que apoiam e enriquecem os trabalhos desenvolvidos.

Neste viés, Santomé (1998, p. 45) enfatiza que “a cultura, mentalidade e expectativas de qualquer pessoa são fruto de uma história vivida no seio de uma ou várias famílias, resultado de sua participação ativa dentro de grupos sociais étnicos, de gênero, de condicionantes geográficos, históricos, biológicos etc”. Portanto, apostar na interdisciplinaridade como mecanismo de construção de saberes e qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, além de possibilitar a integração das diferentes áreas de saber, agregando-as às diversidades culturais, “significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica” (SANTOMÉ, 1998, p. 45).

Destarte, pode-se interpretar, por meio das escrituras, que os professores também compreendem o currículo como mecanismo de aproximação entre os segmentos da escola, uma vez que, com a reestruturação, houve a necessidade de redefinir as práticas pedagógicas para os processos de ensino e aprendizagem, valorizando o contexto do estudante, a opinião do colega e a emersão de atividades interdisciplinares, o que representou uma forma de abarcar os conhecimentos necessários a todos, independentemente de aspectos sociais ou culturais específicos.

Todavia, há a necessidade de os professores continuarem a busca por uma formação continuada capaz de proporcionar um conjunto de saberes básicos capazes de viabilizar o diálogo entre os professores, as escolas e os estudantes, pois, desta forma, cada vez mais desenvolver-se-ão trabalhos ricos e contextualizados à realidade local. Nesta perspectiva, as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CP Nº 01/02, apresentam a ideia de que essa formação deve considerar, acima de tudo, o conjunto das competências necessárias à atuação profissional, sendo fundamental, como expressa o documento, que

se busque adotá-las como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Por fim, espera-se que este trabalho de investigação sobre a reestruturação curricular no estado do Rio Grande do Sul venha a contribuir para resgatar as questões de inter-relacionamento, interdisciplinaridade e contextualização nas práticas docentes, valorizando a disseminação de informações, a complexidade dos conteúdos, a relação entre o saber e o dizer e, dentre outros mecanismos, a eficiência da relação entre teoria e prática.

## Referências

- ABREU, R. G. A Integração Curricular na Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- ALBUQUERQUE, J. A; KUNZLE, M. R. O currículo e suas dimensões, multirracial e multicultural. In: *Caderno Pedagógico n° 4*, APP-SINDICATO 60 ANOS. 2006.
- BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. P. 1-31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 25 de abril de 2011.
- CNE. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Parecer CNE/CEB n° 5/2011*. Assunto: diretrizes curriculares nacionais para ensino médio. Parecer aprovado em 5/5/2011
- FAZENDA, I. C. A. *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e Epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREITAS, M. T. A. Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*. n.º. 116, p. 21-39. SP, Julho, 2002.
- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: O Caso do Conceito de Contextualização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400
- LOPES, A. C. Pensamento e política curricular—entrevista com William Pinar. In: *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MATOS, K. LOPES, S. VIEIRA, S. *Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6ª ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco; 1999.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- MINAYO, M.C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- PINHEIRO, P. P. *Direito Digital*. 4ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2010
- RICARDO, E. Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das Ciências. *Tese* (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2005.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Editora Artmed, 2000.
- SACRISTÁN J. G; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTAN, J. G. Aproximação ao conceito de currículo. In: SACRISTAN, J. G. *Ocurrículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Cap. 1, p. 13-87.

SACRISTAN, J. G. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: SACRISTAN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999. Cap. 4, p. 147-206.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. *Sobre a Concepção de Politecnia*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SMED. *Cadernos Pedagógicos n° 9*. Porto Alegre, 1999

UNESCO. Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo. Brasília, *Debates ED*, n.1, maio 2011.

Recebido em junho de 2015.  
Aprovado em novembro de 2015.

## O psicólogo diante da queixa escolar: possibilidades de enfrentamento

### Psychologist before the school complaint: possibilities of confronting

*Nilza Sanches Tessaro Leonardo*<sup>1</sup>

*Maria Júlia Lemes*<sup>2</sup>

*Marilda Gonçalves Dias Facci*<sup>3</sup>

#### RESUMO

O artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre a compreensão e a atuação de psicólogos perante as queixas escolares, com vistas a contribuir para a proposição de ações de enfrentamento dessa questão no contexto escolar. Três psicólogas atuantes em escolas de um município no norte do Paraná foram entrevistadas a respeito dos seguintes aspectos: as queixas apresentadas no encaminhamento para assistência psicológica; as causas das dificuldades de aprendizagem; o processo de avaliação; o atendimento às queixas escolares; a medicalização das queixas escolares. Buscamos autores que tratam do tema, fundamentando-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e os articulando aos resultados da pesquisa. Constatou-se que a psicologia ainda tem contribuído para a reprodução de práticas tradicionais de discriminação – embora pequenos avanços tenham ocorrido –, permitindo estabelecer uma linha tênue, porém rica em sua criticidade, com a finalidade de promover mudanças nas concepções e ações do psicólogo no contexto escolar. O que defendemos é o desenvolvimento pleno das potencialidades dos educandos.

---

<sup>1</sup>Doutora em Psicologia (PUC-Campinas). Professora do departamento de Psicologia e Programa de pós-graduação em Psicologia. Brasil. E-mail: [nstessaro@uem.br](mailto:nstessaro@uem.br)

<sup>2</sup>Doutora em Educação (USP). Professora do departamento de Psicologia e Programa de pós-graduação em Psicologia. Brasil. E-mail: [mjulialemes@gmail.com](mailto:mjulialemes@gmail.com)

<sup>3</sup>Doutora em Educação Escolar (Unesp– Araraquara) e pós-doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Professora do departamento de Psicologia e Programa de pós-graduação em Psicologia. Brasil. E-mail: [marildafacci@gmail.com](mailto:marildafacci@gmail.com)

**PALAVRAS-CHAVE:** atuação do psicólogo escolar; queixas escolares, Psicologia Histórico-Cultural.

#### **ABSTRACT**

The article presents results of a survey about the understanding and intervention of psychologists with regards to the school complaints, in order to contribute to the proposition of confronting actions in the school context. Three psychologists active in schools in a city in Northern Parana, Brazil, were interviewed on the following aspects: complaints presented during forwarding; causes of learning difficulties; the evaluation process; handling of school complaints; medicalization of school complaints. We seek authors on the same matter basing themselves on the assumptions of Historical-Cultural Psychology, linking them to the results of the investigation, and deducing that psychology has still contributed to there production of traditional discrimination practices, though small advances have occurred, allowing the establishment of a fine line, but rich in its criticism, in the sense to promote changes in conceptions and actions in the scholar context. What we advocate is the full development of the students potential.

**KEYWORDS:** School psychologist. School complaints. Historical-Cultural Psychology.

\* \* \*

## **Introdução**

A história mostra as contribuições para o entendimento do fracasso do aluno no processo de escolarização, que vão desde a psicometria, no final do século XIX, até teorias críticas que tentaram contextualizar historicamente essa questão (PATTO, 1990, SOUZA, 1997).

Neste artigo, referimo-nos a discussões de autores que se fundamentam nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, elaborada inicialmente por L. S. Vigotski, e em outros teóricos que defendem uma perspectiva crítica na psicologia, os quais combatem a visão individualista e adaptacionista dos problemas de escolarização. Vigotski e fundamentou no

materialismo histórico para compreender o psiquismo humano e é neste psicólogo educacional que nos baseamos para analisar a queixa escolar.

