

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A AULA EM QUESTÃO

Edileuza Fernandes da Silva

Brasília
Dezembro - 2009

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A AULA EM QUESTÃO

Edileuza Fernandes da Silva

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Professora Doutora Ilma Passos Alencastro Veiga.

Brasília
Dezembro – 2009

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A AULA EM QUESTÃO

Edileuza Fernandes da Silva

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga
Orientadora
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Meirecele Calíope Leitinho
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Profa. Dra. Benigna M. de F. Villas Boas
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. José Carlos de Souza Araújo
Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Eva Waisros Pereira
Universidade de Brasília - UnB

DEDICATÓRIA

Querida Carol,

Mesmo antes de você nascer, já era amada e esperada. Foi um bafejo de alegria que mudou a vida de todos e me incentivou em todos os sentidos. Um raio de luz, uma estrela encantada. Sua chegada e permanência entre nós foi como uma brisa suave, um abraço carinhoso.

E, então, você nos deixou. Sua partida, um vendaval que nos tirou o chão, um soco no estômago, um amargo na boca, um vazio na alma e um peso no coração. Olhamos seu semblante calmo, jovial, e você parecia apenas dormir. Era inconcebível que nossa menina, tão vibrante e querida, estivesse frágil e inerte, como uma flor não desabrochada ou um fruto verde colhido por uma mão descuidada. Se há um tempo para tudo, certamente tinha ocorrido um engano, pois não queríamos ser deixados por você. Não, não podia ser verdade.

Caprichosamente vestida de flores do campo sobre sua roupa favorita, poderia ser simplesmente uma jovem pronta para um baile de primavera, uma festa à fantasia ou, quem sabe, um casamento. Mas o buquê de margaridas, que poderia ser de uma noiva, falava das núpcias que você não teria, dos filhos que não viriam, dos sonhos ceifados e de seu curso de Odontologia que, se terminado, certamente seria exercido com ética, honra e dedicação. Tão simples flores diziam de todas as coisas boas tidas como certas, por todos esperadas, mas que já não viriam. Não neste “plano”.

A serenidade de seu rosto falava de sua partida e, inconsoláveis, perguntávamos a Deus por que esse cálice de dor não tinha sido afastado de nós. E quando o fel quis tomar conta de nossas almas, nos demos conta de que sua ausência nos trazia algumas lições: que quase sempre não há mesmo tempo para despedidas; que a morte nem sempre manda aviso e que não temos poder sobre o passado porque ele não pode ser mudado nem sobre o futuro porque ele pode não chegar.

Se é que temos algum poder, ele só pode ser exercido sobre o presente. Só agora podemos falar aquela palavra de encorajamento, de gratidão ou de correção. Só agora podemos declarar nosso perdão ou nosso amor. Só agora podemos dar um abraço, um beijo ou qualquer outro gesto de ternura. Só agora podemos ser solidários. Só agora tem sentido dizer “eu te amo”. Só no presente podemos fazer o que está para ser feito.

E diante da perplexidade e dor de sua partida, em meio a tantos porquês sem sentido e sem respostas, eu, como mãe, concluí que sua missão neste mundo era justamente a de ensinar a todos que não temos domínio sobre o tempo, a vida e a morte, e que sua partida não foi sem motivo, pois nos deu também o testemunho de que o dom da vida pertence a Deus e só Ele sabe o tempo de cada um.

Dedico a você, **Caroline**, esta Tese, pela imensa força que encontrei no amor materno, incondicional e que me moveu no sentido de cumprir o que combinamos antes de sua partida quando, numa conversa informal, dois meses antes, você expressou: *O doutorado, mãe, eu acho muito bom!*

Em cada linha deste trabalho, muitas vezes interrompido pelas lágrimas derramadas pela dor da saudade, eu declaro mais uma vez meu amor por você e meu agradecimento a Deus por permitir esse convívio ainda que por tão breve tempo. Que Deus a guarde, princesinha, em seu encantamento, porque eu acredito como Guimarães Rosa que “as pessoas não morrem, ficam encantadas”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente ao Mestre Jesus, que indubitavelmente tem me acalentado em seu colo nesses últimos quatro anos. Olhando para o caminho percorrido nesse período, só vejo seus passos...

São muitas e importantes pessoas que fazem parte de minha trajetória de vida e que, neste momento, merecem um agradecimento especial. Todas foram e são fundamentais na constituição de minha história, na constituição de meu *ser* pessoa e profissional. Entretanto, o limitado espaço de escrita requer que cite algumas pessoas, o que não diminui a importância de todas as outras.

A meu companheiro de vida, sonhos e desencantos, João Pires, que se afastou de sua vida profissional por três meses para acompanhar-me no estágio em Portugal, que lê meus textos, que acompanha minhas angústias e alegrias, só posso dizer “ainda bem que você veio comigo porque senão como seria essa vida, sei lá, sei lá...”. Essa conquista é nossa, sem você ela jamais seria possível.

A meus pais, João e Coracy (*in memoriam*), e meus irmãos Ediléia, Edicléia (*in memoriam*) e Lindemberg, minhas primeiras referências de vida e formação, minha eterna gratidão.

À professora Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga, mais do que uma orientadora, uma amiga e incentivadora. Pessoa sensível que percebe por telefone meu estado de espírito. Grande mestra, sempre disponível, que me tem mostrado como conciliar o conhecimento com o amor, a sensibilidade e a amorosidade, minha gratidão e admiração eternas.

À professora Dra. Carlinda Leite, orientadora do estágio na Universidade do Porto, meus agradecimentos pela oportunidade de romper fronteiras e ampliar diálogos sobre a docência universitária.

Ao professor José Carlos de Souza Araújo, a quem posso denominar de co-orientador, agradeço a participação ativa em minha tese, desde o momento em que ainda discutia o projeto, compartilhando e orientando o caminho que deveria seguir na constituição da história da aula, um mestre admirável e humilde que se alegra em dividir o conhecimento com os outros, meu muito obrigada.

Às professoras Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas, Dra. Eva Waisros Pereira e Dra. Meirecele Calíope Leitinho e ao professor Dr. Roberto Valdés Puentes, agradeço a valiosa e atenciosa contribuição neste trabalho.

Aos professores e estudantes participantes da pesquisa, por terem assumido este trabalho como uma construção coletiva, comprometendo-se e envolvendo-se em todas as etapas, minha eterna gratidão.

À Amábile Pierroti e Luiza Nogueira pela revisão cuidadosa do texto e pelo carinho e incentivo no momento necessário.

À amiga Rosana Fernandes, incentivadora e leitora de meus textos. Às amigas Bethel Mansur, Cleide Viana, Dirlene Pimentel, Dorcas de Castro, Enílvia Morato, Odiva Xavier, Uelma e Vânia Barros, companheiras nos momentos de dor e de alegria, meu muito obrigada!

Às minhas cunhadas Ana Maria e Fátima Dias, presenças marcantes na minha vida. Aos meus sobrinhos, esperanças de futuro.

“Foi sempre assim: cada vez que eu começo um projeto novo de vida, eu abro um espaço grande dentro de mim. Grande só, não: tem que ser bem grande. Pra caber a dedicação ao projeto que eu vou começar. Ao mesmo tempo tenho que abrir também um espaço físico. Esse pode ser pequeno. Pequeníssimo até, não importa, mas tem que ser aberto.”

Lygia Bojunga

RESUMO

Esta tese se originou das inquietações que, ao longo de minha trajetória profissional, venho vivenciando em relação à docência e que se intensificaram na experiência como professora e pesquisadora da educação superior, fazendo com que elegeisse a docência universitária como tema de investigação. O estudo pautou-se nas reflexões sobre a organização, desenvolvimento e avaliação de aulas de nove disciplinas de Cursos da UnB, procurando identificar inovações nos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, e que sinalizam rupturas quanto à forma de lidar com o conhecimento. A metodologia utilizada privilegiou a abordagem qualitativa, com a utilização de análise documental, observação de aulas, grupos de discussão e entrevistas narrativas. A análise dos dados permitiu constatar que, embora haja um movimento de ruptura com a forma de lidar com o conhecimento, ainda não é possível afirmar que nelas se dê a “ruptura epistemológica”. Nas aulas, professores e alunos ultrapassam a concepção de que o conhecimento, para ser científico, precisa romper com o senso comum. Os docentes partem do senso comum, dos conhecimentos prévios dos estudantes e do contexto onde se realiza o objeto de estudo e estabelecem relações com outras formas e tipos de conhecimento. As inovações percebidas pautam-se nos princípios da afetividade; autonomia; participação; contextualização; dialogicidade; dinamicidade; diversidade; ética; igualdade; integralidade; ludicidade; reflexividade/criatividade e transitoriedade. Como relações fundantes estão: professor-aluno; objetivo-avaliação; conteúdo-método; conhecimento local-total; ensino-aprendizagem; ensino-pesquisa; teoria-prática; movimento-afetividade; tempo-espaço. Finalizando, são apontados os desafios a serem transpostos para a constituição de processos inovadores na aula universitária e os caminhos possíveis na construção da pedagogia universitária.

Palavras-chave: Docência Universitária. Aula Universitária. Inovação Técnica. Inovação Edificante.

ABSTRACT

This thesis originates from concerns that I have been experiencing throughout my professional life in relation to teaching and which have become stronger during my work as a lecturer and researcher within higher education. For this reason, I have chosen university teaching as an issue for research. This study looks at the organization, development and assessment of classes given for different subjects in nine Courses of UnB (University of Brasilia). Innovations are to be identified within teaching, learning, research and assessment; which indicate a break from the usual ways of dealing with knowledge. The methodology adopted has favored a qualitative approach, using analysis of documentation, class observation, discussion groups and narrative interviews. Analysis of the data has demonstrated that even if there is a tendency to break with the usual way of dealing with knowledge, there is no way to ascertain that an “epistemological rupture” occurs. In class, lecturers and students go beyond the understanding that knowledge, in order to be scientific needs to be separated from common sense. Lecturers create plans based on common sense, student's previous knowledge and on the context where the object of study is realized. Then, they correlate these with new types of knowledge and ways of thinking about it. The innovations identified are based on the following principles: emotion, autonomy, participation, contextualization, dialog, dynamism, diversity, ethics, equality, integrity, playfulness, reflectivity/creativity and transition. They are structured by the following relations: lecturer-student; object-assessment; content-method; partial-complete knowledge; teaching-learning; teaching-research; theory-practice; motion-emotion; time-space. Finally, challenges that need to be overcome are put forward in order to come up with innovative processes that can be used in a university classroom aiming to create a university pedagogy.

Keywords: University Teaching. University Classroom. Technical innovation. Edifying Innovation.

RESUMÉ

Cette thèse est le résultat de préoccupations ressenties tout au long de ma vie professionnelle d'enseignante et qui sont devenues de plus en plus fortes durant mon travail en tant que professeur d'université et chercheuse dans le secteur de l'éducation universitaire. Pour cette raison, j'ai choisi l'enseignement universitaire comme sujet de recherche. Cette étude met en regard l'organisation, le développement et l'évaluation de classes données pour différents disciplines en neuf Cours à l'UnB (Université de Brasília). Les innovations sont à identifier tout au long de l'enseignement, l'apprentissage, la recherche et l'évaluation qui indiquent une cassure dans les façons normales de gérer la connaissance. La méthode adoptée favorise une approche qualitative utilisant l'analyse de la documentation, de l'observation de la classe, des discussions en groupe et des récits d'entretien. L'analyse de ces données a démontré que même s'il y a une tendance à un changement de la façon normale de gérer la connaissance, il n'y a pas de possibilité de vérifier qu'une « rupture épistémologique » s'est produite. En classe, les professeurs et les étudiants vont au-delà de la compréhension de la connaissance, afin que les besoins scientifiques soient séparés du bon sens. Les professeurs créent des plans basés sur le bon sens, sur les connaissances antérieures des étudiants et sur le contexte dans lequel l'objet de l'étude est réalisé. Ensuite, ils en font la corrélation avec de nouveaux genres de connaissance et de façons d'y réfléchir. Les innovations identifiées sont basées sur les principes suivants : émotion, autonomie, participation, contextualisation, dialogue, dynamisme, diversité, éthique, égalité, intégrité, enjouement, réflexivité/créativité et transition. Ils sont structurés par les relations suivantes : professeur-étudiant, objet-évaluation, contenu-méthode, savoir partiel-complet, enseignement-apprentissage, enseignement-recherche, théorie-pratique, motion-émotion, temps-espace. Au final, les défis qui ont besoin d'être dépassés sont mis en avant pour arriver à des processus innovants pouvant être utilisés dans une classe universitaire, et ayant pour but de créer une pédagogie universitaire.

Mots Clés: Enseignement Universitaire. Classe Universitaire. Innovation Technique. Innovation Édifiante.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1

Levantamento de demanda por cursos na Universidade de Brasília

QUADRO 2

Número de questionários respondidos na pesquisa-piloto

QUADRO 3

Identificação dos docentes participantes da pesquisa

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Apoio ao Pessoal de Ensino Superior
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FE/UnB	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto
FUB	Fundação Universidade de Brasília
ICC	Instituto Central de Ciências Sul
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização não-governamental
PED	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
PIE	Pedagogia para Início de Escolarização
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAES	Plano Nacional de Assistência ao Estudante da Educação Superior
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEAPA	Secretaria de Agricultura, Pecuária e Abastecimento
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicação Digital
UAB	Universidade Aberta
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
UNISINOS	Universidade do Vale dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo
USAID	United States Agency International of Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - RELAÇÃO PESQUISADORA E OBJETO DE PESQUISA.....	01
1. DE MINHA TRAJETÓRIA AO OBJETO DE PESQUISA: “A MÃO DA OLEIRA NA ARGILA DO VASO”.....	01
1.1 A docência: partindo dos erros, correndo riscos.....	03
1.2 A formação de professores: descobertas e questionamentos.....	04
1.3 A docência na educação superior e a pesquisa apontando caminhos.....	06
2. DA IMERSÃO NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A AULA UNIVERSITÁRIA ÀS QUESTÕES QUE ORIENTARAM A PESQUISA.....	07
3. ESTRUTURA DA TESE: ANUNCIANDO O PORVIR.....	14
CAPÍTULO I – CONTEXTO HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE E DA AULA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.....	17
1. PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	17
2. O NASCIMENTO DA SALA DE AULA: ESPAÇO CONVENCIONAL PARA A AULA....	18
3. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR PRIMÁRIO NO BRASIL. ENTRE AS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS E OS GRUPOS ESCOLARES.....	20
4. AS PRIMEIRAS UNIVERSIDADES E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	28
5. A EDUCAÇÃO NO BRASIL: DOS JESUÍTAS A POMBAL.....	30
5.1. O modelo jesuítico: predomínio da ortodoxia da Igreja.....	35
5.2 A criação de novos cursos superiores no Brasil: as várias influências.....	36
6. A PEDAGOGIA TRADICIONAL LAICA.....	41
6.1 A universidade da Primeira República: tradicional do ponto de vista metodológico e conservadora do ponto de vista político.....	43
7. A EDUCAÇÃO É TRADICIONAL, CUMPRE RENOVÁ-LA: MOVIMENTO ESCOLANOVISTA.....	46
.....7.1 A universidade na República Nova: movimento de renovação.....	48
8. TECNICISMO EDUCACIONAL: A AULA FOCALIZADA NAS TÉCNICAS E NOS MEIOS.....	51
8.1 A universidade na esteira do tecnicismo educacional.....	53
9. A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: A AULA NUM MOVIMENTO DE EMANCIPAÇÃO.....	55
10. DA UNIVERSIDADE DE RESULTADOS À UNIVERSIDADE OPERACIONAL.....	58
11. A “ESPERANÇA VENCE O MEDO”. E A UNIVERSIDADE?.....	62
CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CAMINHANDO E SEMEANDO.....	68
1. A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA: CONSTRUINDO O CAMINHO...	68
2. UM POUCO DA HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - CONTEXTO EM	

QUE SE DESENVOLVEM AS AULAS PESQUISADAS.....	70
3. OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS CURSOS: AS TRILHAS NO CAMINHO.....	73
4. A SELEÇÃO DOS PROFESSORES: OUVINDO OS ALUNOS.....	75
5. OS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA: DEFININDO COM QUEM CAMINHAR.....	76
6. PROCEDIMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS: SEMEANDO PARA COLHER.....	81
6.1 Análise documental: um olhar sobre o proposto pelos docentes.....	81
6.2 Observação de aulas: desvelamento de práticas, concepções e relações.....	82
6.3 Entrevista narrativa: o passado como fonte do presente.....	83
6.4. Grupos de Discussão: um diálogo com os estudantes também protagonistas das aulas.....	87
6.4.1 O perfil dos estudantes interlocutores nos grupos de discussão.....	89
7. AS SALAS DE AULA: CENÁRIOS DAS INOVAÇÕES QUE TRANSFORMAM O ESPAÇO FÍSICO EM ESPAÇO PEDAGÓGICO.....	90
8. DELINEANDO O CAMINHO PARA A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: O LABIRINTO VAI MOSTRANDO SAÍDAS.....	91
CAPÍTULO III – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A AULA EM QUESTÃO.....	94
1. AULA DE IMUNOLOGIA MÉDICA: “MAIÊUTICA SOCRÁTICA”.....	96
1.1 O Curso: Graduação em Medicina.....	96
1.2 A disciplina: Imunologia Médica.....	97
1.3 Plano de ensino: o proposto.....	97
1.4 O cenário: sala de aula.....	99
1.5 A docência: “Talvez esteja no meu gene”.....	100
1.6 A aula concebida: “Três vertentes para a aula”.....	103
1.7 A aula vivida: “Perguntas geram conceitos e aprendizagens”.....	107
1.8 Em síntese.....	114
2. AULA DE PRÓTESE FIXA 1: “TÉCNICA E REFLEXÃO – RELAÇÃO POSSÍVEL”.....	115
2.1 O Curso: Odontologia.....	115
2.2 A disciplina: Prótese Fixa 1.....	116
2.3 Plano de ensino: o proposto.....	116
2.4 O cenário: o Laboratório de Próteses Odontológicas.....	119
2.5 A docência: “Fui me envolvendo gradualmente, mas não foi uma coisa planejada.....	119
2.6 A aula concebida: “Marcada pela dinamicidade”.....	122
2.7 A aula vivida: “Descobrir por si mesmo”.....	125
2.8 Em síntese.....	132
3. AULA DE SUPERDOTAÇÃO, TALENTO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: “CENTRADA NO SER HUMANO, NOS GANHOS AFETIVOS E SOCIAIS”.....	132
3.1 O Curso: Graduação em Psicologia.....	132

3.2 A disciplina: Superdotação, Talento e Desenvolvimento Humano.....	133
3.3 Plano de ensino: o proposto.....	134
3.4 O cenário: a sala de aula.....	136
3.5 A docência: “Não foi uma opção – agora vou ser professora, acho que foi uma sensação – está faltando alguma coisa”.....	137
3.6 A aula concebida: “O planejado é continuamente mudado”.....	139
3.7 A aula vivida: “É construída com o aluno”.....	142
3.8 Em síntese.....	149
4. AULA DE APRENDIZAGEM PERCEPTIVO-MOTORA: “AULA DE POUCOS PROFESSORES”.....	150
4.1 O Curso: Licenciatura em Educação Física.....	150
4.2 A disciplina: Aprendizagem perceptivo-motora.....	151
4.3 Plano de ensino: o proposto.....	151
4.4 O cenário: entre a sala de aula e o tatame.....	153
4.5 A docência: “Uma opção não planejada, mas investida”.....	154
4.6 A aula concebida: “Eu tenho um planejamento, mas diante do que ocorre na aula eu replanejo”.....	156
4.7 A aula vivida: “O movimento é o prelúdio de todo conhecimento”.....	158
4.8 Em síntese.....	165
5. AULA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA 1: DIFERENTES CAMINHOS DE APRENDIZAGEM.....	166
5.1 O curso: Licenciatura em Pedagogia.....	166
5.2 A disciplina: Educação Matemática 1.....	167
5.3 Plano de ensino: o proposto.....	168
5.4 Os cenários: da ludoteca ao jardim.....	171
5.5 A docência: “Caminho traçado, escolha desejada”.....	171
5.6 A aula concebida: “Eu levo a proposta e cada um vem com suas contribuições”.....	175
5.7 A aula vivida: “Não há espaço para respostas únicas, é o lugar da pluralidade”... ..	177
5.8. Em síntese.....	183
6. AULA DE HISTÓRIA MEDIEVAL 2: “UMA COISA DIFERENTE DA ESCOLA”.....	184
6.1 O curso: Bacharelado em História.....	184
6.2 A disciplina: História Medieval 2.....	185
6.3 Plano de ensino: o proposto.....	185
6.4 O cenário: sala de aula.....	187
6.5 A docência: “Não fui lançado ao magistério como quem é lançado aos leões”.....	188
6.6 A aula concebida: “As fontes em primeiro lugar”.....	191
6.7 A aula vivida: “Bebendo na fonte do conhecimento”.....	194
6.8 Em síntese.....	198
7. AULA DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO: “ESPAÇO DO DIÁLOGO, DO COMPARTILHAR IDEIAS, DE PROCURAR CAMINHOS”.....	199
7.1 O curso: Graduação em Comunicação Social.....	199

7.2 A disciplina: Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação.....	200
7.3 Plano de ensino: o proposto.....	200
7.4 O cenário: sala de aula.....	202
7.5 A docência: “Uma coisa que se foi dando”.....	203
7.6 A aula concebida: “Estrutura tradicional, no sentido clássico e não retrógrado”....	207
7.7 A aula vivida: “Sair da zona de conforto”.....	210
7.8 Em síntese.....	216
8. AULA DE ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS: “CONSTRUINDO CENÁRIOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS”.....	217
8.1 O curso: Bacharelado em Administração.....	217
8.2 A disciplina: Administração de Recursos Humanos.....	217
8.3 Plano de ensino: o proposto.....	218
8.4 O cenário: a sala de aula.....	219
8.5 A docência: “Uma possibilidade de fazer uma transformação efetiva no mundo”.	220
8.6 A aula concebida: “Acontece de forma minuciosa”.....	223
8.7 A aula vivida: “Relação estudos teóricos e ação profissional”.....	225
8.8 Em síntese.....	233
9. AULA DE PATOLOGIA VETERINÁRIA: “DISCIPLINA, LIBERDADE E INTERAÇÃO COM OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM”.....	235
9.1 O curso: Medicina Veterinária.....	235
9.2 A disciplina: Patologia Veterinária.....	235
9.3 Plano de ensino: o proposto.....	236
9.4 Os cenários: entre a sala de aula e o laboratório.....	237
9.5 A docência: “O acaso acabou me levando, mas passei a gostar”.....	238
9.6 A aula concebida: “Parte de um modelo simples, mas sempre atualizado”.....	241
9.7 A aula vivida: “Relação teoria/prática – um atrativo a mais ou a repulsa total”.....	245
9.8 Em síntese.....	251
 CAPÍTULO IV – A AULA UNIVERSITÁRIA: INOVAÇÃO TÉCNICA OU EDIFICANTE?.	
SÍNTESES PROVISÓRIAS.....	253
1. AULA INOVADORA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	267
1.1 Os desafios a serem transpostos.....	269
1.2 As possibilidades para a inovação.....	270
 REFERÊNCIAS.....	276
APÊNDICES.....	287
Apêndice A – Questionário da pesquisa-piloto.....	288
Apêndice B – Questionário para complementação de informações sobre o docente.....	289
Apêndice C – Questionário com dados pessoais e acadêmicos dos discentes.....	293

INTRODUÇÃO - RELAÇÃO PESQUISADORA E OBJETO DE PESQUISA

“A narrativa mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.”