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre a compreensão e a atuação de psicólogos no tocante às queixas escolares e propor alternativas para o enfrentamento dos problemas no processo de escolarização, tomando como referência os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Nesse sentido, inicialmente, discutiremos a produção da queixa escolar, a psicologia e a atuação do psicólogo nesse contexto e, posteriormente, apresentaremos os resultados de entrevistas com três psicólogas escolares de um município localizado no estado do Paraná. Essas profissionais são concursadas e responsáveis pelo atendimento profissional a escolares considerados pelos professores “portadores” de problemas de aprendizagem e comportamento. Apontaremos, conjuntamente, algumas possibilidades de encaminhamento para o enfrentamento dos problemas detectados nos resultados apresentados.

### **A queixa escolar: relações com a psicologia e a atuação do psicólogo**

De acordo com Leonardo, Leal e Rossato (2012), no Brasil, há várias décadas, a escola tem apresentado dificuldades para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, o que gera inúmeros obstáculos à apropriação do conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade.

É inegavelmente elevado o índice de crianças que são encaminhadas para serviços de avaliação e tratamento por queixas escolares. Sobre esse aspecto, Facci et al. (2012) esclareceram que a sociedade capitalista tem interesse em manter a crença de que distúrbios e doenças são a causa das dificuldades escolares, eximindo, dessa forma, os governantes da responsabilidade de incentivar e financiar a educação.

Desse modo, individualiza-se o problema e as dificuldades no processo de escolarização são explicadas como decorrentes de fatores orgânicos, reproduzindo o ideário liberal que coloca nos sujeitos a responsabilidade pelas suas dificuldades.

De acordo com Zonta (2012, p.11),

(...) as ideias hegemônicas de que existem “naturalmente” pessoas mais ou menos capazes, fundadas em preconceitos de todos os tipos (raciais, étnicos, religiosos, de gênero), ignoram que as desigualdades sociais são produtos da existência de classes sociais antagônicas e as convergem em deficiências individuais.

Esse parece ser um pensamento dominante em nossa sociedade - sobretudo no contexto educacional -, que, como consequência, reproduz tal concepção realizando avaliações e ações discriminatórias que rotulam, classificam e estigmatizam alunos.

Bray (2012) contribuiu afirmando que as escolas brasileiras têm se mostrado muito mais a serviço da reprodução da ordem social vigente, cujos pilares destacam a competitividade e o forte apelo à meritocracia. Assim, elas se isentam da função de promover o desenvolvimento humano e propiciar transformações, reiterando a estrutura social em vigor.

Dessa maneira, reforça-se a premissa de que as queixas escolares têm sido explicadas por meio de visões tradicionais, nas quais o eixo de análise se centra no indivíduo e em suas condições biológicas, em detrimento de um olhar sobre o contexto social e histórico em que são produzidas (LEAL E SOUZA, 2014).

A pesquisa desenvolvida por Angelucci et al. (2004) revelou que a maioria dos estudos que versam sobre o fracasso escolar, em suas análises, mantêm o foco nas habilidades mentais do aluno, abstendo-se de reflexões acerca das implicações que envolvem a escola e suas práticas pedagógicas, que alimentam e perpetuam uma sociedade de classes.

Assim, o fracasso escolar é avaliado “[...] como um fenômeno que pode ser estudado sem que se considere a existência concreta da escola. [...] Sob o argumento da necessidade de ‘recorte’, isola-se o aluno que ‘não aprende’ da escola que o ensina” (ANGELUCCI et al, 2004, p.11), removendo de tais recortes as dimensões culturais, sociais e econômicas que abrangem a constituição da subjetividade e as suas relações com essa escola que não ensina.

Ao analisarmos a relação da psicologia com a educação ao longo da história, observamos que a visão organicista e adaptacionista que caracteriza sua origem ainda contribui para que se entenda a queixa escolar como um fator desvinculado da construção histórica e social. De acordo com Leal e Souza (2014), desde a avaliação da dificuldade que caracteriza a queixa escolar, a psicologia reproduz a segregação dos alunos, tendo em vista as explicações individualistas para o fenômeno.

Nos processos de exclusão marcados pelo insucesso escolar, deparamo-nos com a forte presença da psicologia, que busca realizar diagnósticos que condigam com os ideais da sociedade de separar, de um lado, os competentes e, do outro, os incapacitados.

Desse modo, a psicologia deixa de usar as especificidades do processo de desenvolvimento infantil em prol da evolução do ensino para se deter em “procedimentos psicométricos frequentemente viesados e estigmatizadores que deslocaram a atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências” (PATTO, 1990, p. 63). Bock(2000) afirmou que essa prática diferenciava os mais aptos e capazes, que provavelmente não eram os mais pobres, correspondendo às desigualdades sociais existentes (BOCK, 2000).

Antunes e Meira (2003) aduziram que a psicologia escolar passou a ser reduzida a uma “psicologia do escolar”, desconsiderando a realidade social e educacional, além de perpetuar a tendência histórica de se colocar a serviço da manutenção da estrutura tradicional da escola e da ordem social na qual ela está inserida. Acrescenta-se ainda o fato de que a prática

profissional dos psicólogos tem sido influenciada e apoiada pelas produções científicas atuais mais disseminadas, as quais centram sua análise unicamente nas características individuais, que muitas vezes são tomadas como naturalmente patológicas.

A maior demanda apresentada pelas escolas aos serviços de psicologia são as queixas escolares com solicitação de avaliação para fins de diagnóstico e o encaminhamento de crianças para profissionais das áreas médicas ou programas de educação compensatória na própria escola.

Essa forma de intervenção da psicologia na educação exerce forte influência no entendimento da atuação do psicólogo no contexto escolar. Apesar disso, acrescentamos que a psicologia tem empreendido esforços na contramão dessa vertente.

O fenômeno educacional, como elemento particular, deve ser compreendido em uma dimensão de totalidade, porque nele estão imbricadas as questões da sociedade capitalista. Para assimilar as formas de superação do entendimento, da avaliação, do encaminhamento e do tratamento acerca da queixa escolar é preciso estabelecer a relação entre a escola e o processo histórico.

Nesse prisma, defendemos uma psicologia que caminhe na direção contrária ao processo de naturalização das queixas escolares, que parta de uma concepção crítica de análise. Tal concepção nos instiga a repensar a prática do psicólogo, tendo como foco uma atuação que favoreça “[...] a reflexão, junto ao professor e à criança, sobre as relações estereotipadas existentes na escola, pautadas em crenças que atribuem a dificuldade no processo de escolarização à criança” (EIDT E TULESKI, 2007, p.533).

Essa tendência, de reflexão crítica sobre a psicologia escolar, permite repensar o compromisso ideológico da atuação do psicólogo, que, historicamente, surgiu para atender às necessidades da classe burguesa. O ponto crucial dessa reflexão é a construção de modos de atuação pautados em uma prática mais humanizadora, democrática e transformadora, na luta por uma educação de qualidade (ANTUNES e MEIRA, 2003).

Nesse sentido, defendemos que a Psicologia Histórico-Cultural pode colaborar para o desvelamento e a compreensão do “aluno que fracassa” como um homem capaz de aprender, de ser criativo, com potencialidade de transformar a realidade social. Além disso, essa perspectiva pode contribuir para que o educador e o psicólogo escolar reflitam e busquem instrumentos que impulsionem a aprendizagem e o desenvolvimento. Abordaremos alguns pressupostos dessa teoria quando apresentarmos as possibilidades de enfrentamento das queixas escolares.

### **Partindo da realidade: descrevendo a pesquisa dos psicólogos**

Neste item do artigo apresentaremos os resultados da pesquisa realizada com as psicólogas e faremos uma discussão sobre as possibilidades de enfrentamento da problemática das queixas escolares. Nossa intenção é partir da realidade para pensar formas de superar/enfrentar a situação posta.

A pesquisa contou com a participação de três psicólogas ligadas à Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior do Paraná, que atendem às escolas municipais de educação básica (educação infantil e ensino fundamental do 1º ao 5º ano). O tempo de formação das participantes da pesquisa variou entre 21 e 25, e o tempo de atuação, entre 21 e 25 anos. Todas foram contratadas por um concurso para a rede pública municipal de educação.

As informações foram coletadas por meio de uma entrevista semiestruturada elaborada conforme o modelo de pesquisa proposto pelo Programa de Cooperação Acadêmica (Procad-NF), que envolveu a Universidade Estadual de Maringá, o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e a Universidade Federal de Rondônia.

Primeiramente, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação, na qual nos informamos sobre o número e o local de atuação dos psicólogos escolares ligados àquela secretaria. Na sequência, contatamos

as três profissionais e agendamos um encontro para explicação da pesquisa e a adesão ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O encontro foi realizado no local de trabalho das psicólogas e as entrevistas com cada profissional tiveram a duração média de trinta minutos.

Para analisar os dados construímos os seguintes eixos: 1- Queixas apresentadas no encaminhamento; 2- Causas das dificuldades de aprendizagem; 3- O processo de avaliação; 4- Atendimento às queixas escolares; 5- Medicalização das queixas escolares.

### **1- Queixas apresentadas nos encaminhamentos**

Ao responderem a questão referente às queixas que acompanham os encaminhamentos, conforme podemos ver no quadro 1, as participantes foram unânimes em informar que a principal reclamação diz respeito aos problemas de aprendizagem e comportamento. Porém, as psicólogas, além dessas queixas, apresentaram também outras, a saber: sexualidade aguçada, com uma resposta; violência, com uma resposta; e criança com dificuldade de socialização, citada uma vez.

**Quadro 1 - Queixas que acompanham o encaminhamento**

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>
Dificuldades de aprendizagem	3
Dificuldades de comportamento	3
Sexualidade aguçada	1
Violência	1
Criança com dificuldade de socialização	1

**Fonte:** entrevista realizada com psicólogas.

Na compreensão das entrevistadas prevalecem as respostas de que os problemas de aprendizagem e de comportamento são as principais queixas ocasionam o encaminhamento de alunos para avaliação de

psicopedagogos, neurologistas, psicólogos clínicos e outros profissionais da área.

No entanto, é preciso considerar que encaminhar crianças que estejam apresentando algum problema na escola—seja de aprendizagem, comportamento, socialização etc.—sem antes fazer uma análise em que se considere aspectos como a qualidade do ensino ofertado, as estratégias de ensino, o conteúdo ministrado, a relação professor/aluno/escola e as políticas públicas de educação, é uma forma limitada e simplista de tratar a situação, pois considera as queixas escolares centradas no indivíduo, descartando outros aspectos determinantes na produção dessas queixas. A escola ignora que, na maioria das vezes, não tem conseguido viabilizar de forma efetiva a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Sobre esse aspecto, Leal e Souza (2014) colocaram que nos deparamos constantemente com a naturalização das queixas no âmbito da escola, ou seja, elas são entendidas como parte de sua composição. As autoras expõem que a educação tem sido precarizada a cada dia, pois tem “(...) transmitido conteúdos esvaziados de sentido, de forma mecanizada, com a finalidade apenas de cumprir os programas” (p.23).

Dessa forma, podemos afirmar que a escola ainda se apresenta excludente, compreendendo os problemas de aprendizagem e comportamento como decorrentes quase exclusivamente de aspectos orgânicos e/ou emocionais, eximindo-se, assim, de responsabilidades no processo de escolarização.

Conforme Leal (2010), uma forma de enfrentar essa questão seria que a mediação realizada no contexto escolar buscasse principalmente articular a esfera do cotidiano com a da produção material e intelectual da humanidade. Somente assim serão criadas novas necessidades que extrapolarão aquelas do cotidiano, levando ao desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, é preciso superar o cotidiano com base nas mediações culturais externas, que desenvolvem seu psiquismo e assim o humanizam.

Segundo Vigotski (2000), é pelo conhecimento adquirido no mundo objetivo que se constrói o mundo subjetivo e é com a internalização de conceitos e valores apropriados por meio da educação que os homens se constituem como seres humanos, estruturam sua consciência e aprendem a viver em sociedade. Na idade escolar, a criança está vinculada aos estudos e é nesse período que ela começa a desenvolver as interpretações teóricas e abstratas da realidade.

Vygotski (1996) também afirmou que a escola provoca muitas mudanças nas relações sociais da criança, em razão das diferenças entre a educação informal da primeira infância e a educação formal, que é a função da escola.

Segundo Davidov (1988), o período da educação escolar é um momento de mudanças essenciais na vida da criança, principalmente na forma de organização de sua vida, com as novas obrigações que ela passa a ter como escolar. Os estudos exigem dela certas habilidades que até então não lhe eram cobradas. Um exemplo disso é a disciplina diante de uma série de normas que todos devem seguir, a submissão que exige da criança o controle de seus comportamentos, em que sua relação com os adultos da escola difere da que ela mantém com os pais.

Observamos que quando há uma queixa escolar e o aluno é encaminhado com problemas de aprendizagem e comportamento, a escola passa para a criança a responsabilidade pela resolução desse problema, desconsiderando a importância de assumir ela mesma o processo de ensino/aprendizagem, papel fundamental no processo de escolarização. Tal postura dificulta o desenvolvimento da criança, motivo pelo qual reforçamos o já descrito sobre a complexidade e interdependência dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Reverter essa queixa, ou mesmo impedir que ela seja construída, implica ter uma escola que ofereça condições objetivas e subjetivas para a aprendizagem de todos os alunos.

## **2- Causas das dificuldades no processo de escolarização**

As causas mais comuns das dificuldades no processo de escolarização, de acordo com as psicólogas escolares (quadro 2), são a falta de condições socioculturais adequadas das famílias para a aprendizagem das crianças e o fato de estas serem maltrabalhadas.

A esse respeito, concordamos com Fernandes et al. (2006) quando afirmaram que no percurso de entendimento da Psicologia Escolar sobre o que subjaz a dificuldade das crianças na escola, existe um referendo à construção de explicações com base nas condições e problemas familiares. Tal fato representa uma saída ideológica para não tratar das dificuldades por meio da análise da escola e do processo de escolarização.