Walter Benjamin (1994, p. 33)

1. DE MINHA TRAJETÓRIA AO OBJETO DE PESQUISA: “A MÃO DA OLEIRA NA ARGILA DO VASO”

Esta pesquisa apresenta reflexões sobre a *docência universitária*, discutida desde o nascimento da universidade na Europa da Idade Média. A temática insere-se no campo da Pedagogia Universitária, entendida como uma prática social protagonizada por professores e alunos e orientada por princípios: de autonomia, expressa pela direção de suas próprias leis; de liberdade, que respeita a condição de pessoa livre; de cooperação possível a partir do trabalho coletivo em torno da pesquisa e do ensino; de colaboração que pressupõe um projeto colaborativo de universidade, a partir de objetivos comuns (ARAÚJO, 2008). São princípios que favorecem o desenvolvimento científico e a articulação do ensino com a pesquisa, sendo esta orientadora do ensino, favorecendo as relações epistemológicas que a configuram também como um espaço de produção de conhecimentos. Dessa forma, o conceito de aula universitária explorado nesta pesquisa privilegia a universidade pública que tem como funções o desenvolvimento articulado do ensino, da pesquisa e da extensão.

Consciente quanto à impossibilidade de se falar em uma única pedagogia universitária, na perspectiva do que afirma Araújo, “são muitas as pedagogias universitárias, se se levam em conta os nove séculos que viram a universidade, particularmente desde o âmbito da cultura ocidental, fazer-se, consolidar-se e refazer-se” (*idem*, p. 28). Compreendo esse movimento de constituição e reconstituição permeado por tensões e contradições, como poderá ser apreendido da história da pedagogia universitária, e que tornou possível a percepção de sua trajetória e a identificação dos elementos que estão na gênese das mudanças que a universidade tem vivenciado e que interferem na aula, espaço e tempo de formação humana e profissional. Não havendo uma única pedagogia universitária, não há conseqüentemente um modelo único e puro de

aula universitária, pois esta apresenta uma pluralidade e diversidade de processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Foi essa percepção um dos fatores que me instigou a lançar o olhar de pesquisadora para a aula, com o objetivo de refletir sobre os elementos que imprimem nela características inovadoras, num contexto complexo como o da universidade pública.

O campo em que a pesquisa se desenvolveu é de uma universidade pública que, conforme Cunha (2007), se organizou tardiamente a partir da década de 1920, mas que desde sua institucionalização tem o reconhecimento público de suas funções e legitimidade, vivenciando e enfrentando as crises a ela inerentes. Uma universidade contemporânea, instaurada sob o ideário iluminista cuja legitimidade se fundamenta na ideia de autonomia do conhecimento, instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber, portanto, das ideias de formação, reflexão, criação e crítica (CHAUÍ, 1999).

A opção pela temática desta pesquisa - *a aula universitária* - explicita valores, concepções e interesses que não são descolados de minha trajetória profissional como professora da educação básica e superior e como pesquisadora em formação. Assim, resgato um pouco de minha trajetória, procurando nas narrativas reconhecer os vínculos que dão sentido à opção pela temática, consciente de que, no ato de pesquisar, a relação que o pesquisador estabelece com o objeto de estudo e os sujeitos participantes interfere na construção do percurso a ser seguido e na interpretação da realidade. Nesse processo, o pesquisador estampa sua marca, “como a mão do oleiro na argila do vaso” Benjamin (1994, p. 33), sem imprimir uma forma definitiva ao processo, tendo em vista que pesquisador, sujeitos participantes e objeto de estudo são plurais e se constituem recíproca e historicamente.

O resgate de minha trajetória por meio de narrativas justifica-se por possibilitar a compreensão de como a subjetividade da pesquisadora está de certa forma direcionando o interesse pelo tema de pesquisa. A narrativa, conforme Benjamin (*idem*), não pode ser tratada como uma informação ou relatório; ela é a expressão da vida de quem narra, a partir da rememoração de fatos, situações e ideias que oportunizam estabelecer vínculos entre o objeto de estudo e a pesquisadora.

As narrativas assumiram relevância nesta pesquisa por terem fornecido elementos que possibilitaram compreender a complexa constituição do ser docente e das práticas pedagógicas em sala de aula para além do que se mostram explicitamente. Assim, resgato um pouco de minha trajetória de professora e pesquisadora em

constituição e, ao mesmo tempo, construtora de caminhos possíveis na produção de novos saberes e fazeres que possam contribuir para repensar a docência universitária no Brasil.

1.1 A docência: partindo dos erros, correndo riscos...

Minha inserção no magistério deu-se como docente dos anos iniciais da educação básica, em 1986, na cidade de Ceilândia, Distrito Federal. A escola funcionava em quatro turnos e eu trabalhava no terceiro, que iniciava às 15 horas e terminava às 18 horas, sendo conhecido como o “turno da fome”¹. Não tive a oportunidade de escolha de turma ou de turno; era mês de abril e havia uma turma de alfabetização sem professora, composta por crianças entre sete e oito anos. Aos professores iniciantes cabia, e ainda hoje é assim, a turma remanescente, a que não foi escolhida por nenhum professor mais experiente; um paradoxo, levando-se em conta que o docente mais experiente pode reunir melhores condições de alfabetizar pelos saberes e experiências acumulados ao longo da profissão. Entretanto, como nos diz Freire, “faz parte igualmente do pensar certo, a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação” (1998, p. 39). Investida do desejo de “aceitar o risco” e “pensar certo”, assumi o desafio de alfabetizar crianças sem nunca tê-lo feito, mas consciente de que o pensar certo que supera o ingênuo deveria ser produzido por mim, uma professora em construção.

Nessa construção, inicialmente tive como companheira a insegurança, aliada à falta de orientação por parte dos profissionais da escola, que tornaram essa experiência difícil, mas uma rica oportunidade de aprendizado, de busca do acerto a partir dos erros que, aliás, não foram poucos, e de enfrentamento do “novo”, na perspectiva de Freire de que “ensinar exige risco, aceitação do novo” (*idem*), na primeira experiência na docência.

Assim, partindo dos erros, correndo riscos, olhando para meus alunos, procurando percebê-los e perceber-me neles, construía caminhos, saberes em minha prática cotidiana e, ao mesmo tempo, fortalecia a convicção de que estava iniciando um processo de busca que jamais terminaria, tendo como base saberes práticos que, conforme Tardif (2002), são construídos e legitimados na e pela prática, integrando-se a

¹ Turno de 3 horas-aula, criado na periferia do Distrito Federal, na década de 1980, para minimizar uma disfunção entre oferta e demanda acarretada pela carência de escolas para atendimento às crianças na faixa entre sete e catorze anos. Esse turno implicou grande prejuízo pedagógico às crianças que, por anos, não tiveram acesso à carga horária prevista pela então LDB 5.692/71, por falta de investimento na área educacional. O “turno da fome” foi extinto em 1996.

ela e que contribuíram para que eu pudesse interpretar, compreender e orientar minha prática docente.

Inicialmente minhas aulas eram organizadas e desenvolvidas a partir dos referenciais teórico-metodológicos que trazia da formação inicial no Curso Normal e no Curso de Pedagogia, que tiveram uma organização curricular disciplinar, fragmentada. As abordagens descontextualizadas não possibilitavam refletir sobre as questões da sociedade que atingiam diretamente a escola. Os conhecimentos sobre metodologia do ensino eram priorizados e os fundamentos da educação relegados a segundo plano. A aula por mim desenvolvida focalizava a transmissão/recepção de conteúdos, perspectiva que passei a questionar a partir do momento em que percebi minhas fragilidades como professora alfabetizadora, num contexto complexo que vivenciava e que demandava a configuração da aula como um espaço de luta e de superação das contradições sociais bem visíveis naquele momento.

Minha responsabilidade era grande e meu compromisso com uma educação que atendesse aos anseios das classes populares indicava que, se a escola² como espaço formador não oportunizava a formação do professor, caberia a mim enveredar pelo caminho do estudo e da pesquisa, buscando maior fundamentação teórica que subsidiasse minha prática, sempre a ela retomando e procurando significá-la. Processo de autoformação que envolveu leituras e reflexões solitárias em busca de mudanças que, por serem individualizadas, repercutiram pouco na transformação da escola.

1.2 A formação de professores: descobertas e questionamentos

Nessa busca por uma educação qualitativamente melhor, voltei-me para a formação de professores, inicialmente em Escolas Normais, nas cidades de Ceilândia e Taguatinga, espaços em que encontrei campos propícios para aprimorar minha formação e rever concepções e práticas. Essas experiências foram fundamentais para a constituição de minha identidade profissional, compreendida como “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2007). Foi um período de grandes descobertas e questionamentos que repercutiram na forma como conduzia o

² A escola é compreendida aqui como o conjunto de atores envolvidos nas atividades escolares. Em relação ao investimento na formação continuada dos professores, não havia no projeto da escola a definição de tempos e espaços para essa formação, ao mesmo tempo em que o nível de organização dos professores não contribuía para a criação desses espaços/tempos. Atribuo isso, em parte, à forma de gestão pedagógica e administrativa da escola que, naquele momento, era hierarquizada e autoritária.

processo de ensino, agora para futuros professores que atuariam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Como professora da disciplina Didática e Estágio Supervisionado, a forma como organizava e desenvolvia a aula foi transformada à luz de novas referências teóricas e metodológicas, pelas discussões coletivas e experiências obtidas como alfabetizadora, mas ainda muito focada no “como fazer”, resquício da formação para o exercício do magistério, fundamentada na razão instrumental preponderante na formação de professores no século XIX.

Mais tarde, no ano 2000, a proposta do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE, planejado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e oferecido por força de um convênio entre essa Instituição e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF, representou a possibilidade de vivenciar uma experiência de formação de professores, fundada no princípio do trabalho coletivo e da associação teoria e prática, num processo de reflexão da prática pedagógica, momento em que pude, como docente do Curso, estabelecer um primeiro vínculo com a docência universitária.

Como professora do Curso PIE vivenciei uma nova perspectiva de organização, desenvolvimento e avaliação da aula, como um espaço-tempo de formação humana e profissional a partir do estudo de Módulos elaborados por professores da Universidade e que primavam pela associação da teoria com a prática dos professores em exercício na rede pública de ensino do DF. O espaço da aula ganhava vida oriunda das relações que nela se constituíam, ampliando a possibilidade de construção de uma formação continuada a partir dos saberes e experiências construídos pelo professor na escola básica e revistos no espaço coletivo de formação. Na perspectiva discutida por Escolano, o espaço da aula não se pautava apenas na dimensão formal, um “continente” neutro; os sujeitos que ocupavam o espaço da aula a consideravam como uma construção cultural que exprime e reflete valores, discursos, concepções, ou seja, “um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem” (2001, p. 26).

Nesse processo de formação e autoformação, e incentivada pelos debates no Curso PIE, a realização do Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, nos anos 2003-2004, oportunizou o aprofundamento de estudos sobre a formação docente e as práticas pedagógicas de professoras atuantes na Educação Básica, na rede pública de ensino do Distrito Federal, participantes do Curso PIE-UnB/SEDF. Isto me possibilitou questionar e aprofundar estudos sobre a prática

docente, tendo suscitado o interesse em ampliar o campo de análise para além da Educação Básica.

1.3 A docência na educação superior e a pesquisa apontando caminhos

O interesse em estender meu olhar de pesquisadora para a educação superior foi reiterado pela atuação como docente nesse nível de ensino em instituições privadas e pelo envolvimento em pesquisa voltada para a análise do papel da Didática na formação do professor da Educação Básica e Superior, realizada pelo Grupo: “Profissão docente e práxis educativa”.³ Os resultados preliminares dessa pesquisa indicaram a necessidade de revisão do papel da didática na formação docente, diante de sua importância na compreensão dos componentes do processo de ensino e, em decorrência, na organização, desenvolvimento e avaliação da aula – um dos espaços em que o professor desenvolve a docência. Esses resultados me impulsionaram na opção pelo estudo da docência universitária com o intuito de compreender a perspectiva de inovação presente na aula universitária, no que se refere à inovação técnica ou edificante na visão discutida por Boaventura Santos (1996). Uma temática relevante do ponto de vista institucional, político e educacional, principalmente no atual contexto de políticas avaliativas que têm demandado do professor universitário uma grande carga de trabalho, uma vasta produção acadêmica - pesquisas, publicações e participações em eventos científicos, configurando uma intensificação da docência pautada na avaliação como um forte esquema de controle da produtividade analisada por Zabalza (2004) e Sguissardi (2006).

Essas exigências por produtividade têm levado o professor universitário a realizar funções para além do exercício da docência. As “funções formativas convencionais”, domínio da matéria e da forma de realizar a transposição didática, estão tornando-se complexas. A elas foram somadas outras que requerem dos docentes um tempo que poderia ser dedicado às funções precípuas da universidade. É o caso da corrida por financiamentos de projetos e convênios, assessorias e busca de parcerias com empresas, perspectiva analisada por Zabalza (*idem*), e que se tem ampliado em todo o mundo, contribuindo para a intensificação do trabalho do professor, a deterioração dos espaços profissionais, ao mesmo tempo em que fragiliza as relações coletivas de trabalho, gerando uma solidão profissional que, conforme Correia e Matos (2001), não

³ Pesquisa financiada pelo CNPq e liderada pela Professora Doutora Ilma Passos Alencastro Veiga, no período de 2005 a 2008.

ocorre pela “natural predisposição” para o individualismo, mas sim por uma tendência que define, elege e hierarquiza as prioridades às quais o professor deve dedicar-se. Questões que interferem na aula universitária, como veremos no decorrer das discussões.

Dentro desse contexto, pesquisar a aula universitária, forma predominante de organização do processo de ensino na universidade, significou a possibilidade de desvelar essa realidade, muitas vezes obscurecida pela visão ingênua de que a aula é apenas o momento em que se transmite o conhecimento, numa relação unilateral e técnica, esvaziada de sentido político e pedagógico. Com esse objetivo, mergulhei no campo das produções científicas, resultantes de estudos e pesquisas para apreender os debates instituídos e em instituição, em torno da docência universitária, mais especificamente da aula para melhor definição dos objetivos e questões que orientariam minha pesquisa.

2. DA IMERSÃO NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A AULA UNIVERSITÁRIA ÀS QUESTÕES QUE ORIENTARAM A PESQUISA

A aula é um dos espaços privilegiados de produção de conhecimento na universidade. Nela, por meio do ensino organizado, desenvolvido e avaliado pelo professor e alunos, investe-se na formação profissional e humana dos estudantes. É o espaço de múltiplas relações, interações e de construção de uma educação de melhor qualidade e de formação para o exercício da cidadania crítica. Nesse sentido recorro às reflexões de Libâneo para destacar aspectos fundamentais que a transformam em campo de possibilidades formativas em seu mais amplo sentido.

A função específica da universidade, enquanto produtora de conhecimento e prestadora de serviços, é o ensino. E não existe ensino em geral, existe ensino nas salas de aula [...]. Ou seja, o aluno aprende a ser profissional e cidadão na sala de aula [...]. É na sala de aula que os professores exercem sua influência direta sobre a formação e o comportamento dos alunos: sua postura em relação ao conhecimento específico de sua matéria, aspectos do relacionamento professor-aluno, sua atitude em relação à instituição, seu planejamento, sua metodologia de ensino, seus valores, seu relacionamento com colegas de outras disciplinas. Na relação social que se estabelece em sala de aula, o profissional liberal que ministra aulas — o engenheiro, advogado, arquiteto, físico, economista, veterinário, biólogo —, passa a seus alunos uma visão de mundo, uma visão das relações sociais, uma visão da profissão, ou seja, passa uma intencionalidade em relação à formação dos futuros profissionais que é eminentemente pedagógica (2006, p. 1-2).

As reflexões de Libâneo ampliam a compreensão da sala de aula como o espaço concreto de produção coletiva do conhecimento na universidade, que não pode ser entendido apenas na dimensão física. Transcende à medida que, nesse espaço, as ações dos sujeitos professor e alunos a transformam na dimensão pedagógica, como um espaço-tempo privilegiado de formação profissional e humana a partir das relações que nela são constituídas: professor-aluno; teoria-prática; conteúdo-forma; conhecimento senso comum-científico; ensino-pesquisa entre outras. À luz dessas referências procurei compreender as inovações que têm sido desencadeadas nas salas de aula universitárias, a partir de resultados de pesquisas e reflexões desenvolvidas por professores-pesquisadores, para reconstituir um pouco do que se tem pensado e feito em relação à aula universitária, focalizando as dimensões do ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Cunha (1997), ao contextualizar o quadro de tensões presentes no cotidiano do ensino superior, decorrentes das múltiplas funções postas para a universidade e que fomentam análises valorativas diferenciadas sobre a instituição, parte do pressuposto de que as tensões se concretizam e se corporificam na aula universitária, onde se traduzem as ambiguidades e os desafios do ensino na educação superior. Sendo a aula universitária o lócus concreto do ensino, a pesquisadora reforça que as relações entre professor e aluno, na construção do conhecimento, configuram-se como um momento tão importante como o da descoberta científica e reflete sobre as práticas ainda presentes na universidade, fortemente marcadas pela didática prescritiva e pela postura do professor como repassador de informação para um aluno passivo que memoriza e reproduz, afirmando ser esta uma das maiores dificuldades para a reconstrução das práticas pedagógicas do docente universitário. Práticas que sofrem mais influências dos antigos professores do que das teorias pedagógicas, favorecendo a manutenção do paradigma dominante. Nesse contexto são analisadas as relações ensino e pesquisa, teoria e prática, e a relação entre decisões acadêmicas e as formas de controle do conhecimento feitas pela estrutura de poder econômico-social que presidem o ensino e a produção de conhecimento no ensino superior, e são apontados caminhos, no sentido da necessária intencionalidade para provocar rupturas nas tarefas de ensinar e aprender e construir processos inovadores que repercutam na qualidade e no compromisso do ensino superior. A pesquisa evidencia as interferências institucionais e dos saberes oriundos das experiências na aula universitária, mostrando como são determinantes dos processos que ocorrem nesse espaço, além de focalizar o protagonismo dos estudantes em sua configuração, o que é extremamente relevante.

Em pesquisa intitulada “Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – desafio da construção pedagógica do conhecimento”, Fernandes (1999) utiliza a metodologia do estudo de caso do tipo etnográfico para analisar a prática pedagógica de cinco professores dos cursos de licenciatura em física, agronomia, licenciatura em matemática, nutrição e arquitetura e urbanismo da Universidade Federal de Pelotas. A análise dos dados gerados a partir de documentos, observação de aulas e entrevista é fundamentada basicamente em Paulo Freire e centra-se nos sujeitos — professores e alunos — e na forma como constroem o conhecimento na sala de aula. As sínteses formuladas a partir das leituras dos dados indicam que as experiências investigadas rompem com concepções e práticas que limitam as possibilidades humanas de conhecimento. A competência técnico-científica e o rigor no desenvolvimento do trabalho docente não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações. Assim, as salas de aula constituem ambientes favoráveis à produção do conhecimento na universidade. Os resultados dessa pesquisa reforçam a dimensão humana e ética presente na aula universitária, mostrando a possibilidade de conciliá-la à produção de conhecimentos técnicos e científicos necessários à formação profissional.

Ao investigar a aula universitária como espaço de inovação nos processos de ensinar, aprender e pesquisar, Veiga, Resende e Fonseca (2000) analisam aulas universitárias em ambientes “não-convencionais e bem sucedidas”, vivenciadas entre professores e estudantes. A análise foca o caráter experimental e institucional da prática pedagógica, a consolidação das experiências inovadoras, as condições favoráveis para a inovação, a gênese e os mecanismos das inovações, bem como os espaços interinstitucionais da inovação. Esse estudo contribui para a compreensão da aula universitária como espaço para a inovação e identifica condições que favorecem alternativas apropriadas para a análise dessas inovações como promotoras de ruptura com os processos conservadores de ensinar e aprender. São enfocadas algumas características de ensinar, pesquisar e aprender que poderão contribuir para a compreensão da aula universitária como espaço de inovação: o caráter histórico e ininterrupto dessas três dimensões propicia instigação e descobrimento, favorece a relação pedagógica horizontal, assegura a relação ensino-pesquisa, tendo o trabalho como princípio educativo, possibilita o desenvolvimento de atividades coletivas e intencionais, sendo a pesquisa assumida como mediadora entre ensinar e aprender. Embora as pesquisadoras compreendam que o exercício da docência é condicionado pela apropriação de conhecimentos específicos da área de atuação e conhecimentos

pedagógicos, concluem que a ausência de formação pedagógica não anula os esforços dos professores no sentido de realizar um trabalho que busca inovações na universidade.

Em outro estudo sobre as inovações em sala de aula, Castanho (2000) examina as relações entre inovações e posturas docentes no nível superior. Ao situar as práticas inovadoras no paradigma emergente, a autora afirma que “esse novo paradigma está ligado à forma como se encara a construção do conhecimento na estrutura cognitiva dos alunos” (*idem*, p. 78) e fundamenta sua análise nos três⁴ modelos de universidade: na década de 1970, a universidade funcional, adaptada às exigências do mercado; na década de 1980, a universidade de resultados vinculada às empresas privadas para a garantia de financiamentos, e sua forma atual, a universidade operacional, regida por contratos de gestão e índices de produtividade. No contexto atual, a pesquisadora analisa relatos de docentes ligados à educação superior para caracterizar os professores que promovem inovações na aula, num movimento que ela denomina de “resistência” ao instituído. As conclusões apontam que essas inovações estão ligadas às características dos docentes que favorecem na aula a reorganização do ciclo produtor de conhecimento em *provisoriedade, multiplicidade e movimento*: discutindo problemas reais, favorecendo a apropriação do conhecimento pela reflexão; estimulando a participação dos alunos, levando-os à construção da autonomia; motivando a indagação, a pergunta e o levantamento de dúvidas e questões; utilizando os avanços científicos de forma competente, dinâmica e articulada; organizando o trabalho, ao projetá-lo para além dos conteúdos, revelando sua inserção no plano social mais amplo; assumindo uma nova forma de ver o estudo e a ciência. A pesquisadora finaliza reafirmando a necessidade de, diante de uma universidade cada vez mais operacional, com mudanças impostas pela ordem neoliberal, os professores encontrarem caminhos para inovações em sala de aula, voltadas para mudanças significativas e que visem transformar a sociedade. Ao situar as inovações no paradigma emergente, a pesquisadora parece relacioná-las aos princípios epistemológicos como condição para a instituição de práticas inovadoras na aula universitária, o que é relevante, considerando-se que inovar pressupõe uma ruptura com modelos instituídos. Entretanto, o cenário atual da universidade cada vez mais operacional apontado pela pesquisadora contribui para entravar processos inovadores que parecem surgir de movimentos de resistência de alguns docentes. Esse aspecto instiga a realização de novas pesquisas.

⁴ Para maior aprofundamento ver CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/Cipedes, 1999.

Lima (2000, p. 159) analisa aulas universitárias concebidas por ela como “o desvelar do novo, do imprevisto que surge na própria ação e que faz da aula um ato de criação e expressão de valores científicos, estéticos e éticos do professor, dos estudantes, de um tempo.” Ao refletir sobre as contribuições significativas para a constituição de uma didática do ensino superior que se proponha a analisar criticamente práticas de construção de múltiplos saberes e de múltiplas relações entre ensino e pesquisa, a pesquisadora aponta como novas possibilidades para a aula universitária: a relação ensino-pesquisa, favorecendo as aprendizagens dos estudantes que ocorrem a partir das percepções sobre as diferenças entre as áreas de saber e o descobrimento das nuances da pesquisa educacional; o projeto de uma aula não apenas como manifestação do pensar a ação e do agir, mas um ato de criação de professores e alunos. A relação pedagógica professor e alunos, mediada pelo conhecimento, é retomada como condição *sine qua non* na constituição de movimentos inovadores que apontam novas possibilidades para a aula universitária.

Leite (2001) apresenta como parte do estudo “Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade” uma discussão sobre a prática da construção de um conhecimento social na sala de aula universitária e os processos de qualificação e autoformação docente a partir de estudos de casos inovadores em quatro universidades públicas do Brasil e Argentina. A inovação, nesse estudo, é um “processo de ruptura com as lógicas de reprodução e de regulação” (*idem*, p. 101), e a docência é um exercício de autorreflexão, é uma ação político-pedagógica de autoformação. Os casos selecionados apresentam características de ruptura com o paradigma tradicional na pedagogia universitária, observada na aula inovadora a partir dos seguintes indicadores: o conhecimento contextualizado; a utopia como fundamento da prática, sendo o conteúdo uma possibilidade de aproximação dela; as práticas vividas em sala de aula como fontes diferentes de conhecer e ou ressignificar conhecimentos; o conhecimento nutrido e gerado a partir do coletivo e os docentes como mediadores de um conhecimento que contribui para a autoformação. O conhecimento científico ou teórico trabalhado na aula inovadora não é negado; reafirma-se como necessário, mas é entendido como uma das formas de conhecer; existem outras que envolvem autoria e protagonismo, incerteza, diversidade e multiplicidade, contaminação e complementaridade. A pesquisadora focaliza os processos de autoformação e de autorreflexão como fundamentais ao exercício da docência e que podem contribuir para a instituição de práticas inovadoras que rompam com a regulação e a reprodução.

Cordeiro parte da concepção de aula como “um espaço de elaboração e reelaboração permanentes de saberes e fazeres, na perspectiva da produção e do diálogo dos saberes, respeitando a pluralidade e a autonomia dos sujeitos” (2007, p. 115). A partir dessa concepção, a pesquisadora adentra a sala de aula do Curso Médico do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pelotas para identificar as bases epistemológicas que fundamentam a aula universitária e compreendê-la nas dimensões do instituído e do constituído, procurando sinais de práticas pedagógicas que valorizem a formação humana integral. Tendo como referências teóricas Paulo Freire (1996), Edgar Morin (2000) e Boaventura Santos (1999; 2004), a leitura da aula desvela sua dinâmica em suas múltiplas dimensões e relações expressas nas formas de pensar e agir de seus protagonistas. O estudo revela que a aula universitária se constitui e se institui numa dupla dimensão, identificada como de *regularidade plural e diversidade*, imprimindo uma marca singular ao contexto do Curso Médico. Na aula, as múltiplas relações, interações, influências e referências fundamentam o repensar do “espaço nuclear” da formação que, na visão da pesquisadora, deve ser questionado e compreendido como parte de um movimento de busca de sintonia com as exigências do mundo do trabalho e, sobretudo, com as necessidades da pessoa em formação. A pesquisa contribui para ampliar o debate sobre a aula universitária ao analisá-la em relação com o contexto social mais amplo, mostrando como as práticas constituídas na aula, caracterizadas por regularidades, articulam-se às práticas diversas, múltiplas em função das marcas que os sujeitos imprimem nos processos de ensinar e aprender e que expressam concepções, valores, crenças e culturas diferenciadas.

Retomando as discussões sobre as inovações no espaço da sala de aula da educação superior, Lucarelli (2007), pesquisadora argentina, enfoca a relação teoria e prática como fundamental na transformação epistemológica que se caracteriza como inovação. Segundo a pesquisadora, uma experiência inovadora na perspectiva da didática, fundamentada na crítica, caracteriza-se pela: “ruptura com o estilo didático habitual e o protagonismo que identifica os processos de gestação e desenvolvimento da prática nova” (*idem*, p. 80). Uma prática inovadora do ensino só pode ser compreendida no contexto histórico dos indivíduos, grupos ou instituições, sendo que a articulação teoria-prática assume lugar central na dinamização das inovações. Como conclusão, mostra que a vinculação entre inovação e articulação teoria-prática na aula universitária se expressa pela importância atribuída à estruturação do objeto disciplinar, pelo propósito da construção do objeto de estudo, pela forma como a proposta curricular é estruturada, favorecendo um processo reflexivo, e pelo conjunto de atividades centradas na resolução

de problemas da prática. Nessa pesquisa, a relação teoria e prática é retomada como uma categoria fundamental para a instituição de inovações na aula e que favorece a resolução de problemas e questões que emergem do contexto social, reforçando o vínculo do conteúdo com a realidade concreta.

Essas pesquisas apresentam várias concepções que se completam e se diversificam na forma de compreender a aula como um dos espaços em que o professor desenvolve a docência, como um campo de possibilidades de construção de novos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar na universidade. Docência que requer uma multiplicidade de saberes expressos pela formação específica, formação pedagógica e pelo compromisso com as mudanças que rompem com a perspectiva do conhecimento científico definitivo e imutável.

Embora haja recorrência e consenso nos conceitos de aula como um espaço de construção de conhecimento e de relações: professor-aluno; teoria-prática; conteúdo-forma; ensino-pesquisa, frente às demandas impostas pelas transformações da sociedade e da própria universidade, a aula tem sofrido o impacto de processos que envolvem mudanças curriculares, de ensino, aprendizagem e avaliação, suscitando questões que ainda merecem ser conhecidas e interpretadas, o que reforçou meu interesse em aprofundar estudos sobre a temática, refletindo sobre a aula universitária para identificar e analisar processos inovadores que podem sinalizar caminhos para a construção de uma pedagogia universitária crítica.

A leitura dos estudos sobre a docência universitária revelou a tendência em se centrar as análises sobre a sala de aula e sobre o professor, o que implica a concepção de docência focalizada no espaço e na atuação do professor. Contudo, não há como desconsiderar que o protagonismo de professores e estudantes é um aspecto fundamental dos processos inovadores na aula que, como espaço de relações e interações, não ocorre sem a relação pedagógica entre esses sujeitos. Assim, procurando ampliar um pouco mais o debate em torno da aula universitária, apresento como questão central de pesquisa: *A docência universitária tem-se concretizado por meio da aula como inovação técnica ou, ao contrário, mediante a inovação edificante?* E como questões derivadas desta: a) Quais as concepções de aula universitária expressas pelos estudantes e professores? b) Quais as perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam a aula universitária? c) Quais os fatores que influenciam na caracterização da aula como inovação técnica ou como inovação edificante? d) Como o professor universitário organiza, desenvolve e avalia a aula?

Partindo dessas questões, estabeleci como objetivo geral da pesquisa: *Refletir sobre a aula universitária como inovação técnica ou como inovação edificante*, sendo que, para melhor encaminhamento do processo investigativo, estabeleci como objetivos específicos que permitiram compreender o objeto deste estudo: a) Analisar as concepções de aula universitária expressas pelos estudantes e professores; b) Analisar as perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam a aula universitária; c) Analisar os fatores que influenciam na caracterização da aula universitária como inovação técnica ou como inovação edificante; d) Analisar a organização, desenvolvimento e avaliação da aula.

Esses objetivos e questões definiram a organização da pesquisa, o percurso teórico-metodológico e lançaram luzes sobre o que eu estava buscando, sem restrição do campo de análise, considerando que, numa pesquisa que envolve diferentes sujeitos, diferentes histórias, os imprevistos do percurso demandam um “re-olhar” sobre a trajetória metodológica, os procedimentos e instrumentos, bem como sobre a teoria que fundamenta todo o percurso.

3. ESTRUTURA DA TESE: ANUNCIANDO O PORVIR

Além da introdução, esta tese é composta de cinco capítulos. No **capítulo I**, intitulado **Contexto histórico da universidade e da aula: concepções e práticas**, procuro fazer uma retrospectiva da aula, reconstituindo sua história, desde a aula jesuítica do *Ratio Studiorum* até a aula nos dias atuais. Delineio o campo de lutas e conflitos que influenciou a configuração da universidade, da docência e da aula, procurando compreender como se tem transformado em determinados momentos, os fenômenos a elas relacionados, com base no que não é perceptível expressamente nas práticas desenvolvidas. Busco apreender as implicações de ideias preponderantes em cada período na ação pedagógica do professor, mais especificamente, na forma como organiza a aula, baseado na seleção de objetivos, conteúdos, métodos e técnicas, na forma como conduz o processo avaliativo e promove a interação com os alunos.

No **capítulo II**, que tem como título **A construção da trajetória metodológica: caminhando e semeando**, apresento os caminhos trilhados para levantamento dos dados por meio de procedimentos como: análise documental; observação de aula; entrevista narrativa e grupo de discussão sob a abordagem qualitativa, que se fundamenta no pressuposto de que não é possível submeter dados

levantados em contextos sociais, de relações e interações a um esquema simplificador e objetivo de análise, correndo o risco de prejudicar a compreensão acurada da realidade determinada social, econômica, cultural e historicamente, obedecendo ainda aos princípios que caracterizam uma investigação do tipo etnográfico.

O **capítulo III**, que chamei de **Docência universitária: a aula em questão**, e no qual estabeleço um diálogo entre a teoria e a empiria, é considerado o mais complexo e instigante, visto que nele assumi um duplo desafio: o de construir o referencial teórico concomitante à leitura e interpretação dos dados gerados nos contextos concretos das salas de aula e o de trabalhar com categorias de análise específicas para cada aula, opções fundamentadas no pressuposto de que, sendo a aula uma construção humana, social e cultural, é preciso respeitar as singularidades dos sujeitos que pensam e atuam nesse espaço, o que não justifica a construção *a priori* de categorias de análise e das teorias que darão conta da complexidade que a envolve. As categorias emergiram das ações dos protagonistas — professores e alunos que imprimiram sentidos e significados às aulas. Assim, na análise confronto os dados levantados em documentos, na observação de aulas, na entrevista narrativa com os professores e nos grupos de discussão com os estudantes sem a pretensão de elaborar um “modelo” de aula, pela impossibilidade de padronizar trajetórias e ações humanas e de apreender toda a realidade observada pela complexidade e singularidade que a envolvem. Este capítulo é desenvolvido em seções, nas quais exploro a aula nas dimensões do **proposto** com a análise dos planos de ensino, procurando apreender a forma como se dá o planejamento da aula, mais especificamente, a seleção de objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e a relação pedagógica. Na dimensão do **concebido**, procuro mostrar o movimento de constituição docente dos professores participantes da pesquisa e analiso suas concepções de docência, aula, ensino e pesquisa, considerando que estas interferem nas formas de o professor ser, estar e fazer a docência. Ao adentrar a sala de aula, analiso a dimensão do **vivido**, com base nas observações de aula, recorrendo, porém, às narrativas dos professores e às discussões dos alunos. A análise focaliza os processos de ensinar, aprender, avaliar e pesquisar na constituição da aula e que sinalizam rupturas quanto à forma de trabalhar o conhecimento na universidade, com respeito aos princípios epistemológicos, se caracterizados como práticas inovadoras.

No **capítulo IV**, identificado como **A aula universitária: inovação técnica ou edificante?** retomo o objetivo da investigação, tecendo considerações no sentido de mostrar os *princípios* e as *relações* presentes nas aulas que imprimem a elas

características inovadoras na UnB e os ideários pedagógicos que embasam as práticas analisadas. Concluo a tese tratando dos *desafios*, considerando-os no contexto atual da universidade e sinalizando algumas *possibilidades*, construindo sínteses provisórias, sem arriscar conclusões nem traçar prescrições, mas com o intuito de sugerir algumas propostas que possam suscitar novos diálogos na construção da Pedagogia Universitária, que recuperem o protagonismo da universidade na produção de conhecimentos na sociedade. Para isso reforço a necessidade da instauração de processos institucionais e coletivos de formação continuada dos professores e que favoreçam a constituição de inovações na aula universitária.

CAPÍTULO I – CONTEXTO HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE E DA AULA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

“Minha escola primária...
Escola antiga de antiga mestra.
Repartida em dois períodos
para a mesma meninada,
das 8 às 11, das 1 às 4.
Nem recreio, nem exames.
Nem notas, nem férias.
Sem cânticos, sem merenda...
Digo mal – sempre havia distribuídos
alguns bolos de palmatória...
A granel?
Não, que a Mestra
era boa, velha, cansada, aposentada.
Tinha já ensinado a uma geração
antes da minha.”

(CORALINA, 1990, p. 61)

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Todos nós guardamos imagens das experiências compartilhadas nas escolas; na infância vivida, repartida, construída em espaços e tempos diversos, múltiplos, mágicos, como na “Escola de Mestra Silvina”. Escola antiga, práticas pedagógicas tradicionais e uma mestra também “antiga” que, como tantas outras, transmitia seus ensinamentos a várias gerações e contribuiu para a constituição da aula – espaço e tempo privilegiado de formação.

Com o intuito de refletir sobre a aula, seus sentidos e significados, a definição de conceitos justifica-se para melhor compreensão de duas realidades - *sala de aula* e *aula* que, embora indissociáveis, se constituíram a partir de contextos e histórias diferentes. Têm a princípio uma mesma conotação, embora com diferenças expressivas, segundo Houaiss (2001): *sala* é o local apropriado para o exercício de alguma função, turma de estudantes, compartimento, espaço aberto ao público, *aula* é definida como explicação, lição, classe.

Os sentidos confundem-se e não diferem dos presentes no imaginário social, o de serem espaços onde se pode ensinar e aprender. No entanto, numa análise mais ampliada de nossas vivências e representações acerca desses vocábulos, é possível

perceber que a concretude atribuída a eles não se justifica apenas pela categoria gramatical à qual pertencem. Transcendem, uma vez que representam espaços/tempos privilegiados de formação humana que, ao serem ressignificados cotidianamente, assumem a condição de possibilidade de construção de uma nova realidade, e a forma como são considerados no contexto escolar expressa concepções de educação, ensino, aprendizagem, avaliação entre outros.

Pela relevância da temática desta Tese, *a aula universitária*, é importante reconstituir um pouco da história da universidade e da constituição da aula, delineando o campo de lutas e conflitos que a influenciou. O objetivo é compreender como a aula se tem transformado em determinados momentos, bem como os fenômenos a ela relacionados, a partir do que não é perceptível expressamente nas práticas.

Não tenho a intenção de realizar um estudo historiográfico, mas situar a evolução da aula, buscando apreender as implicações de ideias preponderantes em cada período para a ação pedagógica do professor, mais especificamente na forma como a organiza, a partir da seleção de objetivos, conteúdos, métodos e técnicas, recursos didáticos, na forma como a desenvolve, como conduz o processo avaliativo e promove a interação com os estudantes.

Considerando que a educação brasileira se orienta historicamente pelo modelo europeu, é oportuno reconstituir alguns momentos da história da aula nesse contexto, para ampliar a análise das implicações teórico-metodológicas em sua configuração. Compreender por que algumas perspectivas teóricas e práticas triunfaram e outras foram excluídas pode contribuir para pensarmos novos caminhos para a *docência universitária*, entendida aqui como um processo de relações humanas permeado pelo ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, que ocorre indissociável das transformações socioeconômicas e políticas que afetam a universidade e o exercício da docência. Envolve, portanto, a dimensão humana, cognitiva, cultural, investigativa e ética na formação acadêmica e profissional do estudante universitário.

2. O NASCIMENTO DA SALA DE AULA: ESPAÇO CONVENCIONAL PARA A AULA

Na Europa da Idade Média, não havia uma estrutura física específica para o atendimento aos estudantes, muitos provenientes do campo, de famílias aristocráticas e que se organizavam em grupos, escolhiam e remuneravam seus professores. As

universidades eram itinerantes e funcionavam em instituições eclesiásticas ou em casas particulares. A partir do século XV, as pensões onde esses estudantes moravam foram transformadas em internatos, como medida de proteção às tentações do mundo exterior.

Nesse momento, surgiu a preocupação com uma arquitetura que privilegiasse espaços comuns a todos para oração, claustros e transmissão de conhecimentos, com assentos enfileirados e um local central para o professor. Assim, a sala de aula como espaço específico para a realização da educação começa a delinear-se na Europa, no final da Idade Média, mesmo diante de indagações sobre “o que” transmitir e “como” deveria ocorrer essa transmissão. Essas questões ainda hoje suscitam debates sobre a organização, desenvolvimento e avaliação da aula e nos convidam a investigá-la, desvelando as concepções e contradições presentes e a forma como as práticas nela desenvolvidas relacionam-se com a prática social mais ampla.

Entretanto, o termo *sala de aula* começou a ser utilizado na língua inglesa somente no final do século XVIII, como referência ao local onde ocorria a aula universitária, com foco no ensino de elementos da cultura clássica, como o latim, a lógica e a retórica (HAMILTON, 1989).

Quanto ao ensino elementar, durante muito tempo não houve a preocupação da escola em atender às crianças por idade, porque o objetivo principal não era educá-las. Conforme Ariès, “a infância como tal, como identidade que demanda tratamento e sensibilidade particulares, não existia na Idade Média e estava sendo formada paulatinamente na então nascente modernidade” (1996, p. 419). A escola europeia medieval era voltada para o ofício sacerdotal dos jovens e velhos; assim, todos eram admitidos, sem a preocupação com o atendimento por idade. Contudo, a definição de um local com vistas à alfabetização das crianças em espaço específico – uma sala de aula – começava a ser vislumbrada, embora os processos e métodos de ensino e aprendizagem não acompanhassem as mudanças.

No bojo da discussão sobre um espaço convencional para as aulas, na Europa do século XV, um outro movimento vai-se constituindo em torno das influências religiosas na educação. Algumas referências protestantes, como os luteranos, defendiam a substituição da autoridade da Igreja - autoridade exterior pela consciência interior. Diante dessa nova tarefa de governar as almas, a Pedagogia apresenta-se como o caminho possível, tendo em vista o argumento de Lutero de que o acesso à leitura poderia colocar o “crente” em contato com Deus, por meio do conhecimento e da interpretação da Bíblia. Em Genebra os calvinistas defendiam a criação de uma sociedade dos homens “à

imagem e semelhança” das escrituras cristãs, com a valorização e prescrição de ordem e disciplina rigorosas, elementos estruturantes da escola que possibilitaram a difusão por toda a Europa de métodos de ensino fundamentados em uma organização sequencial do conhecimento.

Os fundamentos defendidos pelos calvinistas influenciaram a adoção de termos na pedagogia porque, segundo Dussel e Caruso, “pregavam que a vida devia seguir uma regra, uma ordem, determinadas pelo cumprimento das sagradas escrituras, e que a Igreja devia impor essa disciplina a seus fiéis” (2003, p. 60), preceitos que foram transpostos para a organização do currículo, da aula e do método.

Sob forte influência da Igreja Católica, Inácio de Loyola funda em 1534 uma nova ordem denominada Companhia de Jesus⁵. Seus integrantes, os jesuítas, destacaram-se por sua ação educativa, fundando colégios e universidades por toda a Europa. Esse movimento foi impulsionado por questões religiosas, expansionismo protestante, perda de adeptos na Europa Ocidental com o avanço do humanismo e por questões como o engajamento da Igreja na política das Grandes Navegações, tendo em vista a necessidade de novas áreas onde se pudesse evangelizar.

A Companhia de Jesus assumiu a educação e a catequização como meios de garantir o protagonismo das ideias católicas naquele momento. Na expressão de Durkheim, os jesuítas “tiveram que compreender muito rapidamente que, para alcançar seus objetivos, não bastava apenas pregar, confessar, catequizar: mas que o verdadeiro instrumento de dominação das almas era a educação da juventude. Decidiram, então, apoderar-se dela” (1992, p. 293). Para isso, fazia-se mister a organização de um espaço físico propício — a sala de aula — para transmitir os ensinamentos.

3. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR PRIMÁRIO NO BRASIL. ENTRE AS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS E OS GRUPOS ESCOLARES

No Brasil, a configuração de um espaço próprio para educar a infância ocorreu à medida que os métodos pedagógicos foram divulgados e propunham uma nova organização do ensino em grupos escolares, por idade ou nível de aprendizagem,

⁵ A Companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loyola e um pequeno grupo de discípulos, na Capela de Montmartre, em Paris, em 1534 com objetivos catequéticos em função da reforma protestante e da expansão do luteranismo na Europa.

sinalizando a preocupação da sociedade com um tratamento especial para a criança, “ser” que adentra a escola com necessidades diferenciadas.

A discussão sobre como garantir o ensino para atendimento a um maior número de estudantes em menor tempo, focado ora na modalidade individual, ora na grupal, foi recorrente nos séculos XVIII e XIX, indicando a preocupação inicial com o aspecto meramente quantitativo e consolidando a ideia de que novas modalidades de instrução pública não representavam necessariamente a adoção de novas metodologias.

Até meados do século XIX não houve modificações na estrutura conceitual e pedagógica da educação elementar. As aulas eram ministradas quase sempre em espaços considerados inapropriados, nas casas dos professores ou em fazendas, “[...] A gente chegava ‘- Bença, Mestra.’ Sentava em bancos compridos, escorridos, sem encosto. Lia alto lições de rotina: o velho abecedário, lição salteada. Aprendia a soletrar” (CORALINA, 1990, p. 61-62). É oportuno recuperar a “Escola de Mestra Silvina” para ilustrar o que caracterizava a completa ausência do Estado na criação de condições e espaços apropriados à educação das classes populares, que ocorria por meio da modalidade de *ensino individual* e que vigorou até fins do século XVIII. Essa modalidade implicava o atendimento individual aos estudantes, crianças ou adolescentes, normalmente em sua casa ou na casa do mestre ou preceptor, que ministrava uma educação voltada para valores intelectuais e morais. Ou seja, era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em estágios de aprendizagem distintos (SAVIANI, 2007). A metodologia adotada nas aulas para o ensino individual tinha por base a relação intersubjetiva de um mestre com seu estudante, para o ensino da leitura, escrita e cálculos matemáticos, individualmente, o que impedia sua aplicação em classes numerosas (ARAÚJO, 2006).

A preocupação em organizar um espaço para abrigar as crianças da escola primária na educação pública começou a surgir a partir da segunda década do século XIX, em algumas cidades e, após a independência de várias Províncias do Império, no bojo do debate entre intelectuais e políticos sobre a necessidade de se renovar os métodos e modalidades de ensino nas escolas brasileiras.

Estudos como os de Faria Filho e Vidal (2000), Francisco Filho (2001) e Schelbauer (2003) indicam que, no século XIX, particularmente no período imperial, havia em várias províncias discussão intensa acerca da necessidade de escolarização da população, principalmente das “camadas inferiores da sociedade”. Mesmo diante de controvérsias quanto à extensão da educação à maioria da população, diversas leis

provinciais da década de 1830 tornavam obrigatória a frequência livre à escola, tendo sido criadas, em 1827, as “escolas de primeiras letras” com o objetivo de instruir essas camadas da população.