Essa afirmativa da esQUIVA ao olhar crítico e pedagógico sobre a escola também está na fala de uma das psicólogas, quando ela se reporta aos problemas neurológicos e de saúde em geral. Lembramos aqui estudiosos como Moysés e Colares (2010), que, ao tratarem da biologização dos problemas escolares, enfatizaram que este é o caminho fatídico para a medicalização dos problemas escolares, em detrimento de um olhar mais abrangente sobre a escola e o processo pedagógico.

**Quadro 2-**Causas das dificuldades no processo de escolarização

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>
Falta de condições socioculturais adequadas para a aprendizagem	2
Rotatividade dos professores	1
Crianças que são maltrabalhadas, questões pedagógicas	2
Problemas neurológicos, síndromes, problemas de saúde	1

**Fonte:** entrevista realizada com psicólogas.

Algumas psicólogas entendem que as causas das dificuldades de aprendizagem são oriundas do indivíduo, devendo-se a aspectos orgânicos, isto é, a doenças neurológicas, síndromes e outros problemas de saúde.

Quanto a isso, com respaldo na teoria histórico-cultural, entendemos que analisar as dificuldades no processo de escolarização apenas pelo viés orgânico é ser muito reducionista, pois uma análise desse tipo desconsidera questões maiores, como os determinantes sociais, econômicos, políticos e institucionais.

Dessa forma, como muito bem afirmou Patto (1992), recai sobre os indivíduos um problema que é de cunho social e os fatos são analisados em uma perspectiva a-histórica, sem se considerarem as relações de produção capitalistas e o poder da ideologia neoliberal. Nessa perspectiva, é como se a criança não pertencesse a uma sociedade, como se fosse produto dela mesma.

Não obstante, merece destaque o fato de que as psicólogas expuseram como causas da não aprendizagem aspectos que não recaem sobre o aluno-como a rotatividade de professores, a falta de condições socioculturais adequadas para a aprendizagem, o trabalho inadequado com as crianças e as questões pedagógicas.

Nesse momento, elas parecem superar aquela visão de naturalização e individualização dos problemas no processo de escolarização, o que pode ser considerado como um ponto de partida para uma perspectiva crítica de atuação que leve em conta os determinantes histórico-culturais. Parece-nos que, de alguma forma, elas contextualizam o problema e se distanciam da forma simplista de atribuir a origem dos problemas aos indivíduos.

Uma forma de superar essa visão acerca das causas das dificuldades no processo de escolarização pode ser encontrada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Nessa perspectiva, o historicismo marca o desenvolvimento humano e o homem é compreendido como uma síntese das relações sociais (VYGOTKI, 1930), ou seja, o

psiquismo está atrelado às condições materiais, à forma como, por meio do trabalho, os homens foram transformando a realidade e, conseqüentemente, transformando-se a si mesmos.

Como propôs Leontiev (1978), o homem aprende a ser homem mediante a apropriação do conhecimento, no processo educativo. Assim, é por meio das mediações realizadas pelos homens no processo histórico que o desenvolvimento ocorre em nível ontogenético. O homem se apropria da cultura e supera, assim, o desenvolvimento biológico. Esse aspecto precisa ser levado em consideração para justificar o fato de as crianças apresentarem queixas escolares.

É necessário analisar quais possibilidades de acesso a criança teve efetivamente para se apropriar dos conteúdos, baseando-se na compreensão de que nossa sociedade é estratificada em classes sociais e de que o acesso aos bens materiais e culturais não é o mesmo para todos.

Patto (1990) já analisava que as dificuldades no processo de escolarização são construídas socialmente, não estão localizadas nos indivíduos. Assim, nosso olhar sobre as causas do fracasso escolar deve considerar as condições histórico-sociais que produzem esse aluno que não consegue aprender e uma família que não consegue acompanhar os filhos na escola.

Vigostki (2001) explicou que a escola reproduz a ideologia da classe dominante, a mesma ideologia que atribui as dificuldades no processo ensino-aprendizagem ao indivíduo –seja ele o professor, o aluno ou seus pais –e isso precisa ser remetido para a compreensão da base material da sociedade.

### ***3-- O processo de avaliação das queixas escolares***

Em coerência com as respostas à questão anterior, observamos no terceiro quadro, apresentado na sequência, que a maioria das psicólogas utiliza a entrevista com a família para a avaliação. Quanto ao teor da

entrevista, não questionamos se ela segue um modelo de anamnese, centrando-se mais na história de vida da criança.

Assim, as queixas ou deficiências podem acabar sendo justificadas pelas informações sobre a história da família do aluno e, de fato, segundo Machado (2000, p.151), significam um grande risco ao potencial de investimento da escola nesse aluno, pois se baseia nas causas individuais e familiares para explicar ocorrências do cotidiano escolar, o que pode levar a entendimentos e generalizações perigosas, uma vez que não se investiga a essência do problema, examinando-se somente a aparência. Desse modo, a queixa pode ser tomada abstratamente, ou seja, descontextualizada da história escolar e social e das relações dialéticas que constituem o ensinar e o aprender, objeto do processo de escolarização.

**Quadro 3-** Como é feito o processo de avaliação

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>
Entrevista com a família	3
Aplicação de testes: WISC, Bender, desenho livre, desenho da figura humana, desenho da família, Raven.	1
Utilização do WISC, Bender, Colúmbia III –por exigência do estado do Paraná	1
Utilização de jogos	1
Análise do histórico escolar	1
Por meio de histórias	1
Entrevista com a criança	1
Entrevista com as pessoas que atendem o aluno	1

**Fonte:** entrevista realizada com psicólogas.

O processo de avaliação é feito por entrevistas com a família ou com a criança, ou ainda com as pessoas que atendem a criança, além de aplicações de testes psicométricos como o WISC, o Raven, o Colúmbia ou projetivos como a figura humana.

Sobre os testes psicométricos, podemos afirmar que quando são utilizados aleatoriamente e com pouca cautela, eles podem selar o destino de

muitas crianças, passando a considerá-las abaixo da média, isto é, deficientes ou portadoras de distúrbios tanto de aprendizagem como de comportamento e, por isso mesmo, incapazes de aprender os conteúdos acadêmicos.

No tocante a esses instrumentos, concordamos com a afirmação de Patto (1997) de que os instrumentos avaliativos são recursos para confirmar a incapacidade e excluir os que já se encontram em uma condição menos favorecida, ou seja, os resultados das avaliações dependem da classe social do indivíduo. Nesse sentido, cabe a crítica ao uso desses instrumentos com a finalidade de enquadramento dos indivíduos e busca pela normalidade, legitimando as dificuldades por meio de testes.

Não obstante, merece destaque o fato de que entre as psicólogas apareceram alguns fatores que superam a avaliação tradicional, levando em consideração, ao avaliarem os alunos, outros aspectos que não somente os individuais como a utilização de jogos e histórias e a análise do histórico escolar. Essa forma de conduzir o processo avaliativo abre a possibilidade de se ver o aluno encaminhado para avaliação com olhos que o enxergam além do aparato biológico, entendendo-o dentro de seu contexto sócio-histórico.

Entendemos que esse aspecto caminha para um processo de superação no tocante à avaliação. Isso demonstra uma contradição: ao mesmo tempo em que utilizam testes psicométricos, os profissionais também buscam observar outras características que envolvem o ensinar e o aprender.