Diante dos baixíssimos investimentos do Governo e, em decorrência, resultados pífios, as “escolas de primeiras letras”, modalidade de ensino mútuo nas capitais das Províncias e nas cidades, vilas e lugares populosos, propunham a generalização dos rudimentos do saber: ler, escrever e contar sem uma relação com outros níveis da instrução – secundário e superior, além dos princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana. Entretanto, a instrução tinha uma intencionalidade política: representava a possibilidade de garantir a governabilidade e criação de um projeto de país independente.

O ensino individualizado era muito criticado por ser dispendioso em termos de tempo e, devido a sua morosidade, não apresentava resultados desejados no que concerne ao atendimento a um maior número de estudantes, dando lugar à experimentação do ensino – *mútuo ou monitorial*. O ensino mútuo começou a ser sistematizado no Brasil, na primeira metade do século XIX, embora conhecido na Europa desde o século XVI, e recebeu influência de experiências de educadores europeus como Joseph Lancaster, o que levou a ser reconhecido também como *método lancasteriano*.

Essa modalidade se caracterizava por utilizar os próprios estudantes como monitores que auxiliavam o professor, possibilitando o atendimento a um grande número de pessoas ao mesmo tempo e no mesmo espaço. Reuniam-se em uma mesma sala de aula estudantes com idades e níveis diferentes de escolarização, sendo os monitores responsáveis pela organização e limpeza da escola, além de rigorosa manutenção da ordem, enquanto ao professor cabia ensinar a

ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções gerais de geometria, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionais à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a constituição do Império e a História do Brasil (Lei de 15 de outubro de 1827, artigo VI).

O ensino mútuo apresentava características de monitoramento e controle que serviam aos interesses políticos de disciplinamento por meio da uniformização de toda a população, o que motivou críticas em relação a seu caráter educativo:

[...] o complexo sistema de relojoaria da escola de ensino mútuo começa a ser construído engrenagem por engrenagem: começou destinando aos

estudantes maiores tarefas de simples vigilância, depois de controle do trabalho e, mais tarde, de ensino; a tal ponto que, no final das contas, todo o tempo dos estudantes ficou ocupado, seja ensinando ou aprendendo. A escola converte-se em um aparelho de ensinar, na qual cada estudante, cada nível e cada momento, se combinados como devido, são utilizados permanentemente no processo geral de ensino (FOUCAULT, 1995, p. 170).

As discussões sobre o ensino mútuo incidiram sobre a organização da aula e também sobre a reorganização do espaço físico da sala de aula: as carteiras dispostas em uma ou duas filas paralelas em forma de anfiteatro criavam um efeito panóptico⁶ que propiciava a vigilância de todos os estudantes, graças a uma visão privilegiada do professor e dos monitores sob influência de uma política social de controle dos movimentos e dos costumes. Os espaços educativos abrigavam a liturgia acadêmica; dotados de significados, transmitiam valores, crenças, conteúdos e ideologias definidoras do currículo oculto, ao mesmo tempo em que definiam e impunham regras disciplinares (ESCOLANO, 2001).

Entretanto, o ensino mútuo apresentava como vantagem “exercitar a emulação dos alunos e ter pessoal de ensino bem restrito. [...] fazer que nenhuma criança fique desocupada durante as aulas, o que é frequente no ensino simultâneo” (ALMEIDA, 1989, p. 60), contribuindo para a manutenção da ordem e da disciplina na sala de aula, prática ainda hoje presente, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir desses referenciais, a discussão sobre método de ensino amplia-se no Brasil, no decorrer dos anos quarenta até meados dos anos setenta do século XIX, fortalecida pelas ideias do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi. O método de ensino passa a ser visto como algo que vai além da forma como se organiza a aula e as maneiras de ensinar, passando a incidir sobre as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem.

No entanto, a inviabilidade do ensino mútuo foi logo constatada diante da precária formação dos professores para ensinar através dessa nova estrutura: exigência de espaços adequados e de grande variedade de materiais pedagógicos para utilização dos estudantes, gerando contundentes críticas diante dos inexpressivos resultados em termos de aprendizagem.

⁶ Sistema de prisão criada por Jeremy Bentham (1748-1832), com disposição circular das celas individuais, divididas por paredes e com a parte frontal exposta à observação, permitindo um controle externo.

Com o reconhecimento gradativo da importância da instituição escolar, foi-se lentamente substituindo a “escola de primeiras letras” pela “instrução elementar” que, conforme Bastos e Faria Filho, “articula-se não apenas com a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que de forma desigual, dos pobres à vida social” (1999, p. 138-139).

O reconhecimento da importância da instituição escolar, impulsionado pelas repercussões do debate instituído na Revolução Francesa em defesa da instrução da população como meio de se alcançar a civilização, exerceu pressão sobre o poder público, no final do século XIX, para instalar uma proposta de escolarização que atendesse aos que durante muito tempo não tiveram acesso a qualquer tipo de instrução. Entretanto, a primeira Constituição da República do Brasil, em 1891, não apontava como responsabilidade do poder central a organização, implementação e manutenção do ensino primário, ficando a cargo dos Estados e municípios a consecução das reformas de ensino que se adequassem a suas realidades políticas e educacionais.

O Distrito Federal (RJ) e o Estado de São Paulo foram os primeiros a implementar as reformas que resultaram em um sistema público de ensino primário gratuito, experiências que serviram de referência para as demais unidades da federação, tendo em vista a total inexistência de direcionamento do governo central em relação a esse nível de ensino.

Assim, as primeiras instituições públicas específicas para a realização da instrução primária são construídas em São Paulo, em 1893, os chamados “grupos escolares”, modelo privilegiado na educação do século XIX, que institui as escolas seriadas e estabelece modificações na didática, no currículo e na distribuição racional do tempo e dos espaços escolares. Os grupos escolares reuniam várias escolas primárias de uma determinada região em um único prédio; para sua viabilização, foram pensados projetos que “organizassem o espaço escolar a fim de constituir atividades que se adequassem às novas metodologias de ensino propaladas pelo discurso de uma moderna pedagogia” (BENCOSTTA, 2005, p. 71), abrindo espaço para a modalidade de instrução de ensino simultâneo.

A proposta do *ensino simultâneo*, criado e sistematizado ao final do século XVII por São João Batista de La Salle, centra a ação do professor na atenção simultânea aos estudantes. Ao opor-se ao método mútuo, propõe uma nova organização de classes de estudantes por nível de conhecimentos e por idade, sob a responsabilidade de um

professor que conduz a execução de atividades comuns a todos e “envolve interações pluridimensionais de ordem intelectual, comportamental, corporal, psíquica, social, ética, pedagógica, metodológica etc.” (ARAÚJO, 2006, p. 21). Essas interações demandam uma nova organização da aula para que sejam de fato possíveis de ser realizadas, sendo a relação professor e alunos um dos aspectos determinantes e que pode ter desencadeado dificuldades diante da ausência de uma formação do professor para lidar com a nova organização de classes e as demandas individuais dos alunos.

Nas salas de aula dos grupos escolares, a adoção de carteiras individuais implicou a aproximação do professor e alunos que tinham que se deslocar de seus lugares para estabelecer uma relação pedagógica e estimulou o desenvolvimento de atividades em grupos, além da criação de espaços não-convencionais para a aula, como laboratórios, bibliotecas e espaços livres.

A ideia de grupos escolares e a implementação do ensino simultâneo contribuíram para a consolidação de uma proposta que apresentava um novo tipo de educação com intenção de ser popular e universal, em detrimento da experiência de escola do período Imperial. Integraram-se às aulas materiais pedagógicos, como livros didáticos, globos, mapas, figuras, laboratórios, bem como mobília especial, em substituição aos bancos sem encostos e o quadro negro, como importante recurso didático desse período. A aula é, assim, invadida por recursos que a reconfiguram e exigem do docente uma revisão de sua organização, superando a forma preponderante na época, focada na exposição do professor e na passividade do estudante, e ampliando a possibilidade de realização de aulas mais dinâmicas e interativas, com maior participação do estudante.

No entanto, diante da precária formação dos docentes, a utilização dos materiais pedagógicos restringia-se à demonstração pelo professor, com pouco manuseio por parte do discente, o que dificultava a interação do estudante com o objeto de estudo. Assim, o uso desse material exigia diretrizes metodológicas, uma vez que o ensino deveria partir de uma percepção sensível, “a chave para desencadear a pretendida renovação é a adoção de um método de ensino: concreto, racional e ativo, denominado *ensino pelo aspecto, lições de coisas* ou *ensino intuitivo*” (VALDEMARIN, 2004, p. 104).

No Brasil do início da década de 1820 até meados da década de 1870, as discussões sobre os métodos de ensino processaram-se na perspectiva de que os mesmos seriam apenas uma forma de organização da classe e dos tempos escolares, e não necessariamente uma forma de ensinar. As reflexões promovidas na defesa do

método intuitivo contribuíram para ampliar e disseminar uma nova compreensão acerca do papel dos métodos no processo ensino-aprendizagem. A estruturação do espaço escolar com os sujeitos que o ocupam, seus tempos, modos de organização e transmissão de conhecimentos passa a ser pensada de forma mais detalhada e considerada primordial para a garantia da eficácia dos métodos de ensino adotado a partir das reflexões sobre o método intuitivo.

O Método intuitivo foi criado nos Estados Unidos e na Inglaterra no século XIX e chegou a nosso país, na década de 1880, através de alguns compêndios do livro de Calkins sobre "Lição de Coisas", traduzidos por Rui Barbosa, grande defensor desse método. O método intuitivo é adotado como reação ao ensino tradicional e consagra-se como símbolo de renovação do ensino, no período republicano brasileiro, tendo ainda em Caetano de Campos um grande entusiasta que o tomou como orientador na organização das escolas-modelo e dos grupos escolares.

Com o objetivo de “[...] fazer da intuição a base de todo o método, de todo o ensino, de toda a educação humana”, Rui Barbosa (*apud* SCHELBAUER, 2003, p. 92) enfatizou a intuição e observação como momentos de aprendizagem, bem como a necessidade de observância dos ritmos de aprendizagem dos estudantes, e colocou como centro desse movimento de renovação pedagógica os professores e o método, levantando a discussão sobre a profissionalização do magistério e sobre o método como um caminho orientador com vistas ao alcance de objetivos, a partir dos princípios de racionalização dos sistemas educativos para atendimento à grande massa populacional. Dessa forma, o método intuitivo passa a ser considerado um meio capaz de reverter o quadro de ineficiência do ensino escolar.

Segundo Valdemarin (1998), o método intuitivo fundamentava-se também no empirismo de Francis Bacon, cuja teoria defende que a experimentação seria o único caminho válido para se estudar a natureza e construir o conhecimento; e em John Locke, que distingue duas fontes possíveis para a formulação de ideias: a sensação e a reflexão, sendo que a sensação seria resultante da modificação feita na mente através dos sentidos. Assim, “a reflexão se reduz apenas à *experiência interna* do resultado da *experiência externa* produzida pela sensação” (ARANHA e MARTINS, 1986, p. 170).

Amplia-se, então, o campo de análise do método intuitivo que antes se restringia às indicações dos manuais didáticos que afirmavam ser seus princípios pautados apenas nas formulações de Froebel e Pestalozzi, sem desconsiderar as

grandes contribuições desses teóricos, principalmente o último, cujos estudos serviram de base para as modernas orientações educacionais.

O método intuitivo foi considerado pelos educadores e intelectuais do século XIX como método do ensino popular, num contexto marcado por debates educacionais em países europeus, norte-americanos e da América Latina, pela defesa da democratização do acesso das classes populares ao ensino público, conforme podemos constatar abaixo, em citação de Buisson (*apud* SCHELBAUER, 2003, p. 28):

Se a intuição é o meio de conhecimento mais natural do qual dispomos, é este entre todos que convirá ao ensino e por excelência ao ensino primário. Se, dentro da própria intuição, o que há de mais simples e de mais fácil é a intuição pelos sentidos, é esta que deverá servir melhor à instrução elementar e começar de alguma forma a obra da educação infantil em todas as áreas. E se enfim o método intuitivo em geral, isto é, o hábito de nomear sempre este olhar do espírito, esta potência nativa que tem o pensamento de apoderar-se da verdade porque é a verdade, se, nos dizemos, esta maneira de proceder é inerente ao espírito humano e constitui por sua vez o modo de afirmação mais legítimo e mais acessível a todos, será então realmente o método do ensino popular.

A extensão das lições de coisas ao ensino primário é vista como uma possibilidade de amenizar a situação do ensino excessivamente teórico e distante dos interesses dos estudantes. Nesse intuito, as aulas assumem uma outra organização baseada em momentos em que o professor cria condições para que os estudantes possam ver, sentir e observar os objetos com a utilização de recursos didáticos diversificados do próprio ambiente do estudante e estratégias, como visitas e excursões. A seriação e uniformização dos conteúdos organizados pelo método contribuíram para organizar o tempo escolar com a distribuição gradativa dos conteúdos em quatro anos do curso primário.

Junto com a observação e a experiência, o método intuitivo privilegiava a aprendizagem através da ilustração e do desenho, o que tornou a imagem tão importante quanto o texto, resultando no uso de materiais de leitura como cartilhas, literatura infantil e livros didáticos. Entretanto, a compreensão em torno do método intuitivo “não foi homogênea” e, conforme podemos perceber nas palavras de Buisson (*idem*),

distorções no que tange aos princípios e práticas existiram, focadas na ideia de que estimularia uma aprendizagem sem esforços, adquirida por meio da simples observação das coisas ou por conversas agradáveis e na produção de manuais de lições dentre os quais muitos primavam somente pela descrição dos objetos, ferindo os princípios do método.

Apesar das distorções é preciso reconhecer a significativa contribuição do método intuitivo no delineamento de novos caminhos teórico-metodológicos para o ensino público brasileiro; a partir de suas formulações, deu-se início a um movimento de repensar a organização da escola e dos métodos. Em decorrência, a aula modifica-se, requerendo do docente uma formação que acompanhe as mudanças apresentadas pelo novo método, em busca da substituição às práticas tradicionais, apontando novas perspectivas em relação ao ensinar e aprender.

Mesmo com o apoio de materiais pedagógicos e do método intuitivo, no ensino simultâneo o grande número de estudantes em sala de aula causava certo tumulto, prejudicava a disciplina e, conseqüentemente, o rendimento. Ainda assim, vai consolidando-se como o que melhor atende às especificidades da instrução escolar, sendo sua eficácia atribuída ao melhor aproveitamento do tempo escolar pelos professores e estudantes, o que não ocorria na modalidade individual. Isto fez com que ainda hoje esteja presente na educação, estimulado também pelo advento dos Grupos Escolares.

4. AS PRIMEIRAS UNIVERSIDADES E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Foi na Europa no século XII que surgiram as primeiras universidades e as discussões sobre a docência universitária num contexto econômico, cultural, educacional e social influenciado pela estabilização de centros urbanos, que favorecia o aparecimento de corporações de trabalhadores de um mesmo ofício. De acordo com Durkheim, a universidade em sua gênese era apenas uma corporação “constituída exclusivamente por um grupo de pessoas sem nenhum haver comum [...] quando a Universidade entrava em conflito com as autoridades eclesiástica e civil, [...] suspendia as aulas, mudava-se para outro local ou dispersava-se” (1995, p. 90). A consolidação da vida urbana, de acordo com Machado (1999), foi condição para a organização das diferentes corporações, inclusive as corporações universitárias e o aparecimento da docência universitária. Houve, então, a prescrição de uma forma de se ministrar o ensino como profissão exercida por um professor ou intelectual, gerando a necessidade de se desenvolver mecanismos de ordenamento e controle da prática dos docentes universitários. Esses mecanismos implicaram “um funcionamento organizacional, através do qual iniciou-se o processo de regulação, controle e vigilância da docência universitária” (*idem*, p. 23).

Entre as iniciativas para regular a profissão, foram criados rituais de iniciação à docência, os programas de ensino, os métodos, a criação de exames e graus de ensino, repercutindo na produção de uma docência universitária vigiada, ordenada e controlada sob os princípios religiosos da época. Esses fatos evidenciam que os conflitos em torno da profissão docente, ainda hoje presentes, remontam a sua origem no seio das corporações universitárias. Na visão de Machado,

a docência que se constituía no seio das corporações universitárias enfrentava dois problemas de ordem moral e religiosa, os quais se refletiam em duas questões: como conciliar o movimento das corporações universitárias que pretendia a laicidade de ensino com os interesses das instituições eclesásticas às quais estavam atrelados? Como deveria ser subsidiado materialmente o professor que se encontrava no exercício da docência universitária, com salários ou com benefícios? (*idem*, p. 21).

Embora a corporação universitária fosse composta em sua maioria por leigos, seus membros eram considerados clérigos; portanto, sob as jurisdições eclesásticas, deviam atender aos interesses destas. A docência exercida por laicos deixava de ser uma atividade restrita aos membros do clero, o que também gerou problema quanto ao subsídio material que garantiria a sobrevivência do professor, havendo uma tendência à opção pelo salário, proveniente do pagamento feito pelos estudantes.

O ensino na Idade Média restringia-se à explicação das verdades contidas nos compêndios, cujos autores eram tidos como autoridades inquestionáveis. De acordo com Le Goff, “[...] o ensino consistia essencialmente em comentários de textos, os estatutos também mencionavam as obras do programa de exercícios universitários. Igualmente nesse aspecto, variavam os autores segundo a época e o local” (1989, p. 67). O ensino ministrado oralmente privilegiava leituras ou ditados e comentários de livros. Não havia vínculo entre os conhecimentos estudados e os fatos do cotidiano dos estudantes; havia sim o privilegiamento das opiniões dos autores, mestres autênticos da ciência e o ocultamento de outros saberes e culturas.

A docência universitária configura-se nesse contexto fortemente determinada pelos preceitos da religião católica, e no Brasil a constituição do ensino superior e da docência foi influenciada pela universidade portuguesa, o que justifica examinar os momentos vividos pela universidade lusitana.

5. A EDUCAÇÃO NO BRASIL: DOS JESUÍTAS A POMBAL

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, trazidos pelo primeiro governador geral, Tomé de Souza, sob o comando de Manuel da Nóbrega. Embora com a principal missão de converter os indígenas em cristãos, de acordo com Cunha (2007), a fundação de colégios, seguindo o modelo de diferentes países do mundo, acabou assumindo importância, senão prioridade em relação ao objetivo inicial. Para tanto, criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território e Colônias com o papel fundamental de implementar, por meio da educação, mecanismos de exploração da Colônia pela Metrópole.

Assim, a educação instaurada no Brasil, no período de colonização, tratava-se de aculturação, “inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores” (SAVIANI, 1998, p. 4). A catequização era revestida de um caráter pedagógico, vista como alternativa de conversão pelo convencimento através de práticas que enfatizavam a leitura, a escrita e o cálculo nos programas de catequese, baseadas numa visão pedagógica que privilegiava a prática das virtudes e da disciplina como fundamental. Apoiando-se nesses objetivos, é possível afirmar que a relação pedagógica era verticalizada, garantindo a predominância das ideias do professor jesuíta e a manutenção da ordem e disciplina.

O método pedagógico jesuítico *Ratio Studiorum*⁷ (1952), que significa a ordem dos estudos ou método de ensino, fundamentava-se na teoria de Aristóteles e de Santo Tomás de Aquino. Em versão, promulgada em 1559, intitulada *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, introduz e consolida um sistema integrado para os colégios jesuítas, baseado nas Regras do Colégio Romano. A criação pelos protestantes de um método denominado *Rationes Studiorum* mostrava ser possível compatibilizar o humanismo com o cristianismo e influenciou os jesuítas a criarem um método para o professor católico. Método este que se distinguiu do protestantismo pelo caráter seletivo obrigatório, programas, definição de horários e visava à formação integral do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura daquele tempo, portanto, com caráter mais normativo e prescritivo.

⁷ “A pedagogia dos jesuítas inspirou-se nas *Instituto Oratoria*, de Quintiliano, “redescoberto” pelos educadores do Renascimento para o ensino de humanidades. Inspirou-se, também, na Universidade de Paris, centro de uma vigorosa restauração tomista nos princípios do século XVI. A *Ratio Studiorum* foi alterada em 1751, introduzindo novas disciplinas nos currículos, com o estudo das línguas vernáculas e das ciências naturais ocupando parte do tempo até então destinado ao estudo das humanidades.” (CUNHA, 2007, p. 27)

Vale ressaltar que a educação do século XVI era voltada exclusivamente para a formação fundamentada em padrões católicos europeus; para isso, a catequese como forma de difundir os princípios religiosos serviu de base para a organização escolar. Nesse contexto, as disciplinas religiosas obrigatórias possuíam maior *status* em relação ao estudo das ciências, “o ensino das *letras* devia se acompanhar do ensino dos *bons costumes*. Entendendo *letras* como traduzindo a alma da cultura, o ensino dos *bons costumes* é sua explicitação e, por isto, função primeira do colégio, mais do que o ensino das ciências” (PAIVA, 2004, p. 86).

A *Ratio* ditava o comportamento dos membros da hierarquia educacional jesuítica e indicava o “que” e “como” os mestres deveriam ensinar. A metodologia era entendida como processos didáticos para a transmissão de conhecimentos com o objetivo de unificar o sistema de ensino da Ordem (FRANCA, 1952), e a avaliação da aprendizagem era realizada diariamente pelo mestre, observando aspectos como desenvolvimento e interesse do estudante durante a aula. Geralmente, os exames eram escritos e a prescrição de como deveria ser feita a correção era prevista na *Ratio Studiorum*.

Em relação à aula jesuítica, Dussel e Caruso afirmam que:

Era um espaço claramente recortado da vida diária, onde se falava apenas o latim e onde se ensinavam conteúdos clássicos. O latim, o grego e a religião constituíam a essência do *curriculum* [...], a pedagogia jesuítica deu destaque à questão da atenção individual, provavelmente derivada da tradição da prática católica de confissão e absolvição, tão criticada pelos reformadores protestantes [...]. Os jesuítas esforçavam-se para criar um método que conservasse tanto a individualidade quanto a educação de massa. Para tanto, criaram a figura do monitor: identificava-se o estudante mais esperto ou mais adiantado, capaz de controlar os demais individualmente em seu processo de aprendizagem, e esse estudante era nomeado ajudante do docente (2003, p. 78-79).

A aula caracterizava-se por seu caráter extremamente individualista, ou seja, o docente dirigia-se sempre a um estudante e o procedimento predominante era o interrogatório, momento em que eram trabalhados conteúdos de memorização que deviam ser reproduzidos; estabelecia-se assim uma relação da repetição do texto diante do jesuíta com a prática da confissão e expurgo dos pecados. Franca considera a aula jesuítica satisfatória em termos pedagógicos, porque “a aula não se apresenta como uma multidão inorgânica de unidades desarticuladas a ouvir passivamente o mestre que discorria do alto de sua cátedra” (1952, p. 59). Para o autor, a hierarquização dos estudantes, característica das regras determinadas na *Ratio*, teria um caráter educativo

por desenvolver a responsabilidade, a solidariedade de corpo, a consciência da autoridade e a disciplina. Entretanto, pressupõe-se que não havia mecanismos que incentivassem a interação entre os alunos, e a competição era altamente estimulada com disputas que poderiam ser públicas ou na presença de membros ilustres da Ordem, com o intuito de motivar o aprendizado, conforme ilustrado abaixo.

Considere o tempo, o modo e o lugar em que deverão reunir as aulas para os desafios entre si; não só prescreva com antecedência o método da discussão, mas ainda, durante o debate, procure com a sua segurança que tudo proceda com fruto, modéstia e serenidade. Do mesmo modo estejam presentes as declamações ou preleções que os retóricos e humanistas costumam realizar no ginásio. *Ratio Studiorum* (apud FRANCA, 1952, p. 173)

O tempo de cinco horas de aula por dia era rigorosamente controlado. Nessa organização do tempo, “havia duas horas de aula pela manhã, das 8 às 10 horas, seguidas de meia hora de discussão das dúvidas; o mesmo à tarde, das 15 às 17 horas, mais meia hora” (CUNHA, 2007, p. 31). O rigor na organização das atividades dentro de um tempo específico tinha como objetivo garantir a disciplina e a obediência às regras apresentadas no Plano, característica ainda hoje presente na organização didática da aula em todos os níveis e modalidades de ensino.

O programa educacional jesuítico no Brasil dividia-se em quatro graus: o curso elementar que consistia no ensino das primeiras letras, ler, escrever e contar, e da doutrina religiosa católica; o curso de Humanidades que contemplava o ensino da Gramática, da Retórica, das Humanidades e era realizado em latim; o curso de Artes ou Filosofia, *studia superiora*, que correspondia aos estudos universitários e conferia os graus de bacharel e licenciado, e o curso de Teologia, de quatro anos de duração e que conferia o grau de doutor. Conforme Cunha (*idem*), esse curso que começou a funcionar em 1572 era propedêutico como os cursos profissionais da Universidade de Coimbra (Medicina, Cânones e Direito).

As regras que orientavam o desenvolvimento desses cursos focavam a formação plena do homem numa visão humanista e que tinha, conforme Franca (1952), uma pedagogia fundamentada na unidade do professor, do método e da matéria. Para garantir essa unidade, os grupos de alunos eram acompanhados pelo mesmo professor durante todo o tempo que durava o estudo da matéria, e o mesmo método de ensino era seguido por todos os professores que focalizavam um número restrito de autores, principalmente Aristóteles e Tomás de Aquino.

No século XVIII foi constatada a decadência da universidade portuguesa que, alheia às ciências experimentais e às novas idéias disseminadas nos outros países da Europa, apresentava uma realidade em que “as aulas estavam desertas e a universidade despovoada” (MACHADO, 1999), situação que exigiu uma reforma, determinada por D. José I, em 28 de agosto de 1772. A responsabilidade pela reforma foi imputada ao Marquês de Pombal, nomeado ministro do rei em 1750, e visava fundar uma universidade capaz de fortalecer o “espírito experimental, baseado na observação e experimentação para equiparar a universidade de Coimbra às universidades europeias mais avançadas, no domínio da ciência experimental” (*idem*, p. 50), ou seja, adotar os ideais iluministas em voga na Europa.

Nesse movimento de reforma, o Marquês de Pombal, cumprindo determinações do monarca D. José I, comandou a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e, conseqüentemente, do Brasil em 1759, motivado por discordâncias políticas e ideológicas no período da colonização. Os jesuítas tiveram vários atritos com a Coroa portuguesa ao se oporem à escravização dos indígenas pelos colonos; ao acumularem riqueza material que garantia a manutenção da Companhia no Brasil; ao levantarem suspeitas de alianças com jesuítas espanhóis em relação aos limites meridionais da Colônia, além de deterem o monopólio do conhecimento e do ensino, recusando-se a ensinar português aos indígenas como forma de impedir a exploração de suas forças de trabalho. Como afirma Cunha, “é provável que a perseguição à Companhia de Jesus em Portugal, como em outros países⁸, tivesse que ver, também, com as modificações no campo ideológico” (2007, p. 43), uma vez que as ideias iluministas do século XVIII defendiam a predominância da razão em oposição à fé professada pela religião, entre outras questões políticas que também interferiram na expulsão.

Nesse contexto, a Reforma Protestante defendia e desenvolvia uma pedagogia em sintonia com o desenvolvimento das capacidades individuais de crítica, de produção de um conhecimento tido como transitório e livre do dogmatismo e do autoritarismo da pedagogia da Contra-Reforma. Na visão de Pombal, numa sociedade que passava por mudanças, os jesuítas não conseguiam acompanhar e compreender as ideias iluministas que tomavam corpo; “o caminho parece, entretanto, traçado: a escola se apropria da ciência como objeto, distinguindo-o da religião” (PAIVA, 2004, p. 90). Entretanto, a reforma pombalina não promoveu uma ruptura com os interesses religiosos, introduzindo

⁸ Os jesuítas foram expulsos da Espanha em 1764 e em 1767, da França, sendo a Companhia suprimida em 1773 pelo papa e novamente reconhecida em 1814.

apenas algumas modificações, e os professores passaram a exercer a docência sob forte controle de cunho burocrático-estatal. Na visão de Gomes, os Estatutos pombalinos “[...] mostram quanto o professor da Universidade Pombalina estava estritamente condicionado, não apenas pelo conteúdo do compêndio que tinha que seguir, mas ainda por um conjunto de limitações metodológicas e ideológicas” (1986, p. 44-45). O novo método de ensino do português e do latim atendia aos interesses da burguesia preocupada com a preparação de profissionais qualificados e que soubessem ler, escrever e realizar cálculos aritméticos. O novo currículo incluía: ciências; línguas modernas e disciplinas técnicas como Arquitetura Civil e Militar e Estatística. A renovação pedagógica proposta pela reforma pombalina revestia-se de sentido político e social que, na visão de Carvalho,

se efetuou por intermédio de um programa que se enriqueceu progressivamente, em conteúdo doutrinário, por força das vicissitudes políticas, internas e externas, com que se defrontou o governo de D. José I. Já no reinado de D. João V, esta renovação se iniciava, com a casa que a vontade régia erigira, em Lisboa, no subúrbio de Nossa Senhora das Necessidades, a fim de que nela ensinasse os padres da Congregação (do Oratório) de São Felipe Nery, o latim, o grego, a retórica, todas as humanidades enfim, por um método diferente do que o usado pelos jesuítas em suas escolas (1978, p. 42).

Uma das medidas mais importantes de Pombal no campo educacional consistiu na reforma da Universidade de Coimbra, em 1770. A esse respeito, Cunha afirma que “O conhecimento da natureza, baseado na observação, em vez de deduzido do pensamento dos sábios antigos, transformou-se na principal atividade, não só da Faculdade de Filosofia, mas também das de Direito e de Medicina” (2007, p. 51). As “ideias das luzes” passaram a ganhar espaço e a acenar com a possibilidade de construção de uma universidade moderna e articulada às questões que surgiam da vida nacional e que sinalizavam mudanças.

5.1. O modelo jesuítico: predomínio da ortodoxia da Igreja

O modelo de docência universitária, constituído e vivenciado inicialmente em várias partes da Europa, como na Itália e na França, repercutiu em outros países como em Portugal e foi trazido para o sistema de ensino brasileiro pelos jesuítas, responsáveis pelas primeiras experiências de ensino superior no Brasil. Entretanto, a universidade portuguesa nasce sob a proteção da Monarquia e da Igreja, o que fez com que as atividades nela desenvolvidas ocorressem sob controle absoluto dessas instâncias e

consonante com seus interesses; conseqüentemente, a docência constituiu-se sob o mesmo tipo de controle monárquico-religioso (MACHADO, 1999). Foi também em nome dessa aliança monárquico-religiosa que Portugal se alijou do movimento renascentista que se difundia por toda a Europa. A esse respeito Sérgio afirma que, em nome da defesa da doutrina católica, a realeza “[...] suprimiu a possibilidade de um pensamento criador, destruindo, pois, os germes de humanismo científico [...]” (1972 p. 99), sendo a Inquisição um dos mecanismos utilizados para minar os movimentos em defesa do desenvolvimento do espírito crítico e o impulso da ciência. Uma clara demonstração de que a universidade portuguesa “[...] abraçou o ideal da Contra Reforma e procurou no seu ensino manter-se fiel à ortodoxia da Igreja, renovando a doutrina tomista na linha de uma nova escolástica [...]” (SERRÃO, 1980, p. 360). Assim, a autonomia pedagógica e a liberdade de cátedra se configuravam cada vez mais como algo difícil de ser alcançado.

Essas interferências na universidade portuguesa influenciaram na definição dos princípios morais e religiosos que deveriam ser seguidos, no conteúdo, nos métodos e no tempo de realização das atividades, diferenciando-a das demais universidades europeias, e que definiram o modelo de ensino superior aplicado inicialmente na Colônia brasileira.

No Brasil o curso de Artes do Colégio da Bahia, criado em 1572 e considerado o primeiro curso superior no Brasil, adotou o plano pedagógico jesuítico e reproduziu os rituais das universidades europeias. De acordo com Leite,

O curso de artes no Colégio da Bahia apresentava-se como uma Faculdade de Filosofia, de direito pontifício e de feição e praxe universitária, e com a mesma praxe e solenidade dava o grau de Mestre em artes aos externos: anel, livro, pajem do barrete, e capelo azul de seda. Direito e praxe, que com uma ou outra variante, se estendeu depois a todos os demais colégios da Companhia no Brasil, onde existiu o Curso de Filosofia [...] (1948, p. 193).

Contudo, aos estudantes do Colégio da Bahia o grau conferido não tinha o mesmo valor do atribuído aos estudantes portugueses, o que os obrigava a refazer o curso em Coimbra ou em Évora, ou mesmo a prestar exames de equivalência para ingressar em cursos de Medicina, Teologia e Direito. Este fato levou a Câmara Municipal da Bahia a solicitar a equivalência dos graus do Colégio brasileiro ao de Évora, obtendo a negativa do ministro do rei, sob o argumento de que os pais não aprovavam que seus filhos brancos estudassem ao lado dos “pardos” (*idem*). Somente em 1689, os cursos realizados no Brasil obtiveram autorização para atribuir aos estudantes o mesmo grau

conferido aos lusitanos, o que abria a possibilidade de poder ingressar nos cursos de Direito, Medicina, Teologia e Cânones na Universidade de Coimbra.

Ainda de acordo com Leite (1948), o Colégio da Bahia foi modelo⁹ para os outros colégios fundados em outras cidades e apresentou inovações ao organizar no século XVIII uma faculdade de Matemática. E, assim, foram fundados colégios no Rio de Janeiro, com a oferta do curso de Filosofia em 1638, em Olinda que iniciou os cursos superiores em 1687, o de Recife em 1678, o do Maranhão em 1688, com estudos superiores de Teologia; no Pará o curso de Artes teve início em 1695. O último curso superior criado pelos jesuítas, antes de serem expulsos do Brasil, foi no Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana, no ano de 1750.

5.2 A criação de novos cursos superiores no Brasil: as várias influências

No Brasil, mesmo diante da expulsão dos jesuítas, não houve a substituição de um sistema pedagógico por outro, mas a desestruturação de toda uma organização escolar da Colônia, pondo fim ao aparelhamento da educação, estruturado e dirigido pelos jesuítas. Da expulsão dos jesuítas até as primeiras providências para a substituição desses educadores decorreram 13 anos, período em que toda a estrutura administrativa de ensino foi desmontada. Foram, então, instituídas as *aulas régias*, baseadas no enciclopedismo com aulas de Grego, Hebraico, Filosofia, Teologia, Retórica e Poética, Desenho e Figura, Aritmética, Geometria, Francês, aulas fragmentadas e desenvolvidas em diversos locais. Segundo Azevedo,

[...]. A educação que era dada quase que exclusivamente em escolas confessionais, os colégios de padres, passou a ser ministrada nas aulas e escolas régias por mestres nomeados, de acordo com os bispos pelos padres – mestre e capelães de engenho, que se tornaram, depois da saída dos jesuítas, os principais responsáveis pela educação [...] (1971, p. 51-52).

O Estado tentou assumir, pela primeira vez, os encargos da educação, mas os mestres leigos das aulas e escolas régias, recém-criadas, não eram preparados para assimilar a modernidade que norteava a iniciativa pombalina. Dessa forma, apesar da influência iluminista no pombalismo, é possível que concepções e práticas pedagógicas do programa educacional baseado na *Ratio Studiorum* tenham permanecido no modelo

⁹ De acordo com Costa Rico, “um modelo educativo seria um tipo diferenciado de educação que oferece uma certa coerência interna e que produz efeitos educativos singulares sobre os indivíduos e o meio [...]” (2005, p. 11).

de educação, considerando-se que concepções e práticas não são modificadas por decreto, demandam tempo para serem revistas e reconstruídas, embora com objetivos diferenciados: enquanto as escolas da Companhia de Jesus buscavam servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado e recuperar o atraso da metrópole lusitana em relação a outros países.

A reforma pombalina instituiu o ensino laico e público, pregou a abertura do ensino às ciências experimentais, tornando-o mais prático e utilitário, e definiu os conteúdos baseados nas Cartas Régias que defendiam a renovação dos métodos educacionais jesuíticos pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza. Os cursos seriados objetivavam preparar as elites para completar estudos na Europa e cuja metodologia consistia em aulas avulsas, ministradas por professores improvisados, leigos e mal remunerados, nomeados por indicação ou sob concordância de bispos e se tornavam “proprietários” vitalícios dessas aulas. Transmitem conteúdos desarticulados entre as disciplinas estudadas e sem continuidade, com destaque à valorização e estudo da língua vernácula – o português, em substituição ao latim, dominante e privilegiado no currículo medieval e tomista dos jesuítas.

O novo sistema apresentou dificuldades na origem, não obteve a abrangência necessária nem a qualidade desejada, contribuindo na desestruturação do ensino para a elite. Embora outras ordens religiosas como franciscanos, beneditinos e carmelitas oferecessem cursos de Artes e Teologia – ensino superior, a formação era voltada para a reprodução interna de seus quadros (CUNHA, 2007), e os cursos não apresentavam as estruturas necessárias para se consolidarem no campo da educação. Mesmo com o perdão aos jesuítas, o sistema de ensino não foi recuperado, vindo a modificar-se somente em 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa em terras brasileiras. Até então, a preocupação com a educação era voltada para a educação elementar, modelo que foi, de certa forma, reproduzido pela universidade.

Após o fechamento de colégios jesuítas na Bahia, Rio de Janeiro, Olinda, Recife, Piratininga, São Luís, Belém e Mariana, foram adotadas aulas régias no ensino superior, com aulas de matérias isoladas. Em 1776, houve a criação de cursos superiores no Rio de Janeiro e, posteriormente, em Olinda, que funcionavam nos conventos franciscanos, orientados pelo modelo jesuítico, mesmo diante da expulsão de seus idealizadores.

O curso superior, criado no Rio de Janeiro e organizado nos moldes da reforma pombalina, durava no mínimo sete anos, em regime seriado, e funcionou até

1805. Os Estudos Maiores dividiam-se em dois cursos: Filosofia e Teologia, sendo que o primeiro era aberto sempre que havia doze alunos aprovados nos Estudos Menores. Os dois cursos eram divididos em *cadeiras* lecionadas em três anos, em todos os dias da semana, e os exames seguiam o que descreviam o Estatuto do Seminário (CUNHA, 2007). Os alunos eram examinados por bancas de professores que atribuíam notas por voto secreto. Caso houvesse reprovação nos exames ou desempenho insuficiente, havia a oportunidade de aperfeiçoamento na *cadeira* (*idem*, 2007), uma espécie de “recuperação”, ainda hoje praticada nas instituições educativas.

Em Olinda, o bispo José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho difundiu a ideologia predominante na Universidade de Coimbra, cuja concepção pedagógica era inspirada no “Verdadeiro método de estudar”, do Padre Luiz Antônio Verney, guiado pela ideologia da sociedade capitalista e tendo como referência básica John Locke. Os cursos eram tidos como instrumento de seleção e preparação para a vida sacerdotal. Cunha afirma que a educação ministrada no seminário de Olinda era pautada na visão de que “o conhecimento não deve ser retirado dos livros nem das pessoas consideradas sábias, mas da natureza. Suas leis devem ser estudadas não só para aumentar o conhecimento sobre o mundo e sobre o homem, como também para permitir maior eficiência na sua exploração.” (2007, p. 57). Os estudos do seminário duravam em torno de dez anos, com cursos de Gramática, Retórica, Filosofia, Geometria e, finalmente, Teologia, o único para o qual havia exigência de idade mínima de 18 anos para o ingresso. As normas eram rígidas e restritivas, todas as atividades eram reguladas e acompanhadas. Os exames aconteciam ao final de cada ano letivo e consistiam na defesa oral de teses, diante de bancas de professores.

Em 1808, diante da transferência da sede do reino português para o Brasil, tornou-se imperativa a modificação do ensino superior herdado da Colônia e, de maneira incipiente, a criação do ensino técnico para atender aos filhos da elite e com forte orientação profissionalizante. Esse movimento de mudança do ensino foi impulsionado pela divisão de Portugal entre a França e a Inglaterra que disputavam a hegemonia. O país lusitano, ao aliar-se aos ingleses, foi impedido de mandar seus filhos para completar os estudos na Europa, que naquele período esteve sob o domínio napoleônico.

A reorganização e ampliação do ensino superior no Brasil, a partir de 1808, fizeram com que brasileiros que estudavam na Escola Politécnica de Paris, que tinha como um de seus professores ilustres Augusto Comte, retornassem ao Brasil, trazendo livros da área de ciências e fazendo com que o positivismo se transformasse na ideologia

dominante dos médicos, oficiais, engenheiros e professores. A esse respeito, conforme alude Cunha, “eles passaram a ser os ideólogos das frações progressistas das classes dominantes e das camadas médias urbanas, utilizando a doutrina positivista contra as doutrinas veiculadas pela Igreja Católica e, por extensão, contra o regime monárquico e a escravidão” (2007, p. 64).

A criação das primeiras instituições estatais de ensino superior, ao mesmo tempo em que reduz os cursos dos conventos à formação de religiosos, aspecto relevante por expressar de certa forma a responsabilização do Estado pela educação, dá início a um sistema de educação superior, sob a forma de aulas e *cadeiras*, baseado no modelo francês. Conforme Cunha, eram:

unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que, com seus próprios meios (livros, instrumentos cirúrgicos etc.), ensina seus alunos em locais improvisados, fosse um hospital ou sua própria residência. [...]. Foram as escolas, academias e faculdades, surgidas mais tarde, as unidades de ensino superior que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida, funcionários não docentes, meios de ensino e locais próprios (*idem*, p. 91).

Nesse período, alguns cursos superiores foram criados no Brasil, como a Academia Real da Marinha em 1808, a Academia Real Militar em 1810, com o objetivo de formar oficiais, engenheiros civis e militares; os cursos de Anatomia, Cirurgia e Medicina em 1809, para formar médicos para o Exército e a Marinha, no contexto da guerra contra a França. No ensino técnico, foram criados cursos para as áreas da economia, indústria e agricultura, para atender aos não-pertencentes às elites. Segundo Anastasiou, “as escolas superiores aqui estabelecidas foram cópias pioradas das escolas portuguesas” (1998, p. 121), ou seja, caracterizaram-se por uma visão de mundo estática, conservadora, sem preocupação em fomentar a pesquisa. O modelo de ensino adotado nesse momento é o francês napoleônico, “que se caracterizava por uma organização não-universitária, mas profissionalizante, portanto, centrado nos cursos/faculdades” (*idem*, p.108).

As aulas eram organizadas com o foco na transmissão pelo professor de saberes hierarquizados e sequenciados, com predominância na teologia: uma cultura livresca. Predominavam práticas autoritárias, com exposições sem o envolvimento dos estudantes. A pesquisa era desconsiderada, o que contribuía para a desarticulação teoria-prática. Os currículos apresentavam uma carga horária de aulas muito extensa, não deixando espaço para o estudante realizar atividades que possibilitassem a construção da autonomia na busca por novos conhecimentos:

a exclusividade de um método memorizador, a adoção de aulas régias, a adoção de livros ou apostilas básicas acabam por manter a cultura de dependência do estudante ao ato de responder ao esperado, portanto, distanciando-se da pesquisa, da descoberta do novo, da busca de soluções de problemas, da criatividade e do desafio (*idem*, p.125).

Diante desse modelo de organização de aula, é possível afirmar que prevalecia no ensino superior uma pedagogia da reprodução em que a exposição do conteúdo consistia no único método de ensino utilizado, não havendo espaço nem interesse em se estimular a pesquisa que passava ao largo desse processo educativo. Assim, a universidade e a docência permaneceram balizadas pela religiosidade, as reformas pombalinas restringiram-se ao aspecto literário e científico da universidade, passando a distanciar-se das imposições religiosas e morais a partir da proclamação da República portuguesa. Somente em 1889, com a proclamação da República do Brasil, surgem as primeiras mudanças significativas na educação brasileira, fundamentadas em princípios positivistas e impulsionadas pelo rompimento com a tradição humanista em 1890.

6. A PEDAGOGIA TRADICIONAL LAICA

O período que sucede a proclamação da República do Brasil, em 1889, é marcado por inúmeras mudanças educacionais. Em 1890 a reforma na educação, iniciada por Benjamin Constant com base nos princípios positivistas, pautava-se no ensino enciclopédico, seriado, com obrigatoriedade e gratuidade. Embora não tenha sido aplicada em sua integralidade, a reforma dividiu o ensino primário em dois graus com duração de sete anos e inseriu no currículo do Ginásio Nacional, antigo Colégio D. Pedro II, estudos de Direito e Economia, Ciências, Sociologia e Política.

A Reforma Epiácio Pessoa, em 1901, amplia o ensino secundário para seis anos sem, no entanto, alterar seu objetivo de preparação para o ensino superior, estabelecido na Reforma anterior. Caracterizando-se pelo retrocesso na educação, em 1911 foi aprovada a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa que, conforme Filho, “tirou o caráter oficial do ensino, que já não controlava a concessão de títulos e diplomas. As faculdades voltaram a fazer exames de admissão ao curso superior” (2001, p. 74). Como reação, em 1915 surge a Reforma de Carlos Maximiliano, anulando as determinações da Lei Orgânica e criando o exame vestibular aos cursos superiores sem, contudo, alterar o ensino superior destinado às elites.

A última reforma antes da Era Vargas foi feita em 1925 e, como analisa Filho,

A Lei chamada de Rocha Vaz foi reacionária e conservadora, completou o ciclo de educação elitista; não aceitou as idéias da Escola Nova, manteve o controle ideológico sob o Estado, através da inspeção escolar e autorizações, cerceando e policiando os afazeres de professores e alunos, criando, inclusive, Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas primárias e secundárias (*idem*).

No campo político e econômico, também houve mudanças marcadas por acontecimentos e fatos, como¹⁰ o esgotamento do ciclo de ouro, a consolidação e a crise da hegemonia dos latifundiários cafeicultores; a insurreição de movimentos armados¹¹ em oposição ao poder central em algumas províncias; a transformação das províncias em estados, regidos por constituições próprias; a prosperidade da economia da borracha ao final do século XIX e início do século XX e seu declínio acelerado, na década de 1920; a abertura do mercado brasileiro a empresas norte-americanas; o surgimento do movimento

¹⁰ Para aprofundamento desse ponto, consultar Cunha (2007).