Ao buscarmos alternativas para o processo de avaliação que fujam ao enfoque individualizante, consideramos que nesse processo se faz mister considerar que o indivíduo não se desenvolve naturalmente; o avanço para níveis superiores de desenvolvimento psíquico depende do meio em que ele está inserido e, sobretudo, das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que lhe são propiciadas.

Vale destacar nesse momento que Vigotski (2000) não desconsiderou o caráter biológico no desenvolvimento, mas não o tomou

como o principal, colocando-o em um plano secundário. O autor julgou que a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento e que a criança nasce com apenas uma capacidade – a de aprender ilimitadamente. Por isso, com condições adequadas de vida e de educação, é possível à criança desenvolver as máximas qualidades humanas, ficando evidente que o determinante para o desenvolvimento é meio social, e não a maturação biológica.

Seria importante, nesse sentido, considerar o que Vygotski (1995) propôs quando abordou a questão do método instrumental. O autor enfatizou que é importante explicar, e não simplesmente descrever os comportamentos dos indivíduos; que é preciso analisar o processo - nesse caso, o processo de constituição das queixas escolares –, e não o resultado do não aprendido; e, finalmente, analisar a origem dessas dificuldades, compreendendo as relações internas dos fatos, e não somente suas manifestações.

Segundo Vigotski (2000), é por meio do conhecimento adquirido no mundo objetivo que se constrói o mundo subjetivo. É com a internalização de conceitos e valores adquiridos por meio da educação que os homens se constituem como seres humanos, estruturando sua consciência e aprendendo a viver em sociedade. Esse ponto necessita ser considerado no processo de avaliação.

Vygostki e Luria (1996, p. 237) consideraram que "(...) o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos". A capacidade intelectual está vinculada à habilidade do indivíduo de usar os recursos mediadores criados pelos homens.

A tarefa do diagnóstico, segundo Vygotski (1996), consiste em estabelecer o nível de desenvolvimento real alcançado pela criança - ou seja, aquilo que já está efetivado, que ela consegue fazer sozinha, assim como aquilo que se encontra no nível de desenvolvimento próximo, em que a

criança precisa de ajuda para resolver as tarefas cognitivas – e em analisar as potencialidades em nível prospectivo, isto é, o que não está plenamente desenvolvido.

#### 4- *Atendimento às queixas escolares*

Os dados expostos no quadro 4 mostram que o atendimento às queixas escolares **citado** pelas psicólogas tem como foco o aluno e/ou sua família, ou seja, é o aluno quem vai para o contraturno, para o reforço escolar, ou para o psicólogo para atendimento clínico, por ter problemas emocionais; ou para o neurologista, por ser portador de alguma doença neurológica que explique seu problema na escola. O trabalho de auxílio à família seria necessário porque, do ponto de vista desses profissionais, as dificuldades da criança se caracterizam como de ordem individual ou familiar.

**Quadro 4-**Atendimento às queixas escolares

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>
Reforço escolar, acompanhamento pedagógico feito no contraturno na escola	1
Encaminhamento para um psicólogo clínico	1
Encaminhamento para o neurologista para atualizar a avaliação	1
Auxílio para acompanhamento da família que esteja com dificuldades	1

**Fonte:** entrevista realizada com psicólogas.

Respostas como essas mostram que a compreensão sobre as queixas escolares se mantém dentro da vertente organicista e psicologicista, em que as explicações para todas as mazelas da escola se centram no aluno ou em sua família. Assim, desconsideram-se as dimensões culturais, sociais e econômicas envolvidas na constituição da subjetividade e nas suas relações

com uma escola que não tem conseguido ensinar todos os seus alunos. (ANGELUCCI et al., 2004).

Como se pode observar no quadro 5, as entrevistas propõem que alunos diagnosticados com deficiência sejam encaminhados para a sala de recurso multifuncional, para especialistas (neurologistas, fonoaudiólogos, otorrinolaringologistas ou psiquiatras) ou para o Laboratório Temático de Inclusão Digital de uma universidade da cidade, e que sejam acompanhados.

Pelas respostas apresentadas, parece evidente que os problemas no processo de escolarização têm sido compreendidos como oriundos do próprio aluno e que dependem do seu grau de desempenho, da sua capacidade intelectual, da auto eficácia, do seu potencial cognitivo, das suas emoções, do seu comportamento, do seu nível socioeconômico e das suas relações interpessoais.

Dessa maneira, não estamos afirmando que os sujeitos não devam ser considerados em suas individualidades, mas que a análise deve passar pelas relações sociais, pela forma de organização da sociedade, da família e mesmo da sala de aula e da interação com o professor, para depois chegar à criança. A análise deve iniciar do olhar mais amplo para o particular na compreensão do porquê de a criança não estar aprendendo, mas depois, é preciso também ir do singular para o universal, em uma relação dialética.

**Quadro 5-** Encaminhamento proposto para alunos com diagnóstico de deficiência

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>
Encaminhamento para a sala de recurso multifuncional	3
Encaminhamento para especialistas: neurologistas, fonoaudiólogos, otorrinolaringologistas, psiquiatras	1
Encaminhamento para o Laboratório Temático de Inclusão digital de uma universidade da cidade	1
Acompanhamento do aluno após o encaminhamento	1

**Fonte:** entrevista realizada com psicólogas.

Esses resultados nos possibilitam afirmar que a concepção sobre as queixas escolares que prevalece entre as participantes é a de que o indivíduo é responsável tanto por seu sucesso quanto por seu fracasso, de forma que as diferenças sociais e o fracasso escolar são fruto da incapacidade individual, ficando naturalizado o meio social.

Na tentativa de justificar tais contingências, elas entendem que a não aprendizagem das crianças se relaciona ao fato de serem “carentes culturalmente”, “pobres”, “pouco estimuladas”, “doentes”, “com pais ausentes e separados”, “deficientes” etc. Não podemos deixar de mencionar, ainda, que às vezes o atendimento no contraturno é o único recurso que a escola pode oferecer ao aluno no processo de escolarização, só restando ao profissional fazer esse tipo de encaminhamento.

Constatamos, em uma das respostas, que as dificuldades são individualizadas e desviadas para serem resolvidas na área da saúde. Cabe destacar que as dificuldades são escolares, portanto o encaminhamento prioritário deve ser relativo ao processo de escolarização.

Não observamos nas respostas o envolvimento dos professores na busca da solução do problema enfrentado no processo ensino-aprendizagem, o que leva a pensar que a atuação da psicóloga escolar tem sido restrita ao encaminhamento do aluno com dificuldades de aprendizagem a outros especialistas e à prestação de orientações aos familiares - atendimentos muito similares a uma perspectiva clínica.

Essa forma de compreender as queixas escolares aponta para o fato de que nem sempre os elementos essenciais da constituição humana são considerados, isto é, que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, pensamento abstrato etc.) está atrelado às mediações propiciadas pelo o meio ao qual o indivíduo pertence.

Na busca por uma concepção crítica de atuação da psicologia quanto à avaliação das queixas escolares, entendemos, assim como Vygotski

(1996, p. 22), que o diagnóstico "(...) deve explicar e prognosticar e dar uma recomendação prática fundamentada cientificamente". Isso significa que o diagnóstico não é feito para classificar a criança, mas para contribuir na elaboração de estratégias que auxiliem os alunos no processo de apropriação dos conhecimentos.