¹¹ A confederação do Equador, iniciada em Pernambuco e se estendendo a outras províncias em 1824, a Revolta dos Cabanos no Pará (1835-1836), a Guerra dos Farrapos no Rio Grande do Sul, no período de 1835 a 1845, a Balaiada no Maranhão, de 1830 a 1841, a Sabinada na Bahia, de 1837 a 1838 e inúmeras revoltas em Pernambuco (1831-1835).

operário com a industrialização do país e as crises econômicas; a primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a ampliação e constituição da burocracia pública e privada que desencadearam a necessidade de acesso à educação escolar. Desenha-se o cenário em que “os trabalhadores urbanos e os colonos, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances de estes ingressarem numa ocupação burocrática” (CUNHA, 2007, p. 147).

Nesse cenário de inúmeras reformas educacionais e de modernização do país, a função da escola ainda se restringe a preparar pessoal para atuar na política e na administração, uma educação sem vínculo algum com a realidade. A escola, que no período colonial e imperial era tradicional e vinculada aos preceitos religiosos, continua tradicional, embora laica. Essa perspectiva tradicional privilegia no currículo os conhecimentos e os saberes dominantes e a manutenção do *status quo*, na crença de que existe uma única cultura, “cabendo à instituição escolar preservar e transmitir essa herança cultural para que sejam defendidas as tradições da sociedade e inculcados, nas novas gerações, os valores e crenças em que assentam as verdades clássicas” (LEITE, 2002, p. 56). Em geral, seu foco é no “que” ensinar, sendo necessário aos professores o domínio desse conhecimento e da forma de transmiti-lo, ou seja, a ênfase está na instrução e no ajustamento dos estudantes à sociedade tal como ela existe, numa visão funcionalista que focaliza os resultados em detrimento dos processos de aprendizagem. Como nos mostra a História da educação, tivemos alguns momentos em que esses preceitos curriculares nortearam o processo de ensino e de aprendizagem, e a organização didática da aula. Preceitos que ainda hoje encontramos em todos os níveis de ensino, fundamentam as práticas educativas e convivem com movimentos de educadores e da sociedade contrários a eles.

A aula, na escola tradicional, caracteriza-se pelo protagonismo do professor e pela postura passiva do aluno, muito centrada na demonstração, manipulação de materiais concretos sem, no entanto, oportunizar a reelaboração pelo aluno. Os conteúdos são trabalhados desvinculados dos interesses e necessidades dos estudantes e das questões que emergem da sociedade, e a metodologia considera a lógica e a sequência da matéria para dar conta de um currículo linear e prescritivo, vista como um meio de transmissão pelo professor de informações, conhecimentos, teorias e conceitos, sem considerar os processos de aprendizagens dos alunos. A avaliação somativa focaliza o produto e não o processo vivenciado pelos alunos, e é vista como uma estratégia para medir a apreensão do conhecimento por meio da aprendizagem, mecânica, receptiva e

que não mobiliza o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a atividade mental dos estudantes.

No ensino superior, embora se começasse a repensar a docência universitária, também não houve mudanças significativas em relação aos conteúdos, métodos e técnicas, avaliação e relação professores e alunos. A aula segue o mesmo ritual elaborado pelo professor da escola elementar, como veremos a seguir.

6.1 A universidade da Primeira República: tradicional do ponto de vista metodológico e conservadora do ponto de vista político

O ensino superior, no período de 1889 até 1930, denominado de Primeira República, foi marcado por transformações decorrentes da influência do discurso científico positivista, trazido dos Estados Unidos e da Europa, que começou a delinear uma outra docência universitária, distinta da docência religiosa-moral até então, predominante nas primeiras experiências de ensino superior no Brasil. Nesse período surgiram as primeiras instituições de ensino superior denominadas de universidade, como a do Rio de Janeiro, em 1920, e a de Minas Gerais, em 1927, as chamadas universidades de “vida longa”, por existirem até hoje (CUNHA, 2007). A universidade brasileira nasceu tardiamente, voltada para a formação de profissionais, principalmente das carreiras liberais, e privilegiava o ensino, num modelo caracterizado por Pérez Gómez como “processo-produto” em que “a vida da aula pode se reduzir às relações que se estabelecem entre o comportamento observável do professor quando ensina e o rendimento acadêmico do aluno” (1998, p. 70). O foco era na transmissão-reprodução de conhecimentos e técnicas definidas pelas experiências e atuação dos profissionais-professores em suas respectivas áreas. Nessa visão, a posição de Masetto reforça que ensinar significava “mostrar na prática como se faz” (1998, p. 10).

As aulas marcadas por longas exposições do professor e pela posição passiva dos estudantes demonstravam uma desvalorização dos processos de ensino e de aprendizagem, como analisam Ariza e Toscano (*apud* BAZZO, 2007, p. 44). Esses processos se caracterizavam pela:

- a) transformação direta dos conteúdos disciplinares em conteúdos curriculares, sem grandes preocupações com suas especificidades epistemológicas, psicológicas e didáticas;
- b) visão basicamente conceitual e acumulativa do conhecimento, desconsiderando os diferentes procedimentos e atitudes demandadas pelo ensino/aprendizagem de distintas áreas e disciplinas;

- c) uniformização do conceito de estudante: receptor passivo da informação e destituído de significados próprios sobre o conhecimento sendo transmitido;
- d) separação conteúdo e método, como se entre os processos de produção de significados e os significados mesmos não houvesse relações de interdependência;
- e) visão de aprendizagem como atividade individual, não considerando a importância de sua dimensão social e grupal;
- f) avaliação somativa e classificatória, logo, seletiva e excludente, ignorando a função diagnóstica e formativa dessa atividade;
- g) memorização mecânica de conteúdos hierarquizados e estanques.

Essas características demonstram o predomínio de uma racionalidade que reconhecia como válido apenas o conhecimento da ciência positiva e técnico-instrumental, que focalizava o “como fazer”, reforçando o caráter elitizado do ensino universitário que requeria dos estudantes um grande esforço no sentido de superar os limites impostos pelo modelo de ensino predominante, portanto, seletivo e excludente.

Nesse contexto, as escolas superiores foram multiplicando-se e chegando a cidades até então desprovidas de ensino superior. Houve ainda a criação de escolas superiores particulares, independentes do Estado, num ritmo de crescimento acelerado, resultante da necessidade de suprir as necessidades de mão-de-obra especializada e com alta escolaridade, e do poder de influência dos empresários da educação.

Dessa forma, o ensino superior, nas primeiras décadas da República, foi marcado pelo acesso provocado pelas facilidades de admissão e pela multiplicação das faculdades e, de acordo com Cunha (2007, p. 151), dois fatores influenciaram esse processo:

um fator foi o aumento da procura de ensino superior produzido, por sua vez, pelas transformações econômicas e institucionais [...]. Outro fator, este ideológico, foi a luta de liberais e de positivistas pelo ‘ensino livre’ e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares.

Sob forte influência positivista, a Constituição de 1891 determinava ser competência privativa do Congresso Nacional criar escolas superiores nos estados e legislar sobre o ensino superior na capital federal. Essa constituição garantiu o livre exercício profissional, numa tentativa conciliadora das propostas liberais de secularização e descentralização do ensino com as propostas positivistas de se abolir os privilégios advindos dos diplomas no exercício profissional, principalmente no serviço público,

incluindo-se os cargos de professores das escolas superiores. De acordo com Costa, (1967) a defesa dos positivistas era por liberdade no ensino superior, convictos de que desse movimento pudessem surgir doutrinas novas, que receberiam o amparo do governo com subsídios para o ensino.

Com esse espírito de liberdade houve um amplo movimento de expansão do ensino superior, favorecendo as escolas superiores particulares. Como resultado desse expansionismo, ocorreu a quebra das estruturas administrativas e didáticas e, conseqüentemente, da uniformidade defendida no tempo do Império. Surge, então, a figura do professor particular nas escolas superiores, responsáveis pelos “cursos livres”, origem da livre-docência, conquistada por apresentação de tese sem defesa, instituída pela reforma Rivadávia Corrêa, em 1911. De acordo com Cunha (2007), entre 1891 e 1910 foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: 9 de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia, 8 de Direito, 4 de Engenharia, 3 de Economia e 3 de Agronomia, sendo que, desde a instituição do ensino superior no Brasil, a preocupação era com a concessão de diplomas que garantissem o exercício de uma profissão, perspectiva ainda presente nas instituições isoladas e que não desenvolve o ensino articulado à pesquisa. Os professores, recrutados entre os profissionais com reconhecimento profissional de sua área de formação, não possuíam a formação pedagógica, ou seja, o exercício da docência era focado no conhecimento específico, a exemplo do que ainda ocorre nas universidades. A esse respeito, Bazzo afirma que a profissionalização docente “repousava na atividade profissional específica, cuja importância advinha das carreiras consagradas e respeitadas pela sociedade e de que o professor universitário deveria ser um competente representante.” (2007, p. 42), ou seja, os cursos eram muito influenciados pelo campo científico das áreas nas quais os professores atuavam e detinham a autoridade científica.

Assim, na primeira metade do século XX, a realidade educacional brasileira, tida como tradicional do ponto de vista dos métodos, e conservadora, do ponto de vista político, não favorecia o cumprimento dos objetivos da educação. O modelo educacional intelectualista, autoritário e conservador, em dissonância com o espírito científico do momento, indicava a necessidade de uma nova escola que contribuísse para as transformações necessárias. O movimento da Escola Nova ganha, então, visibilidade a partir de 1924, tendo sua consolidação ocorrida no momento de implantação de inúmeras reformas escolares no país.

7. A EDUCAÇÃO É TRADICIONAL, CUMPRE RENOVÁ-LA: MOVIMENTO ESCOLANOVISTA

O período que demarca o início da República Nova, entre o final da década de 1920 e o começo da década de 1930, delineia uma nova era na História do Brasil que vai até o ano de 1945, quando o Presidente da República Getúlio Vargas é deposto por um golpe militar. Num momento de grande movimentação política, a educação protagoniza os debates que reforçam e reivindicam a escolarização da população operária, exigida pelo processo de industrialização.

A Escola Nova surge como reação sistemática às tendências passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, afirmando ser função social da escola formar as pessoas conforme suas capacidades individuais, focalizando o trabalho como elemento de formação moral, de aperfeiçoamento da atividade produtiva e de preparo para ingresso no mercado de trabalho. Os ideais escolanovistas fundamentam-se em princípios como: ação da escola exercida sobre o indivíduo; escola como mecanismo de restabelecimento do equilíbrio social; vinculação da escola com o meio social; escola unificada para todos, pautada na laicidade, gratuidade e obrigatoriedade; como apresentado no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, “a educação em *com*” ou coeducação, não permitindo a separação entre sexos (1932, p. 53).

O discurso renovador da escola brasileira, ao mesmo tempo em que sinalizava alterações no modelo escolar, desqualificava práticas e saberes vinculados à pedagogia tradicional; o “novo” seria constituído a partir da negação de seus pressupostos, embora ressignificando seus métodos, técnicas e materiais. Várias mudanças consideradas inovadoras pelo escolanovismo eram na verdade reproduções do modelo de ensino predominante no final do século XIX, como: o protagonismo do aluno nas relações de aprendizagem e na construção do conhecimento e a defesa da cientificidade escolar.

Na perspectiva escolanovista, a educação deveria oferecer ao indivíduo um meio “vivo e natural”, propício à realização de experiências, colocando o trabalho como elemento capaz de prepará-lo por meio de atividades em grupo para inserir-se na sociedade. As práticas sociais são vistas como possibilidade de o trabalho assumir um caráter cooperativo e solidário; assim, a organização científica do trabalho não é fortuita, visa à articulação da escola ao mundo do trabalho. A ênfase nas atividades coletivas implicou uma reorganização da aula, tendo em vista que até aquele momento as

atividades escolares eram realizadas individualmente e primavam pelo silêncio e disciplina.

Contudo, a vinculação da educação escolanovista exclusivamente aos interesses do indivíduo e às funções psicológicas, desconsiderando os interesses de classes, é questionável, conforme podemos analisar na função atribuída à educação por Azevedo:

A educação não deve apenas basear-se nas leis psicológicas elementares do pensamento, da ação e da conduta individuais, mas nas tarefas das sociedades humanas, em vista das quais os indivíduos têm o dever de formar-se, e às quais as condutas particulares devem subordinar-se e adaptar-se. Ora, as atividades sociais apresentam-se com esse caráter de cooperação, em sociedades cooperativas de produção e de consumo, na formação de classes ou sindicatos e, enfim, na organização científica do trabalho (1930, p. 172).

Em torno dos princípios escolanovistas, as escolas e os preceitos metodológicos transformam-se para acompanhar a mudança de foco — do professor para o estudante — que é colocado em situações didáticas nas quais possa desenvolver suas capacidades intelectuais, criativas, verbais, artísticas, corporais e de escrita, cabendo ao docente mediar sua ação, favorecendo situações de aprendizagem adequadas às características individuais.

A organização da aula sofre modificações, a começar pela grande importância atribuída aos métodos e técnicas de ensino, projetos e atividades de grupo, uma concepção de aula psicologista, mas de fundamental significado para a revisão de processos de ensinar, aprender e avaliar. Há uma supervalorização do processo de aprendizagem e dos meios em detrimento dos conhecimentos sistematizados e, ao avaliar, o professor considera mais o processo de aprendizagem do que o ensino, sendo a prática de avaliação pautada na memorização, questionada e, em seu lugar, surge a defesa da reflexão e pensamento independentes. Por isso, conforme Libâneo,

os adeptos da Escola Nova costumam dizer que o professor não ensina; antes, ajuda o estudante a aprender. Ou seja, a Didática não é a direção do ensino, é a orientação da aprendizagem, uma vez que esta é uma experiência própria do estudante através da pesquisa, da investigação (1993, p. 66).

Embora essa concepção se tenha consolidado e sido defendida principalmente pelos docentes, os ideais da Escola Nova não se tornaram senso comum no meio educacional. Houve a adoção de algumas práticas isoladas sem uma compreensão real

dos princípios que as fundamentavam. Algumas ainda hoje, no início do século XXI, estão presentes nas escolas brasileiras, o que demonstra o poder de influência desses ideais na maneira de pensar a educação insuficiente, entretanto, para transformar práticas construídas e consolidadas numa perspectiva tradicional. É importante ressaltar ainda o mérito desse movimento de renovação ao colocar a educação na pauta política daquele momento, a partir do Manifesto, documento estruturador e orientador da Proposta.

7.1 A universidade na República Nova: movimento de renovação

Até o final da Primeira República, em 1930, o Brasil contava com 86 escolas superiores, sendo que duas universidades foram criadas na década de 1920: a Universidade do Rio de Janeiro, atual UFRJ (1920), e a Universidade de Minas Gerais, atual UFMG (1927). O ensino superior brasileiro apresentava deficiências em relação a vários aspectos. No entanto, nesse momento emergiram debates e propostas com vistas ao enfrentamento e superação dessas deficiências, de rejeição de um modelo padronizado de universidade e de defesa de uma instituição pautada na articulação ensino, pesquisa e extensão. O movimento dos Pioneiros da “Escola Nova” surge denunciando uma defasagem entre o sistema econômico e o educacional e o consequente distanciamento da universidade das questões sociais, e defendendo propostas orientadas pelos ideais pedagógicos e sociais característicos de uma sociedade urbana e industrial em processo de consolidação no país.

Ao defender o conceito de universidade moderna, o Movimento explicita as funções que a instituição deveria desempenhar e que são apontadas por Silveira (1987): ser produtora de conhecimento científico; comprometer-se com a formação dos professores e democratizar as ciências e artes por meio de projetos de extensão universitária, ou seja, ampliar a função da universidade, circunscrita à preparação de profissionais liberais. No entanto, essa proposta recebeu críticas dos setores conservadores ligados à Igreja Católica, justificadas pelo temor da interferência dos Estados Unidos, vista como maléfica por ser “materialista, individualista e protestante sobre os valores católicos, humanistas e personalistas, considerados essenciais à cultura brasileira” (OLIVEN, 2002, p. 35).

No bojo desses debates, a formação dos professores ganha espaço diante das exigências pedagógicas, culturais e técnicas que o movimento de renovação demandava,

sendo apresentada no texto da Exposição de Motivos da Reforma¹² do Ensino Superior, conduzida por Francisco Campos, em 1931, que ressaltou a necessidade de formação dos professores para as demandas que emergiam no ensino universitário, destacando que:

[...]. Não é bastante, porém, escolher bem o professor. Será necessário acompanhar-lhe o ensino e criar um sistema de estímulos reais, capazes de incentivá-lo a dar toda a medida dos seus méritos. Ao conselho técnico e administrativo cumpre acompanhar solícitamente os cursos de maneira a verificar se são ministrados com eficiência, propondo as medidas necessárias ao melhoramento do ensino, quando este se revelar ineficiente ou lacunoso (*apud* FÁVERO, 2000, p. 28-29).

Este trecho vislumbra a possibilidade de se empreender iniciativas para institucionalizar um sistema de avaliação e acompanhamento do ensino superior, assim como da formação pedagógica para o docente desse nível, com vistas à melhoria da qualidade do ensino universitário, como reitera Francisco Campos:

Todas as cautelas foram tomadas para que o ensino seja ministrado pelos processos mais adequados e mais eficazes: banidas ou reduzidas ao mínimo as preleções e conferências, multiplicados os trabalhos práticos, as demonstrações e as ilustrações, de maneira que o aluno aprenda observando, fazendo e praticando [...] (*idem*, p. 30-31).

Nesse excerto, Francisco Campos declara a intenção de promover transformações no ensino, sugerindo a pesquisa, ao defender a substituição de um ensino expositivo por práticas em que o aluno aprenda por meio de processos mais ativos e, conseqüentemente, a possibilidade de se instituir programas de pós-graduação para a formação de docentes universitários para que pudessem acompanhar as mudanças propostas.

A criação, em 1935, da Universidade do Distrito Federal - UDF, sob a gestão de Anísio Teixeira, Diretor de Instrução Pública naquela época, foi um marco e apresentou avanços em relação às demais universidades, por objetivar a renovação e a ampliação da cultura, fundamentando-se nos “estudos desinteressados”:

As universidades de que precisamos são as que buscam o preparo do quadro intelectual do país, que até hoje se tem formado ao sabor do mais abandonado e mais precário autodidatismo. Escolas de educação, escolas de ciência, escolas de filosofia e letras, escolas de economia e

¹² Diário Oficial, de 15 de abril de 1931. Transcrita do Ministério da Educação e Saúde Pública. *Organização universitária brasileira*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1931 (FÁVERO, 2000, p. 21).

direito e institutos de artes, com os objetivos desinteressados de cultura não podem ser demais no país.

Tais Universidades de fins culturais buscarão desenvolver o saber em todos os seus aspectos, aspirando a transformar-se em grandes centros de irradiação científica, literária e filosófica do país.

Essa irradiação de pensamento não virá, somente, do acréscimo de conhecimentos para que possivelmente a Universidade tenha de contribuir. Essa irradiação será, antes, a consequência da coordenação intelectual que a Universidade fatalmente desenvolverá (TEIXEIRA, 1953, p. 105)

A proposta da Universidade do Distrito Federal defendia o ensino que se pautasse pela articulação com a pesquisa e a cultura; contudo, esse projeto resistiu por apenas quatro anos, sendo extinta por decreto presidencial em janeiro de 1939 e seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil (OLIVEN, 1990).

A criação da Universidade de São Paulo – USP, em 1934, “pode ser considerada como a primeira tentativa, de certa forma bem-sucedida, de criar uma universidade no Brasil que expressasse uma definição mais ampla quanto aos objetivos do ensino superior, bem como a forma organizacional da própria instituição” (*idem* p. 64). Essa universidade foi reconhecida como um campo profícuo na produção do saber em diferentes áreas do conhecimento, configurando-se como um dos mais significativos centros de pesquisa no Brasil, além de se ter também destacado por investir na formação docente para todos os níveis de ensino. A esse respeito, Bazzo afirma que “no que se refere à docência no ensino superior, entretanto, são poucos os registros, mas certamente, a presença entre seus quadros de professores de alta qualificação, muitos deles vindos da Europa, e que vinculavam ensino com pesquisa, deve ter revolucionado os modos de lecionar da época”. (2007, p. 49). Entretanto, focalizando o ensino através da aula, cabe ressaltar que esta não se constituía como importante no processo pedagógico, conforme observa CUNHA:

[...] ainda perdura o sistema de darem-se aulas teóricas e práticas intercaladas e medidas a relógio, só porque tal forma de proceder serve para algumas cadeiras. Sobrecarregam-se professores com trabalho, amiúde exaustivo, por força de grande número de estudantes, unicamente porque, para as cadeiras exclusivamente teóricas esse facto não tem importância maior (1929, p. 30).

Depreende-se da análise de Cunha que a articulação teórico-prática não era privilegiada nas aulas desse período, o que caracterizava uma relação com o conhecimento ainda linear e descontextualizada, ao contrário do que defendia Francisco Campos. A universidade brasileira conservava em sua estrutura características do modelo francês napoleônico, o ensino predominantemente profissionalizante; focava o professor e

as exposições orais reforçadas pela necessidade de atendimento a um grande número de estudantes. Em relação a uma proposta metodológica para a organização da aula, havia a defesa do ensino com o uso de livros, por “permitir uma melhor metodização do ensino” (AMARAL, 1929, p. 40), fundamentada no *método da redescoberta*. Essa prática poderia subsidiar o estudante a desenvolver um processo de descoberta conforme as orientações escolanovistas. Ainda em relação à necessária organização das aulas, “deverão ter objetos definidos; os estudantes deverão estar disponíveis a orientações pelos professores durante o tempo de estudo em gabinetes e em laboratórios para a realização de suas pesquisas e experiências” (ARAÚJO, s/d, p. 11).

8. TECNICISMO EDUCACIONAL: A AULA FOCALIZADA NAS TÉCNICAS E NOS MEIOS

A Pedagogia tecnicista surge no Brasil, na década de 1960, no bojo do período desenvolvimentista, ocasião em que a busca pela qualificação de mão-de-obra com vistas ao aumento da produtividade se acentua, sendo atribuída à educação de baixa qualidade, com altos índices de evasão e repetência, a responsabilidade pela inexistência de trabalhadores qualificados para assumirem as funções requeridas pelo mercado de trabalho. Nesse momento, a tecnologia educacional surge como um meio de se garantir a racionalização dos processos de trabalho e, conseqüentemente, sua eficiência e eficácia.

Esses elementos levam a educação a absorver a ideologia empresarial fundamentada na busca pelo controle do processo produtivo, a partir das ideias de Frederick W. Taylor, tendo em vista a necessidade de se impedir que as contradições geradas pelo capitalismo inviabilizassem seu desenvolvimento. Algumas reformas no campo educacional – reorganização do ensino superior (Lei 5.540/68) e do 1º e 2º graus (Lei 5.692/71) – buscam a racionalização administrativa e pedagógica, com vistas ao alcance de metas definidas pelos modelos políticos e econômicos vigentes (KUENZER e MACHADO, 1982).

Algumas mudanças significativas na educação são reflexos dos ideais tecnicistas que passam a orientar a organização escolar no que se refere a aspectos administrativos e pedagógicos. Sob forte influência da teoria comportamentalista skinneriana, a aprendizagem passa a ser vista como mudança de comportamentos expressos nos objetivos que são avaliados visando à identificação dos desvios para possíveis correções. O ensino tem por finalidade o desenvolvimento da ciência e da

tecnologia na educação, pautado na separação entre o saber e o fazer, a concepção e a execução, a teoria e a prática, características da divisão social e técnica do trabalho. O conhecimento passa a ser visto de forma utilitarista, imediatista e localizado.