Na Psicologia Histórico-Cultural o aprendizado é entendido como uma condição imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano (LEONTIEV, 1978). É o aprendizado que provoca a interiorização da função psíquica. Nesse sentido, o aluno que apresenta queixas escolares necessita de mediações diferenciadas para se apropriar da linguagem escrita, da leitura e da matemática, o que nos permite afirmar que é com base nas mediações no processo de escolaridade que a aprendizagem é oportunizada a todas as crianças.

Os conhecimentos curriculares ensinados pelo professor provocam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória lógica, a abstração, a atenção concentrada, a criatividade e outras (VIGOTSKI, 2000). O processo de apropriação ocorrerá sempre com a passagem do nível interpsicológico (entre as pessoas) para o nível intrapsicológico (nível interno, individual). A mediação do professor pode levar os alunos à apropriação dos conteúdos, para que eles possam se desenvolver se apropriando da experiência histórico-social.

O professor dirige a prática pedagógica (FACCI, 2004) e o psicólogo necessita colaborar com o professor, principalmente com aquele que atende na sala de recurso multifuncional, na sala de apoio ou no contraturno, com o intuito de tomar consciência do quanto a sua intervenção pode ajudar o aluno a superar as defasagens que foram construídas no cotidiano da escola.

A educação escolar deve realizar a mediação entre as esferas do cotidiano e as esferas da produção material e intelectual da humanidade, criando no indivíduo necessidades diferentes daquelas já presentes no seu cotidiano. Essas mediações culturais externas, ao serem inseridas nas ações

do sujeito, humanizam-no, tornando-o um ser social e desenvolvendo seu psiquismo. Essa concepção é fundamental para o trabalho com os alunos diagnosticados com queixas escolares ou deficiência intelectual.

O pleno desenvolvimento do indivíduo pressupõe uma apropriação de formas de elevação que se coloquem acima da vida cotidiana. Pressupõe, ainda, que a realidade seja desvelada em suas múltiplas relações e determinações, como algo que vai além do que é dado imediatamente ao conhecimento, compreendida como *realidade social* constituída historicamente pelos homens e não como algo *natural*.

É preciso que se compreendam as relações instituídas e instituintes da organização social e, para isso, é fundamental que a educação possibilite a superação da cotidianidade e conduza à elevação do indivíduo. (LEAL, 2010, p. 136-137)

#### 5- *Medicalização na escola*

De acordo com Silveira, Ribeiro e Leonardo (2014), a forma natural de ver nos alunos as causas dos problemas de aprendizagem e comportamento tem sido questionada na atualidade, sobretudo no que diz respeito à sua saúde mental. Vivemos, no presente, um processo de medicalização da sociedade e da escola. Entendemos medicalização conforme Moysés (2001, p. 176), ou seja, como o "[...] fruto do processo de transformação de questões sociais, humanas, em biológicas".

Na pesquisa, todas as psicólogas verbalizaram que há alunos fazendo uso de medicamentos para resolver problemas de aprendizagem. A Ritalina foi mencionada por todas as profissionais e a Risperidona e o Depaquene foram citadas uma vez cada.

Tal constatação reforça a visão reducionista e organicista que prevalece em nossa sociedade sobre as queixas escolares. Essa visão leva à compreensão de que os alunos têm suas patologias específicas e de que por isso necessitam de diagnóstico e tratamento. Daí, emergem os encaminhamentos para psicólogos e médicos, o que, em geral, inclui a psicoterapia e, sobretudo, o uso de medicação.

Como expuseram Garrido e Moysés (2010), nas últimas duas décadas, a perspectiva de que as dificuldades escolares de nossas crianças têm origem em problemas cuja resolução se encontra na área médica tem sido cada vez mais aceita. “Essa certeza abre espaço para profissionais da saúde, exames, rótulos, diagnósticos, remédios, todos voltados a legitimá-la e a transformar crianças em crianças-problema ou anormais” (GARRIDO E MOYSÉS, 2010, p. 150). Assim, problemas coletivos são tratados como individuais.

Isso aponta para o fato de que há crianças fazendo uso de remédios para resolver problemas de aprendizagem e, muito provavelmente, também para dificuldades de comportamento na escola. Estamos hoje diante da educação medicalizada e é visível que a medicina adentrou nos espaços escolares, pois é muito alto o número de crianças que fazem uso de medicações para resolver problemas que de fato não são de ordem orgânica, mas de ordem social.

Garrido e Moysés (2010) e Meira (2012) têm questionado os efeitos da medicalização da escola, pois tal ocorrência pode significar um desvio de trato das questões institucionais e sociais para uma concepção de aprendizagem centrada em fatores biológicos. A escola estaria delegando para outros setores – no caso, a saúde -tarefas que são dela.

De acordo Suzuki (2012), a Globonews de 12 de novembro de 2010 delatou o aumento demasiado da utilização de drogas para a melhora da aprendizagem em crianças escolares. Segundo essa edição, o Brasil é o segundo país que mais vende a droga Ritalina<sup>4</sup>, perdendo somente para os Estados Unidos. A “droga da obediência”, seu nome popular, teve uma venda no Brasil de 70.000 caixas no ano 2000 e, no ano de 2009, esse número chegou a 1.700.000 caixas

---

<sup>4</sup> Nome comercial do medicamento metilfenidato, muito utilizado nos diagnósticos de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), ou seja, receitado para crianças que são diagnosticadas com algum problema de comportamento e/ou aprendizagem.

Como superar essa impregnação dos medicamentos na escola? Como afirma Vygotski (1995), temos que retomar a ideia de que as funções psicológicas superiores (memória, atenção, abstração, entre outras funções) se desenvolvem socialmente, e não naturalmente. Assim, a escola é imprescindível para o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, pois é o local do conhecimento científico, que provoca desenvolvimento mental e afetivo, possibilitando a humanização do indivíduo.

A escola precisa estar preparada para empreender ações que contribuam para que o aluno tenha autodomínio do seu comportamento. O caminho não é reforçar a crença nos déficit, transtornos mentais e distúrbios de aprendizagem. Não podemos nos calar diante de explicações que tomam como referência questões orgânicas e deixam de ponderar o quanto a sociedade capitalista reforça essas questões.

Os alunos que estão sendo medicalizados precisam encontrar outras possibilidades para superar as dificuldades que ocorrem na escola e o psicólogo pode auxiliar pensando e discutindo com os professores estratégias de ensino que desenvolvam as potencialidades dos educandos, resgatando com eles e seus professores a importância de mediações adequadas para o desenvolvimento cognitivo.

### **Considerações finais**

Entrevistamos três psicólogas inseridas em uma rede de ensino que atende 60 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), 49 escolas municipais de ensino fundamental I – do 1º ao 5º ano –, e 22 escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando aproximadamente 32 mil alunos.

As ideias difundidas por essas psicólogas atingem uma grande parcela de profissionais, pais e alunos. O que pudemos perceber são contradições na forma de compreender, avaliar e encaminhar as dificuldades no processo de escolarização. Em alguns momentos o olhar é ampliado, em

outros, só o indivíduo é enxergado. Como fugir de ideários que circulam nas universidades, nas escolas, entre professores e pais? Como fugir dos resultados da própria ciência, em diversas áreas, que teimam em tentar encontrar no aluno a causa de ele não aprender? Exemplo disso são as várias pesquisas que estão mapeando o cérebro para encontrar a causa do não aprender. Avanços e recuos fazem parte do movimento da sociedade.

A medicina continua tendo influência na educação e, em muitas situações, pode direcionar um aluno considerado indisciplinado para um tratamento que desconsidera as condições histórico-sociais que de fato lhe causam dificuldades para ler, escrever e contar. A busca pelo culpado continua incessante, mas não basta simplesmente culpar pais que querem que seus filhos se concentrem e aprendam, ou culpar professores que querem comportamentos disciplinados para que possam dar conta de uma sala de aula de trinta, quarenta alunos.

Muitas vezes, a medicalização descontrolada tem sido banalizada por professores que acreditam ser o remédio a solução para o fracasso escolar. Vivemos, em muitas ocasiões, a repetição de ações e explicações sobre as dificuldades no processo de escolarização. A atuação do psicólogo nas escolas também tem referendado, de forma geral, a premissa de que as dificuldades ou problemas de escolarização estão no indivíduo e em suas famílias e de que, por isso mesmo, deve-se ter como base um diagnóstico médico, que irá orientar os encaminhamentos escolares.

Na contramão dessas ideias, estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural como Vigotski e Leontiev na década de 1920e, mais recentemente, autores que têm tentado imprimir à Psicologia uma visão marxista do homem— tendo como método de análise o materialismo histórico-dialético —, tentam traçar novos rumos, como pudemos ver neste artigo.

Não podemos deixar de analisar o quanto o singular e o universal estão entrelaçados. As psicólogas entrevistadas têm suas histórias de vida, mas fazem parte desta sociedade, que faz circular ideias e justificativas para as queixas escolares que não vão à essência do problema: as relações de

classes, os fatores multideterminados que compõem professores, pais e alunos nesse momento tão rico de aprender a ler e escrever.

Embora a temática da queixa escolar tenha sido ampliada nas discussões e neste artigo tenhamos buscado não somente criticar, mas pensar em formas de enfrentamento, o limite da pesquisa deixa claro o quanto ainda temos que avançar. As respostas obtidas nas entrevistas deixaram lacunas que precisam ser preenchidas e para as quais somente na relação entre teoria e prática poderemos encontrar alternativas.

Finalizando este artigo, nossa preocupação é focalizar aqueles alunos que, transformados em uma “queixa escolar”, estão à margem do ensino e - fazendo um percurso da escola às unidades de saúde –identificar o que de fato impossibilita a escola de cumprir sua função de ensinar os conhecimentos já produzidos historicamente. Os alunos precisam de mediações que possibilitem a transformação da consciência para que conheçam a realidade na sua essência.

## Referências

- ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v. 30. n. 1, p. 51-72, jan/ abril, 2004.
- ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (Orgs.). Prefácio. In: *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. pp. 7-10.
- BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Munchausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E. R. et al. (Org.). *Psicologia e Educação: Desafios teóricos-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 11-33.
- DAVIDOV, V. V.. La actividad de estudio en la edad escolar inicial. In: DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso, 1988. p. 46-98.
- EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Maringá: *Psicologia em Estudo*, v. 12, n. 3, p. 531-540, set/ dez, 2007.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D. et alii. Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno? In: FACCI, M. G. D. et alii. *A Exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2a.ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 157-186.

GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.149-162

FERNANDES, Â. M. D. et alii. Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do "aluno-problema". In: MACHADO, A. M. et alii. (Orgs). *Novos possíveis no encontro com a Educação*. São Paulo: CASA DO PSICÓLOGO, 2006.

LEONARDO, N. S. T. ; LEAL, Z.R.G ; ROSSATO, S. P. M. . Estado da arte de estudos sobre a queixa escolar (1990/2009): uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G. ; ROSSATO, S. P. M. (Org.). *Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar*. EDUEM: Maringá, 2012, p. 06-42.

LEAL, Z. F. R. G. ; SOUZA, M. P. R. . O processo de escolarização e a produção da queixa escolar uma relação antiga, um problema atual. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G. ; FRANCO, A. de F. (Org.). *O processo de escolarização e a produção da queixa escolar: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia*. Maringá: Eduem, 2014, p. 19-40.

LEAL, Z. de R. G. *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. 2010. 372 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo - Instituto de Psicologia, São Paulo, 2010.

LEONTIEV, A. N. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E. R. et alli. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 143-167.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, M. G. D. et alli. (Orgs.) *A exclusão dos “includidos”*: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2012, p. 91-132

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas, SP: Mercado da Letras; São Paulo: Fapesp, 2001

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. (Orgs.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 71-110.

PATTO, M. H. *S.A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro*. Psicologia USP, São Paulo, v.3, n. 1, p. 107-121, 1992.

\_\_\_\_\_. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

\_\_\_\_\_. Para uma crítica da razão psicométrica. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>

SILVEIRA, J. M.; RIBEIRO, M. J. L.; LEONARDO, N. S. T. Queixas escolares: analisando as práticas institucionais de encaminhamento. In: LEONARDO, N. S. T. LEAL, Z. F. de R. G.; FRANCO, A. de F. (Org.). *O processo de escolarização e a produção da queixa escolar: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia*. EDUEM, 2014, p. 61-78.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. Em MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia escolar em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 17-33.

SUZUKI, M. A. *A Medicalização dos Problemas de Comportamento e da Aprendizagem: uma prática social de controle*. 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) . Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR

VIGOTSKI, L. S.A *Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: AIQUE, 2001.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

\_\_\_\_\_. *A transformação socialista do homem*. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, NilsonDória, julho 2004. Disponível em: <http://www.marxistts.org/>. Acesso em fevereiro 2007.

VYGOTSKY, L.S. & LURIA, A.R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZONTA, C. Prefácio da 1. Edição. In: FACCI, M. G. D. et alli. *A Exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2a.ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 11-14.

Recebido em julho de 2015.  
Aprovado em dezembro de 2015.

## Normas para publicação

1. A redação deve primar pela clareza, brevidade e concisão. O material deve vir devidamente revisado pelo autor, sendo que os textos, assinados, são de inteira responsabilidade deste.
2. A revista se permite fazer alterações formais no texto visando à editoração final.
3. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo sugeridas pelos pareceristas ou pela comissão editorial só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
4. O trabalho pode ser recusado por não se coadunar com a linha editorial e temática da revista.
5. A apresentação dos artigos deverá seguir a NBR 6022 de agosto de 1994 da ABNT (apresentação de artigos em publicação periódica).
6. Os artigos devem ter entre 15 e 20 páginas e as resenhas entre 5 e 7 páginas. Artigos e resenhas devem apresentar nome(s) completo(s) do(s) autor(es), vínculo acadêmico e profissional e endereço (físico e eletrônico) completo. Título, resumo (entre 100 e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) devem estar na língua de origem do texto e em inglês. Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros e tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados no corpo do texto, onde se deseja que seja editado.
7. O texto deve ser digitado em software compatível com o ambiente (Word for Windows). A fonte usada para o texto deve ser Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento 1,5. Notas de rodapé, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para a compreensão do texto.
8. A revista recebe textos escritos em português, inglês, espanhol, italiano, alemão ou francês, escritos em qualquer época do ano.
9. As citações bibliográficas deverão estar de acordo com a NBR 10520 (jul/2001) da ABNT.