É também B. F. Skinner quem contribui fortemente para a definição de uma didática que dê conta das complexas relações estabelecidas entre educação, trabalho e produção, numa lógica permeada pelos interesses mercadológicos. O problema da educação passa a ser metodológico, sendo tratado de forma desvinculada das questões sociais: “esta Didática se esquece de uma relação fundamental: a interferência de outros sistemas com os quais o sistema de instrução se relaciona” (KUENZER e MACHADO, 1982, p. 44).

O currículo, na perspectiva tecnicista, exprime uma racionalidade pedagógica do tipo tecnocrático, através da qual se afirma a centralidade que se atribui ao papel dos especialistas em detrimento do papel dos professores como gestores do currículo. Estes são vistos como agentes que promovem uma adaptação circunscrita dos programas aos contextos educativos.

A organização e o desenvolvimento do currículo fundamentam-se em quatro questões propostas por Tyler (*apud* SILVA, 1999, p.25): os objetivos a serem atingidos, formulados em termos de comportamentos observáveis; as experiências que tornam possível o alcance dos objetivos; a organização eficiente das experiências educacionais e a certificação de que os objetivos foram de fato alcançados. Para isso, a seleção dos conteúdos, de acordo com Turra (1979), seguiria critérios: mais significativos; maior interesse por parte dos estudantes; nível de maturidade e adiantamento dos alunos; utilidade em relação a resoluções que o aluno tenha que tomar; possibilidade de serem aprendidos dentro das limitações de tempo e recursos disponíveis.

A construção de taxonomias educacionais nos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores por Bloom (1956) orienta os professores na elaboração de seus planejamentos e avaliações de ensino, classificando comportamentos observáveis na crença de que é possível determinar de modo objetivo e infalível o desempenho desejado dos alunos. Há o controle sobre o que o aluno deve aprender e este, enquanto não demonstrar a capacidade de realizar determinadas ações/atividades, não avança. Para facilitar a observação dos comportamentos pelo professor, todos os alunos devem passar pelas mesmas etapas, num movimento de busca pela homogeneização que contribui para a massificação e a domesticação dos estudantes.

Para atender a esses pressupostos, a aula tecnicista é invadida em todos os níveis por materiais de instrução programada e instrução modelar, técnicas e recursos audiovisuais e forte inserção do livro didático, enfatizando a tendência de reprodução da realidade através de modelos predefinidos, fortalecendo a ideologia política do momento. Há também a utilização dos multimeios para a educação de massa, nos moldes do ensino supletivo e da teleducação, e a avaliação escolar com função somativa reproduz os interesses da política dominante no momento, visando ao controle sistemático e contínuo e sempre ao final do processo, enfatizando o produto acabado e desconsiderando a educação como processo.

8.1 A universidade na esteira do tecnicismo educacional

Nesse período desenvolvimentista, houve uma expansão significativa do ensino superior, para atender à demanda de mão-de-obra especializada e ao processo de industrialização e desenvolvimento econômico, que tiveram início a partir da década de 1920. Conforme indicam Carneiro e Carneiro (2000), no período de 1945 a 1960 foram criadas mais de 223 instituições de ensino superior, sendo que, no início da década de 1960, o país já contava com um total de 404 delas, em sua maioria escolas e faculdades isoladas que não desenvolviam o ensino, a pesquisa e a extensão. Essas instituições reformularam seus planos para trabalhar com objetivos predeterminados, privilegiando o cumprimento de cronogramas e planejamentos numa lógica meramente quantitativa.

Sob a liderança de Darcy Ribeiro, foi criada em 1961 a Universidade de Brasília, uma versão aperfeiçoada e mais moderna da UDF. Sua criação ocorreu concomitante à promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 4.024/61. Segundo Oliven (*apud* BAZZO, 2007, p. 48), essa Lei “consolidou o modelo tradicional para as instituições de ensino superior no Brasil, mantendo a cátedra vitalícia, as escolas isoladas, as universidades compostas pela simples justaposição de escolas profissionais, sem maiores preocupações com a pesquisa”. Em contrapartida, a Universidade recém-criada apresentava uma estrutura integrada, flexível e moderna, inspiradora de uma nova visão de ensino superior

comprometido com as demandas sociais que, a exemplo da UDF, também teve vida curta¹³.

Somente na segunda metade da década de 1960, uma nova identidade universitária começa a se definir como espaço privilegiado do ensino superior com a articulação do ensino e pesquisa, desenvolvida preferencialmente nos programas de pós-graduação; a extinção do regime de cátedras e a implantação de departamentos; e com a Lei 5.539/68 que modificou o Estatuto do Magistério das Instituições Federais de Ensino Superior, houve a criação de uma carreira docente que considerava a progressão pelos graus de mestre e doutor e a prerrogativa da dedicação integral como mecanismo que poderia garantir a fixação do professor para o desenvolvimento de pesquisa na universidade.

A reforma de 1968 foi influenciada pelo modelo norte-americano de universidade, sendo as políticas educativas no Brasil também definidas, a partir desse modelo. A partir de acordos bilaterais como o MEC/USAID,¹⁴ os militares receberam apoio para implementar políticas sociais, especialmente no campo educacional, fundamentadas nas ideias de racionalidade, produtividade, eficiência e eficácia, características da pedagogia tecnicista. Contudo, é a partir da reforma universitária que o Brasil assume o binômio ensino e pesquisa concretamente, ainda que algumas instituições já estivessem empreendendo esforços nessa direção nos anos 1950, como é o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nesse cenário, a universidade passa por tensões e mudanças que interferem em seus objetivos de promover o ensino, a pesquisa e a cultura articulada ao contexto social mais amplo, de acordo com Volpato:

os três fins da universidade – a investigação, a cultura e a verdade – foram redefinidos e passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviço. Houve um atrofiamento da dimensão cultural da universidade e um privilegiamento do seu conteúdo utilitário e produtivista, que resultou numa multiplicidade de funções muitas vezes contraditórias (2007, p. 27).

Este modelo de universidade foi denominado por Chauí de “universidade funcional; em sua visão, “foi o prêmio consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica, isto é, à classe média despojada de poder” (2001, p. 189).

¹³ Em abril de 1964, no início do Golpe de Estado, a Universidade de Brasília foi ocupada por tropas militares, sendo efetuadas prisões de estudantes e docentes, sob a acusação de subversão no *campus*. As autoridades universitárias foram destituídas, sendo nomeado um interventor.

¹⁴ Ministério da Educação e Cultura e United States Agency International of Development.

Essa universidade era voltada para a preparação rápida de profissionais para o mercado de trabalho, acarretando numa formação aligeirada, resultante da alteração de seus currículos, programas e atividades, alinhada ao modelo econômico e à internacionalização do capital, apoiada pelo governo militar.

9. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A AULA NUM MOVIMENTO DE EMANCIPAÇÃO

Com o declínio do “milagre econômico brasileiro” e o encaminhamento do fim do regime militar no Brasil, a década de 1980 é marcada pela retomada dos movimentos sociais que aceleraram o processo de abertura política e impulsionaram a aprovação da nova Constituição de 1988. Nesse período, muitas reformas educacionais alteraram o quadro da educação brasileira e repercutiram na atuação docente, a partir da assimilação de discursos e concepções recorrentes nos movimentos sindicais e populares na direção de uma perspectiva mais crítica e emancipatória para a educação pública, depois de um longo período de repressão política e ideológica.

Nessa conjuntura, Saviani defende a necessidade de uma pedagogia articulada com os interesses populares, empenhada no bom funcionamento da escola e na busca por métodos de ensino eficazes:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos significativos (1994, p. 79).

Com essas perspectivas, a Pedagogia histórico-crítica começa a ser sistematizada em 1979, no debate instituído a partir da necessidade política e pedagógica de valorização da escola como instrumento de emancipação da população dominada e os métodos que favoreceriam a vinculação entre educação e sociedade. Nessa Pedagogia, professores e alunos se assumiriam como “agentes sociais” das mudanças necessárias na escola e na sociedade. Assim, na década de 1980, essa nova concepção pedagógica se desenvolve com o objetivo de exercer uma interferência mais direta na prática pedagógica dos professores, partindo de uma síntese superadora dos aspectos significativos da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova.

O trabalho educativo na Pedagogia histórico-crítica é um processo que repercute diretamente em cada indivíduo, possibilitando-lhe a humanidade que, conforme Saviani, é “produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2005, p.13). Torna-se fundamental a identificação da cultura a ser assimilada e das maneiras propícias ao alcance do objetivo de humanização do indivíduo, o que justifica a preocupação dos defensores dessa concepção em distinguir os conteúdos essenciais dos secundários, pela importância que assumem na instrumentalização teórica e crítica das classes populares para que tomem consciência de sua realidade e a transformem.

Para viabilizar o alcance dos objetivos políticos apresentados pela Pedagogia histórico-crítica, torna-se imperiosa a revisão da organização da aula, por representar o espaço-tempo privilegiado de formação e apropriação dos saberes sistematizados. No que diz respeito aos conteúdos e métodos de ensino, não há oposição entre cultura erudita e cultura popular, mas uma relação de continuidade que passa da experiência imediata ao saber sistematizado em que os métodos se subordinam aos conteúdos e favorecem a articulação desses com os interesses dos estudantes, possibilitando sua participação crítica e excluindo a não-diretividade. Os saberes sistematizados expressos pelos conteúdos fundamentais da escola elementar são: leitura, escrita, contagem, conceitos históricos e geográficos. Essa perspectiva se contrapõe à defendida por alguns educadores escolanovistas, ao desviar o foco dos meios, recursos e técnicas de ensino para os conteúdos, considerando-os importantes instrumentos de luta numa sociedade marcadamente desigual.

A aula passa a ser desenvolvida a partir da relação do professor e dos alunos, sendo o ato de “dar aula” indissociável da produção desse ato e também de seu consumo, o que atribui ao professor a responsabilidade por pensar seu trabalho e representa a possibilidade de definir objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias de avaliação para um processo que pressupõe uma relação fundamental, a relação professor e alunos inseridos num contexto social complexo e dinâmico, relação que se pauta em princípios democráticos, transformando-os em protagonistas da ação educativa.

Partindo de críticas ao método único de ensino por passos (preparação, aplicação, generalização, simbolização e abstração), proposto por Johann Friedrich Herbart (1766-1841), Saviani propõe uma nova organização focada em cinco momentos que se articulam no processo de ensino. Nessa organização, a aula tem como ponto de partida a *prática social do estudante*, representada pelo conjunto de saberes, experiências e percepções construídas por ele e que são transpostas para o estudo dos

conhecimentos científicos, possibilitando a *problematização*, a prática social questionada criticamente a partir do levantamento de questões/problemas. A problematização desencadeia um processo de *instrumentalização* em que os conhecimentos teóricos e práticos das diversas ciências possibilitam a interiorização de novos conteúdos e o equacionamento dos problemas que surgiram da prática social. O quarto passo, de *catarse*, caracteriza-se pela apropriação dos instrumentos culturais transformados e que repercutem na mudança da realidade para chegar à *prática social reelaborada*, momento em que os alunos passam a compreender a prática social ascendendo ao nível sintético; pela mediação pedagógica ocorre uma alteração qualitativa da prática (SAVIANI, 1994).

O processo avaliativo pauta-se na análise da apropriação dos conhecimentos sistematizados pelo estudante em confronto com suas experiências socioculturais, na perspectiva de que o ensino ocorre mediado pelos objetivos-conteúdos-métodos, assegurando o encontro formativo entre os estudantes e os conhecimentos escolares, fator decisivo da aprendizagem. É um processo de análise do desenvolvimento dos estudantes no que se refere à assimilação ativa dos conteúdos, suas capacidades e habilidades intelectuais e aspectos individuais, sem perder de vista a autoatividade e a autonomia.

Nessa direção, considera-se que buscar uma nova organização para a aula pressupõe assumir o compromisso com a formação de cidadãos que sejam capazes de se inserir criticamente na sociedade em permanente processo de mudança, com vistas a sua transformação num espaço mais justo e democrático. Para isso, a socialização dos saberes sistematizados constitui um instrumento de luta pela superação da desigualdade reinante numa organização social capitalista como a que vivemos.

No ensino superior, as décadas de 1980 e 1990 foram também marcadas por movimentos dos professores universitários em defesa de uma educação crítica e emancipatória; no entanto, como veremos a seguir, as políticas públicas para as universidades implicaram a oscilação entre dois modelos de universidade, a de resultados e a operacional.

10. DA UNIVERSIDADE DE RESULTADOS À UNIVERSIDADE OPERACIONAL

A década de 1980 teve como marco a reação dos educadores universitários ao pensamento tecnicista, fundamentada numa concepção emancipadora de educação e sociedade que desencadeou a defesa de uma formação profissional mais abrangente, que possibilitasse a compreensão da realidade social e o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos em formação para intervir e transformar essa realidade. Entretanto, num contexto de retração econômica, o Estado reduziu os investimentos em várias áreas, sendo a educação uma das mais afetadas, levando a universidade a estabelecer parcerias com empresas privadas que assegurariam, além de estágios remunerados aos estudantes universitários, a possibilidade de emprego. Nesse contexto, “os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados” (CHAUÍ, 2001, p. 190) poderiam atender às demandas da sociedade em mudança e com expectativas em relação à universidade de garantir a ascensão da classe média numa sociedade competitiva. É o período da “universidade de resultados”.

A década de 1990, denominada de “Década da Educação”, é reconhecida pelo discurso de modernização, assente nos ideais neoliberais que, em nome da liberdade individual e de mercado, se opunham ao Estado provedor responsável por áreas sociais, como saúde, educação e cultura. O Estado se desresponsabiliza da execução desses serviços e passa a provê-los firmando contratos de gestão com instituições não-estatais. Consequentemente, conforme analisa Chauí, a “Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica -, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados” (1999, p. 211). A Reforma do Estado transforma a educação em serviço, passando a universidade a desempenhar o papel de prestadora de serviços, comprometendo a autonomia universitária, que garantia a ela a elaboração de suas normas por meio de seus órgãos representativos, a construção de critérios para a vida acadêmica e a independência para estabelecer as relações com o Estado e a sociedade. No entanto, ao ser transformada em uma organização prestadora de serviços, a universidade tem sua autonomia reduzida à gestão de receitas e despesas e “perde a idéia e a prática da autonomia” (*idem*, p. 216). Como organização, a universidade transforma-se em um ente isolado, cuja única referência é ela mesma e que depende da forma como gere os recursos para ser vista como eficiente e produtiva.

O Estado passa a assumir o papel de avaliador, estabelecendo metas e indicadores de desempenho e, para alcançá-las, a universidade pode lançar mão de sua “autonomia” para assegurar recursos, sendo as parcerias como as empresas o meio encontrado para garantir a renovação de contratos e o repasse de verbas. Surge a “universidade operacional” que, na visão de Chauí, seria “regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade. Calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos” (2001, p. 190). Os critérios de produtividade adotados para definir a qualidade da instituição universitária são a quantidade de produção científica, o tempo gasto para essa produção e o custo empreendido, sendo a docência desconsiderada como critério de produtividade, o que significa sua exclusão dos critérios que atribuem qualidade à instituição. Nessa visão, a função de ensino na universidade é secundarizada pela necessidade do professor em apresentar índices de produtividade, medida pela quantidade de pesquisas realizadas, artigos publicados, participação em eventos científicos, multiplicação de comissões e relatórios em detrimento da dedicação ao ensino que se materializa por meio da aula, espaço também privilegiado de produção de conhecimento.

A formação de professores nessa década é centrada no desenvolvimento de competências para o exercício técnico profissional que, segundo Veiga, é uma perspectiva “restrita e prepara na realidade o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer” (2002, p. 72). Em decorrência, a docência é entendida na universidade operacional como mera transmissão de conhecimentos, de preferência encontrados em manuais ilustrados e de fácil leitura para os estudantes, ou seja, é concebida como habilitação aligeirada para graduados ávidos por entrarem no mercado de trabalho, sem o domínio dos conhecimentos específicos de sua área e que se submetem a contratos temporários de trabalho.

Assim, as políticas educacionais advindas das reformas implementadas a partir da década de 1990 vinculam-se às demandas impostas pela lógica mercadológica, atendendo às exigências dos organismos internacionais como o Banco Mundial¹⁵. Dessa forma, consolidam-se as reformas educacionais que tiveram início na última década e que se caracterizam pelo controle e pela regulação das funções assumidas por um Estado avaliador e que, de acordo com Chauí,

¹⁵ Ver Documento do Banco Mundial intitulado “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, 1995.

[...] Transforma a educação de direito em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado a idéias de autonomia universitária, e introduz o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário, como transparece no uso de expressões como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade” (2001, p. 182).

A universidade caracteriza-se como um campo de contradições¹⁶ que, para Santos (1995), é marcada por interesses diversos, como a pesquisa a serviço ou não do fortalecimento da competitividade, pelos objetivos de formação geral e cultural que por vezes colidem no interior da instituição com os da formação profissional. Essa posição é ratificada por Dias Sobrinho ao afirmar que “como tudo o que é social, a educação superior vive e produz grandes contradições. A cada tempo e em cada lugar vive as tensões da sociedade e responde a muitas de suas demandas, ora com mais, ora com menos autonomia, porém jamais imune às contradições” (2005, p. 33). Entendendo como o autor a educação superior sujeita às contradições e, conseqüentemente, às crises, é possível afirmar que algumas crises, vividas por universidades europeias em períodos em que o Brasil ainda não tinha universidades, foram e são vivenciadas pelas universidades brasileiras, resguardando as proporções em que ocorrem e o contexto social que as determina e é por elas também determinado.

Reside nas contradições a gênese das tensões vividas pela universidade e que, de acordo com Santos (*op. cit.*), colocam em risco sua própria identidade como instituição em nome de um modelo imposto pelas políticas neoliberais que, sob a égide da garantia da eficácia e da produtividade, tem transitado à condição de organização, sob os efeitos da nova forma do capital. Crises ¹⁷ geradas por contradições assentadas em três domínios: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional.

A *crise da hegemonia* na universidade, segundo Santos, resulta de sua “incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias” (1995, p. 190), levando o Estado, em nome dos grupos sociais atingidos, a recorrer a outros meios para o alcance de seus objetivos. Essa crise pode ser percebida no Brasil a partir da

¹⁶ Segundo Bottomore (1983), uma contradição apresenta uma dupla conexão, que impede que um sistema, agente ou estrutura forneça uma resposta desejada, ou quando uma ação empreendida gera um rumo de ação contrária, inibitória, desgastante ou oposta.

¹⁷ A análise de Santos tem como contexto sociopolítico-econômico a comunidade europeia, especificamente Portugal. Entretanto, resguardadas as devidas proporções, utilizaremos os critérios apontados pelo autor na análise das crises vivenciadas pelas universidades brasileiras pelas similitudes entre os fatores intervenientes nessas crises, mesmo considerando que a crise da hegemonia ocorreu na Europa quando o Brasil ainda não tinha universidades.

transferência de recursos públicos para instituições privadas para atender às demandas da sociedade por formação e apropriação de conhecimentos científicos para se inserirem no mercado de trabalho. Essa crise atinge o núcleo do que constitui a missão da universidade, a contradição entre a “alta cultura que é uma cultura sujeito”, responsável pela centralidade da universidade na formação das elites, e a cultura popular e conhecimentos instrumentais para a formação de mão-de-obra qualificada, requerida pelo mercado capitalista. A segunda contradição, gerada pela tensão entre hierarquização e democratização, leva a universidade a sofrer uma *crise de legitimidade* ocasionada pela “falência dos objectivos colectivamente assumidos” (Santos, 1995, p.190). No Brasil parece coincidir com a reforma universitária da década de 1960 em que o questionamento à legitimidade da universidade surge com o êxito das lutas pelos direitos sociais e econômicos e em defesa da democratização do acesso das classes populares ao conhecimento superior pela universidade. Entretanto, na década de 1990 a crise de legitimidade pode ser percebida pelas avaliações que hierarquizam e classificam os cursos, faculdades e universidades, nos *rankings* promovidos pelos exames avaliativos que reconfiguram a instituição de educação superior a partir de padrões externos que acabam por instituir práticas competitivas e individualizadas. A terceira crise, *institucional*, podendo ser situada no Brasil a partir da década de 1980, tem em sua base a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objetivos da universidade e a pressão externa para submissão da universidade a critérios de eficácia e de produtividade, numa lógica mercadológica ou de responsabilidade social (*idem*). A redução de investimento financeiro nas universidades, ocasionada pela perda de prioridade no que se refere ao repasse de recursos públicos aos bens públicos, gerou uma descapitalização da universidade pública, fenômeno comum em vários países, embora em proporções diferentes.

A LDB 9.394/96 também contribuiu para imprimir alterações no papel do Estado em relação às universidades, ao reconhecer diferentes categorias de educação superior e classificar as instituições em Universidades, Centros Universitários e Faculdades Isoladas, sendo que para as universidades há exigência de desenvolvimento de ensino e pesquisa, enquanto as demais se dedicam ao ensino. Para as universidades também passou a ser exigência que tenham em seu corpo docente, no mínimo, um terço de professores com titulação de mestres e doutores e dedicação integral, condições que favorecem a constituição de comunidades de investigação no interior da instituição.

No que se refere ao exercício da docência universitária, a Lei regulamenta a necessidade de formação do professor, assegurando, como afirma Cury, “que o exercício do magistério superior não é um campo para diletantes, voluntários, amadores ou mesmo pessoas mal preparadas” (2006, p. 275). Entretanto, ela designa essa formação no artigo 66 como “preparação”, uma ideia superficial que apresenta uma carga ideológica para atender a uma dada concepção que não sugere a articulação de conhecimentos epistemológicos da área de formação do professor com os conhecimentos pedagógicos, expressando uma concepção de docência pautada no desenvolvimento de habilidades e competências, com ênfase na dimensão técnica da profissão.

Trata-se de uma perspectiva que não acompanha as mudanças do atual mundo universitário, como designa Zabalza (2004), que convive com duas forças opostas: de um lado, a pressão da globalização e internacionalização que, de certa forma, cria pontos comuns entre as universidades, como: sistemas de avaliação; políticas de pessoal; condições de credenciamento e reconhecimento das titulações e estratégias de competitividade em pesquisas. Por outro lado, tem-se desenvolvido uma consciência da importância do “contexto” como elemento determinante das ações da universidade; “o que acontece em cada instituição é muito condicionado pelo contexto político, social e econômico em que cada uma desenvolve suas atividades” (*idem*, p. 24). Na mesma direção, a forma como se desenvolve a docência na sala de aula é também influenciada pelo contexto, que tem apresentado uma progressiva massificação e heterogeneização dos estudantes e influenciado na percepção da aula “como um complexo em cujo centro se entrecruzam dimensões dos mais diversos tipos que interagem entre si, condicionando cada um dos aspectos de seu funcionamento interno” (*idem*), dimensões institucional, legal, histórica, ético-política, formativa e didático-pedagógica que se articulam e interferem no exercício da docência.

11. A “ESPERANÇA VENCE O MEDO”. E A UNIVERSIDADE?

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002 gerou enormes expectativas em torno das mudanças das políticas sociais no Brasil. Na visão de Antunes (2004), a vitória desencadeou uma terceira fase do projeto neoliberal marcada por traços de descontinuidade em relação à fase clássica do neoliberalismo, enquanto para Cavalcante o governo Lula pode ser considerado como um governo bifronte, “pluripartidário na composição e conectado com o setor privado na formulação estratégica” (2003, p.19-20),

ou seja, caracteriza-se por ser social-democrata, partir de uma base popular, mas é conservador na economia e reformador na política.