### *Exemplos:*

- citação direta: “...” (FREITAS, 2002, p. 61)

- citação indireta: Romanelli (1996, p. 27) considera...
- citação de citação: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et al, 2002, p. 139) afirma...
- havendo mais de uma referência do mesmo autor no mesmo ano, usar a, b, c imediatamente após a data (FREIRE, 1996b; 132)
- havendo mais de dois autores, mencionar o primeiro seguido da expressão “et alli”

10. As referências deverão ser de acordo com a NBR 6023 (ago/2000) da ABNT.

*Exemplos:*

- LIVRO:

CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas escolares*. Uberlândia: Edufu, 2002.

- ARTIGO:

BOLDRIN, L. C. F. Cultura, Sociedade e Currículo – dimensões sócio-culturais do currículo. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.

- TESE/DISSERTAÇÃO:

MARQUES, Mara Rúbia A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

11. O material para submissão deverá ser enviado para: [ensinoemrevista@gmail.com](mailto:ensinoemrevista@gmail.com) ou então ser postado via homepage da Ensino em Re-Vista em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>

## **General information to employees**

1. Education in Re-View is a journal aimed at researchers, teachers and students in the field of Education. Publishes articles that deal with research findings and original essays, book reviews (two years) and translations. Annually publishes a thematic dossier, organized by researchers in theme, bringing articles by invited experts - Brazilians and foreign - and covering topics of current interest and discussion in various fields of education.
2. The texts will be judged by members of the Editorial Board for an opinion as to the publication, entitled to the remittance of the original and without a royalty payment.
3. The process to process the articles occurs with blind assessment of the Editorial Board. For each text are issued two opinions, and in case of divergence in opinions, a third reviewer is consulted.
4. In texts of collective authorship, authors must appear in descending order of titration. The magazine is not responsible for conflicts of interest among authors, funders, sponsors and others possibly involved and / or quoted in the text.
5. The magazine will inform the author (s) on the publishing of your articles, and the originals will not be returned.
6. The author who have their papers accepted for publication will receive a document by email, which must print, sign and send by mail to the Teaching Re-View. In this paper, the authors show that it is an original text, which was not previously published in any other medium, and authorizing the transfer of copyright rights in the Education Re-View. No texts will be published of those who do not submit such a document.

## **Guidelines for publication**

1. The writing must strive for clarity, brevity and conciseness. The material should come duly reviewed by the author. The text, signed, are the sole responsibility of the author.
2. The magazine is allowed to make formal changes to the text, in order to final editing.
3. Any modifications to the structure or content as suggested by the editorial committee or are only incorporated into by agreement of the authors.

4. The work may be refused by not conform to the editorial line and theme of the magazine.

5. The submission of articles should follow the NBR 6022 August 1994 from ABNT (submission of periodical articles).

6. Articles should be between 15 and 20 pages and reviews between 5 and 7 pages. Articles and reviews must provide name (s) complete (s) (s) of author (s), academic affiliation, professional and complete addresses (physical and electronic). Title, abstract (100 to 150 words) and keywords (maximum of five) in the source language text and English. Work requiring publication of charts and tables or any type of graphic should submit their captions, citing one source and its position in the text. Files should be sent in the body of the text where you want to be edited.

7. The text should be typed into the environment (Word for Windows) software. The font used for the text should be Times New Roman, size 12 with 1.5 spacing. Footnotes, explanatory character, should be avoided and used only when strictly necessary for understanding the text.

8. The journal receives texts any time of the year written in English, Portuguese, Spanish, Italian, German or French.

9. The citations should be according to NBR 10520 (Jul/2001) ABNT .

*Examples:*

- Direct quote: “...” (Freitas, 2002, p. 61)
- Paraphrase: Romanelli (1996: 27) consider ...
- Quote quotation: Ausubel (1977, apud Silveira et al, 2002, p 139) states ...
- There is more than one reference by the same author in the same year, use a, b, c, immediately following the date (Freire, 1996b, 132).
- There are more than two authors, the first name followed by “et alli”

10. References should be according to NBR 6023 (Aug/2000) ABNT.

*Examples:*

- BOOK :

CICILLINI , G. A. ; WALNUT, S. V. (Eds.). *Education: policies, knowledge and school practices*. Uberlandia: Organizing agency, 2002.

## Normas para publicação

1. La redacción debe primar por la claridad, brevedad y concisión. El material debe venir debidamente revisado por el autor. Los textos, firmados, son de entera responsabilidad del autor.
2. La revista se permite hacer alteraciones formales en el texto, procurando la edición final.
3. Eventuales modificaciones de estructura o de contenido, sugeridas por los pareceristas o por la comisión editorial, sólo serán incorporadas mediante autorización de los autores.
4. El trabajo puede ser reprobado por no corresponderse con la línea editorial y temática de la revista.
5. La presentación de los artículos deberá seguir la NBR 6022 de agosto de 1994 de la ABNT (presentación de artículos en publicación periódica).
6. Los artículos deben tener entre 15 y 20 páginas y las reseñas entre 5 y 7 páginas. Artículos y reseñas deben presentar nombre(s) completo(s) del (los) autor(es), vínculo académico y profesional y dirección (física y electrónica) completos. Título, resumen (entre 100 y 150 palabras) y palabras clave (máximo de cinco) en la lengua original del texto y en inglés. Trabajos que exijan publicación de gráficas, cuadros y tablas o cualquier tipo de ilustración deben presentar las respectivas leyendas, citando la fuente completa y su posición en el texto. Los archivos deben ser encaminados en el cuerpo del texto, donde se desea que sea editado.
7. El texto debe ser digitado en software compatible con el ambiente (Word for Windows). La fuente usada para el texto debe ser Time New Roman, tamaño 12, con espacios 1,5. Notas de pie de página, de carácter explicativo, deberán ser evitadas y utilizadas apenas cuando estrictamente necesarias para la comprensión del texto.
8. La revista recibe textos en cualquier época del año escritos en portugués, inglés, español, italiano, alemán o francés.
9. Las citas bibliográficas deberán ser de acuerdo con la NBR 10520 (jul/2001) de la ABNT.

### *Ejemplos:*

- Citación directa: “...” (FREITAS, 2002, p. 61)

- Citación indirecta: Romanelli (1996, p. 27) consideran..
- Citación de citación: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et al, 2002, p. 139) afirma...
- Existiendo más de una referencia del mismo autor en el mismo año, usar a, b, c, inmediatamente después de la fecha (FREIRE, 1996b; 132).
- Existiendo más de dos autores, mencionar el primero seguido de la expresión “et alli”

10. Las referencias deberán ser de acuerdo con la NBR 6023 (ago/2000) da ABNT.

*Ejemplos:*

- LIBRO:

CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas escolares*. Uberlândia: Edufu, 2002.

ARTÍCULO:

BOLDRIN, L. C. F. Cultura, Sociedade e Currículo – dimensões sócio-culturais do currículo. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.

- TESIS/DISERTACIÓN:

MARQUES, Mara Rúbia A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

11.El material para sumisión deberá ser enviado para: [ensinoemrevista@gmail.com](mailto:ensinoemrevista@gmail.com) ou entonces ser postado vía homepage de la Ensino em Re-Vista em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>