Em relação às políticas públicas, o governo procura resgatar o papel do Estado de articulador e condutor. Para isso cria o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES em 2003, atendendo às demandas das entidades representativas do empresariado e dos trabalhadores (centrais sindicais) que reivindicavam a participação na elaboração das estratégias de desenvolvimento, postas em prática pelo Estado (DANTAS e JUNIOR, 2009).

No campo educacional, a expectativa era por rupturas com a política predominante no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que reduziu o investimento com a educação, inviabilizando o alcance das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação – PNE e dos anseios da sociedade e de educadores, representados por associações. Embora o governo Lula tenha dado continuidade a algumas políticas do governo anterior, principalmente no campo econômico, há sinais de mudanças quanto ao papel do Estado em relação a investimento na educação superior.

A política de educação superior do governo Lula focou inicialmente duas questões: a avaliação — com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, e a expansão da educação superior, a partir do Decreto de 20 de outubro de 2003, que constituiu um Grupo de Trabalho Interministerial – GTI para analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação para a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES (*idem*).

O SINAES ampliou a dimensão avaliativa, incorporando a autoavaliação das instituições, a avaliação externa e um programa de verificação das condições de oferta do ensino, da pesquisa e da extensão¹⁸ e manteve os testes realizados pelos estudantes através do Exame Nacional de Cursos – ENC, dando origem ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.

O Grupo de Trabalho elaborou o documento “Reforma da Educação Superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes” (BRASIL, 2003), síntese do projeto de reforma universitária que seria encaminhado ao Congresso Nacional. Essas diretrizes foram precursoras das medidas para a educação superior, apresentadas no Plano de

¹⁸ Para uma análise mais aprofundada do SINAES, consultar o documento elaborado pela Comissão Especial de Avaliação do Ministério da Educação da Secretaria do Ensino Superior: “Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira”, agosto de 2003.

Desenvolvimento da Educação – PDE (2007) que aponta como princípios: a) a expansão da oferta de vagas; b) a garantia da qualidade; c) a promoção de inclusão social pela educação; d) o ordenamento territorial, garantindo às regiões isoladas o acesso ao ensino superior; e) o fortalecimento do desenvolvimento econômico, por meio da produção científico-tecnológica e de recursos humanos qualificados.

A reforma ainda em curso sinaliza algumas ações no sentido de garantir o acesso às camadas populacionais alijadas do direito à educação superior por impedimentos socioeconômicos, como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que previu a oferta de mais de 227 mil vagas na graduação, o dobro em relação às ofertas do ano de 2003. O Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES veio a consolidar o REUNI e o Programa Universidade para Todos – PROUNI, é considerado o maior Programa de Bolsas de Estudo da história da educação brasileira. Conforme Corbucci, essa iniciativa representa a “distribuição indireta de renda, ao transferir recursos de isenção fiscal a estratos populacionais mais pobres, já que tais recursos, caso fossem arrecadados, não beneficiariam necessariamente esses grupos” (2004, p. 698). No PROUNI, foram incorporadas políticas de ações afirmativas, ao ofertar 49.484 bolsas no sistema de cotas étnico-raciais. Em contrapartida, as instituições privadas de educação superior, ao concederem bolsas de estudos parciais e integrais a estudantes de graduação, recebem isenção tributária, indicando que a ampliação de vagas não está direcionada exclusivamente para o setor público.

De acordo com Trindade (2004), o PDE pode contribuir para o aprofundamento da democracia, à medida que sinaliza a revalorização do sistema de educação superior no cumprimento de seu papel acadêmico e social, ou seja, o de formar profissionais competentes, cientistas, humanistas e artistas que contribuam para o desenvolvimento econômico, social e cultural da humanidade. Para ele, “a velha bandeira da reforma universitária da democratização pela ampliação do acesso ao ensino superior precisa continuar viva, expandindo o sistema de todas as formas sob o impulso e a supervalorização do poder público” (*idem*, p. 834). No entanto, há críticas quanto à concepção de “pedagogia de resultados” que orienta as ações propostas e que, em minha percepção, devem ser vistas como impulsionadoras de mudanças na política educacional e não como negação indiscriminada de todo o Programa.

Outro programa que visa à expansão da educação superior, o Programa Expandir, implementado no ano de 2006, deu início à expansão das universidades

federais. De acordo com Dantas e Junior, “O programa previa investimentos da ordem de R\$ 592 milhões, até 2007, para a criação de dez novas universidades e 48 campi, beneficiando 68 municípios brasileiros, especialmente no interior do país” (2009, p. 9).

A implantação do Sistema UAB - universidade aberta tem possibilitado a formação de professores, principalmente em cursos de licenciatura na educação a distância, com a destinação de 50% das vagas dos cursos aos professores da educação básica. Esse sistema suscita críticas, como de Fétizon e Minto (2007), que defendem a utilização da educação a distância como complementar no ensino presencial e na formação continuada.

Sem desconsiderar as críticas, a EAD pode democratizar o acesso de professores à formação; contudo, é preciso observar que esses programas devem primar pela qualidade para darem conta da complexa tarefa de formar professores no Brasil. O uso das novas tecnologias da informação e comunicação – TICs demanda dos formadores e dos formandos uma ampliação da visão da aula para além do espaço das quatro paredes da sala de aula convencional. A compreensão da aula como “construção histórica, produto de um desenvolvimento que inclui outras alternativas e possibilidades” (DUSSEL e CARUSO, 2003, p. 37), justifica a criação de ambientes virtuais na educação como mais um campo de possibilidades formativas e de aprendizagens. Para isso faz-se necessário articular o trabalho pedagógico com as novas TICs ou tecnologias da comunicação digital. Romanowski (*apud* OLIVEIRA, 2006, p.1) estima que 75% das atividades pedagógicas nas universidades convencionais sejam desenvolvidas na modalidade não-presencial com a utilização de materiais didáticos, realização de trabalhos em equipe para desenvolvimento de projetos e tarefas de modo colaborativo.

Essa situação passa a exigir que professores e estudantes saibam o que fazer e como utilizar as TICs, para que adquiram sentido nas práticas realizadas em aula e possam efetivamente contribuir para a aprendizagem. A maioria das tecnologias educativas não garante a atividade do estudante; assim, o que pode parecer novo, na verdade representa um retorno ao método tradicional, condenado por inúmeras razões, sendo uma delas a passividade do estudante que é tratado como um “receptor”. Na maioria das vezes são cursos e disciplinas que se restringem a disponibilizar em rede informações em grande quantidade e variedade, como critérios suficientes para a aprendizagem dos estudantes (OLIVEIRA, 2006).

Dessa forma, a inserção das novas tecnologias nas aulas não garante por si só a consecução dos objetivos educativos; ao contrário, se não forem bem planejadas e

desenvolvidas, contribuirão para o desenvolvimento de práticas repetitivas que, conforme Araújo, são perceptíveis

[...] por meio do *power point* ou das anotações assinaladas nas lâminas do retroprojetor -, conteúdos não refeitos, estruturados em outro período ou em outro momento, resultado de leituras e esquematizações que não permitem incorporar ou mesmo não incorporam as leituras mais recentes e as reflexões posteriormente feitas (2006, p. 37).

Professores e estudantes, partícipes da sociedade tecnológica, necessitam dominar as novas linguagens e tecnologias, imprimindo outras marcas nas tradicionais e não menos importantes formas de ensinar e aprender. Todavia, é preciso que possam compreendê-las em toda sua extensão e complexidade sob o risco de se transformarem em meros telespectadores. Isso demanda a percepção de que os tempos e espaços de ensinar e aprender estão cada vez mais flexíveis, o que amplia o conceito de aula, inclusive com novas denominações: “espaço de aprendizagem virtual” (TIFFIN, 1997), via Internet, aula virtual, a distância, não-presencial, *on-line*, *e-learning*, entre outras.

A expansão das universidades e a democratização do acesso à educação superior têm contribuído para fortalecer o caráter público e estatal da educação superior. Nesse processo outra realidade se configura nas universidades brasileiras como o fenômeno da massificação que, na opinião de Zabalza, “é o fenômeno que mais se destaca na transformação da universidade e o que mais teve impacto sobre sua evolução” (2004, p. 26). Esse fenômeno tem repercutido na condição da universidade: a) entrada de alunos cada vez mais heterogêneos quanto à capacidade intelectual, à preparação acadêmica, à motivação, às expectativas, aos recursos financeiros, à diversificação de idades com maior presença de adultos, a estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho exigindo a revisão de estratégias formativas da universidade; b) necessidade de contratação de docentes, o que traz efeitos sobre a formação de novos professores, condições de trabalho e sobre a necessidade de se criar programas de formação para o exercício da docência e da pesquisa; c) reforço no *status* dos cursos universitários, tendo em vista que a massificação não tem ocorrido igualmente em todos os cursos e em todas as faculdades como medicina, odontologia, engenharia. Esses efeitos têm repercutido no desenvolvimento da docência universitária e aumentado as exigências aos professores, ou seja, a docência universitária tornou-se mais complexa.

Nesse contexto, é preciso que o professor se reconheça como agente promotor do processo de aprendizagem do estudante, como construtor do conhecimento e como criador de condições para que se sinta desafiado, motivado a explorar, refletir e

rever ideias, conceitos e teorias. A organização, desenvolvimento e avaliação das aulas com o auxílio ou não das novas tecnologias não podem prescindir da clareza em relação a como articular os componentes do processo de ensino: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de maneira a construir uma unidade de sentido e significado que torne a aula realmente um espaço-tempo de ensinar/aprender/transformar.

Finalizando, é importante ressaltar que a educação superior, a universidade e a aula foram e ainda estão configurando-se associadas às circunstâncias históricas, políticas, econômicas, ideológicas, culturais presentes na sociedade. Nessa perspectiva, a universidade pública nos dias atuais, voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico, convive com crises e contradições inerentes à própria sociedade. Assim, não pode ser analisada como um ente isolado, mas situada historicamente, diferenciando-se uma das outras, por construir culturas internas peculiares, o que torna suas funções complexas diante das demandas sociais e do Estado, ao mesmo tempo em que se ampliam as alternativas, acenando novas possibilidades de superação de processos conservadores de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

A imersão na História da educação e da universidade visou apreender a constituição da aula e os sentidos atribuídos a esses processos, uma imersão arriscada e complexa, levando-se em conta a difícil tarefa de contemplar historicamente a aula universitária num país que só teve alguma centelha universitária a partir da década de 1920. Portanto, deve ser vista como um ponto de partida para novas pesquisas que ampliem o campo de discussão da aula para além da dimensão política e enfoquem a dimensão histórica e didático-pedagógica, privilegiada nesta pesquisa, sem desconsiderar a dimensão política.

CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CAMINHANDO E SEMEANDO

“O que vale na vida não é o ponto de partida
e sim a caminhada. Caminhando e semeando
no fim terá o que colher”

Cora Coralina (2003, p. 82)

1. A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA: CONSTRUINDO O CAMINHO

Considerando a dinamicidade e complexidade que envolve os fenômenos educacionais no contexto de sociedade e por ser a pesquisa uma atividade humana e social, a carga de valores, interesses e preferências do pesquisador influencia na escolha dos percursos teórico-metodológicos, orientando a opção por uma abordagem de pesquisa. Nesta pesquisa, a opção pela abordagem qualitativa fundamentou-se no pressuposto de que não é possível submeter dados coletados em contextos sociais de relações e interações a um esquema simplificador e objetivo de análise, sob o risco de prejudicar a compreensão acurada da realidade determinada social, econômica, cultural e historicamente. A abordagem qualitativa possibilitou o alcance dos objetivos apresentados, garantindo o rigor e a credibilidade requeridos num trabalho científico com base nas características básicas discutidas por Bogdan e Biklen (1994), como o contato direto do pesquisador com os sujeitos participantes e o ambiente pesquisado; a captação do maior número de elementos presentes no contexto estudado; a relevância atribuída ao processo de levantamento de dados, mais do que ao produto; a atenção ao “significado” que as pessoas atribuem às coisas, fatos, situações e falas.

Embora não fosse uma pesquisa etnográfica, no processo da investigação a teoria se construía e reconstruía dialeticamente, perspectiva que, conforme Lüdke e André (1986), aponta para uma pesquisa exploratória e qualitativa, obedecendo ainda aos princípios que caracterizam uma investigação do tipo etnográfico, como o uso de procedimentos tradicionalmente associadas à etnografia, como a observação, a entrevista e a análise de documentos, tendo o pesquisador, como principal recurso utilizado, para o levantamento e a análise dos dados, o que permitiu responder às circunstâncias do

contexto, rever as questões norteadoras da pesquisa e a metodologia no processo de trabalho.

A etnografia, segundo afirma André, é “um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade” (1995, p. 27). Tem sido utilizada em contextos educacionais com diferença de enfoque que permite que alguns de seus requisitos não sejam cumpridos pelos investigadores desses contextos, como a longa permanência dos pesquisadores em campo e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. No meio educativo, a pesquisa etnográfica envolve observação detalhada de uma sala de aula durante um período não rígido; não há impedimentos para que se realizem projetos em períodos menores ou maiores que um semestre ou ano letivos. Minha inserção como pesquisadora no campo aconteceu num período de nove meses, envolvendo: contatos com os coordenadores dos cursos para apresentação do projeto de pesquisa e autorização para o levantamento dos dados; aplicação de questionários aos estudantes para definição da amostra de professores; observações de aulas; entrevistas narrativas com os docentes e realização de grupos de discussão com uma amostra dos discentes de cada professor cujas aulas foram objeto da investigação.

A ênfase no processo é outra característica da pesquisa do tipo etnográfico: importante é o que está ocorrendo e não somente o resultado final. Esta pesquisa envolveu um trabalho de campo que objetivou apreender a realidade da sala de aula em sua completude, de maneira a analisar, interpretar práticas, relações, entre outros aspectos, o que extrapolou os registros formais em documentos. As situações foram observadas no contexto natural em que ocorreram, oferecendo uma visão da realidade como ela se apresentava e não forjada para atender aos interesses da pesquisadora. Foram observadas aulas em espaços convencionais, como nas tradicionais salas de aulas e em espaços não-convencionais, como em jardins, academia (tatame) e laboratórios de prótese dentária e de patologia veterinária, situações que favoreciam a relação teoria e prática.

Esta pesquisa envolveu um grande número de interlocutores – estudantes e professores de nove cursos de graduação da Universidade de Brasília – UnB. A opção pela instituição pública residiu no fato de que exerço o magistério em escolas públicas há 23 anos, no fato de realizar estudos de mestrado e doutorado na universidade pública e ainda pela importância em se desenvolver pesquisas que ampliem a possibilidade de repensar o espaço da educação pública. A expectativa é de que as contribuições da pesquisa valorizem a universidade e apontem caminhos para a pedagogia universitária,

desencadeando processos inovadores no contexto da sala de aula, articulados aos projetos pedagógicos institucionais. A seguir conheceremos um pouco da história da Instituição pesquisada e dos interlocutores, professores e estudantes, caminhantes que compartilharam a caminhada rumo à reflexão sobre as concepções e práticas pensadas e vivenciadas na aula universitária.

2. UM POUCO DA HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, CONTEXTO EM QUE SE DESENVOLVEM AS AULAS PESQUISADAS¹⁹

A universidade, como uma instituição social complexa ao ser pesquisada, precisa ser situada historicamente para que possa ser analisada e compreendida considerando os fatores sociais e políticos que a determinam. A aula universitária, objeto desta investigação, demanda a consideração dos aspectos que nela interferem, tendo em vista que a atuação dos sujeitos que a protagonizam — professores e alunos — determina e qualifica o trabalho da instituição, sendo também determinada pelos valores, objetivos e historicidade acadêmica.

A Universidade de Brasília – UnB foi criada na década de 1960 num cenário político adverso e incerto. Os conflitos políticos desse período, principalmente durante a ditadura militar, marcaram sua trajetória e interferiram na construção da identidade de universidade crítica, contestadora que se engajou na luta pela autonomia universitária.

No dia 21 de abril de 1960, data de criação de Brasília, o Presidente Juscelino Kubitschek enviou ao Congresso Nacional a Mensagem nº 128 do Poder Executivo, propondo a criação da Universidade de Brasília. Naquele momento, Darcy Ribeiro, idealizador, fundador e primeiro reitor da UnB, defendeu a criação de uma universidade que rompesse com a estrutura obsoleta das universidades brasileiras, capaz de dominar todo o saber humano e colocá-lo a serviço do desenvolvimento da nação.

Nesse ínterim, a renúncia de Jânio Quadros instalou uma crise na sucessão presidencial, seguida pela implantação do sistema parlamentarista que assegurou a posse de João Goulart, em setembro de 1961. Nesse contexto político, no dia 15 de dezembro de 1961, o Presidente João Goulart autorizou a criação da UnB por meio do Decreto Lei nº 3.998 que, em seu artigo 3º, propõe: “[...] criar e manter a Universidade de Brasília, instituição de ensino superior de pesquisa e estudo em todos os ramos do saber

¹⁹ História pesquisada no endereço eletrônico www.unb.br acesso realizado em 25 de fevereiro de 2009.

e de divulgação científica, técnica e cultural”, enquanto no artigo 9º o modelo organizativo da instituição é descrito: “A Universidade será uma unidade orgânica integrada por Institutos Centrais de Ensino e de Pesquisa e por Faculdades destinadas à formação profissional [...]” (*idem*). Essa forma de organização, naquele momento, foi inovadora e serviu de modelo para as demais instituições de educação superior no país.

A inauguração do Campus da Universidade de Brasília deu-se no dia 21 de abril de 1962, mesmo dia em que se comemorava o segundo aniversário da nova capital. O Campus Universitário foi construído entre a Asa Norte e o Lago Paranoá numa área de 2.570.000 m², tendo sua localização sido questionada por alguns opositores à nova universidade. Estes alegavam que a proximidade com a administração política do país poderia gerar conflitos em função da grande mobilização estudantil, na época. De fato, apenas dois meses após sua inauguração, foi criado o primeiro órgão de representação de estudantes, o Diretório Acadêmico da Arquitetura - DACAU, que deflagrou a primeira greve na UnB, em julho de 1962.

Mesmo diante das oposições ao Projeto da Universidade de Brasília, sua concepção e construção foram marcadas pela busca coletiva de intelectuais brasileiros, Anísio Spínola Teixeira, Antônio Houaiss, Celso Cunha, Eduardo Galvão, Florestan Fernandes, Gilberto Freyre entre outros, interessados em construir uma universidade sintonizada com as transformações que a modernidade da década de sessenta sinalizava à sociedade brasileira. Um sonho que se tornava realidade, um novo regime jurídico fundamentado na autonomia de gestão na estrutura acadêmica e nos programas de ensino e pesquisa, pautados por uma visão de educação livre dos limites impostos pelo Estado e que romperia com o modelo elitista tradicional de universidade, criado na década de 1930 e atenderia às novas demandas da sociedade.

Conforme apresentado no Plano Orientador da Universidade de Brasília (1962)²⁰, o objetivo da UnB é produzir e divulgar o saber em todos os campos do conhecimento por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para isso, desenvolve atividades de ensino em grau superior, formando profissionais e pesquisadores qualificados; realiza pesquisas e estimula atividades criadoras nas ciências, nas letras e nas artes; estende o ensino e a pesquisa à comunidade, oferecendo cursos e serviços especiais e colocando-se como agente de melhoria das condições de

²⁰ Plano Orientador da Universidade de Brasília (2ª impressão). Brasília: Editora da Universidade de Brasília (publicação original em 1962).

vida da população, comprometendo-se com o estudo e a busca de soluções dos problemas da sociedade brasileira.

Dentro desse espírito, a UnB tem gradativamente democratizado o acesso à população das cidades do Distrito Federal e entorno, abrindo *campi* nas Cidades de Planaltina, Ceilândia, e em processo de implantação, na Cidade do Gama, mostrando uma sensibilidade à demanda de jovens que, por questões sociais e econômicas, se encontram excluídos do acesso à universidade pública. A abertura dos espaços acadêmicos às populações menos favorecidas do DF visa atender aos anseios de grupos sociais que, por não terem acesso à UnB, recorriam a instituições privadas para a formação de seus filhos ou simplesmente não frequentavam a educação superior, fenômeno característico da “crise de hegemonia” na Instituição universitária, crise que, na visão de Santos (1995), é gerada pela incapacidade da universidade para desempenhar suas funções contraditórias.

O levantamento de dados desta investigação no primeiro e segundo semestre de 2008 se deu num cenário político conturbado e que instaurou um movimento em defesa da mudança de rumos políticos da Universidade pelos estudantes. Um processo importante de mudanças, que culminou com a saída do reitor e sua equipe e com a eleição de uma nova direção para a Instituição. Conforme depoimento²¹ do reitor *pro tempore* professor Doutor Roberto Aguiar: “essa eleição vai escolher gestores que mudarão paradigmas. Representa um grande salto”. Os estudantes organizaram a ocupação do prédio da reitoria, assembleias, “panelaços”, fazendo ressurgir o movimento estudantil há algum tempo adormecido.

A Universidade conta com 32.488 estudantes distribuídos entre 64 cursos de graduação, 62 programas de mestrado acadêmico, 49 programas de doutorado, vários cursos de especialização e mestrados profissionais e 83 cursos, nas modalidades presencial e a distância (Programa da Universidade Aberta – UAB). O corpo docente²² é formado por 1.703 docentes ativos, sendo 25 graduados; 07 especialistas; 237 mestres e 1.434 doutores que lecionam nos programas de graduação e de pós-graduação.

²¹ Depoimento colhido no Jornal-Laboratório da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, ano 38, edição 325, de 06 a 20 de maio de 2008.

²² Dados obtidos em 28 de agosto de 2009, na Secretaria de Recursos Humanos da Universidade de Brasília.

3. OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS CURSOS: AS TRILHAS NO CAMINHO

Para selecionar os cursos que compõem a amostra desta pesquisa, adotei como critério os mais procurados pelos candidatos ao primeiro concurso vestibular do ano de 2007. Pesquisei no Centro de Seleção e Promoção de Eventos da Universidade de Brasília - CESPE/UnB as demandas por cursos nesse primeiro concurso e privilegiei na amostra os cursos que tiveram uma demanda acima de 30% e número de inscritos a partir de trezentos candidatos, conforme ilustra o quadro 1. O curso de Pedagogia foi selecionado, desconsiderando o critério atribuído aos demais, por sua especificidade na formação de professores para a educação básica, o que pode representar a possibilidade de uma formação centrada em concepções, valores e dimensões diferenciadas dos demais cursos.

Quadro 1: Levantamento de demanda por cursos na Universidade de Brasília²³

FACULDADE	CURSO	VAGAS TOTAL	VAGAS	INSCRITOS	DEMANDA
Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária (FAV)	Medicina Veterinária	15	12	382	31,83
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU)	Arquitetura e Urbanismo	15	12	271	22,58
Faculdade de Tecnologia (FT)	Engenharia Civil	20	16	373	23,31
Faculdade de Comunicação (FAC)	Comunicação Social	33	26	1.230	47,31
Faculdade de Ciências da Saúde (FS)	Odontologia	10	08	300	37,50
Faculdade de Educação Física (FEF)	Educação Física	20	16	646	40,38
Faculdade de Medicina (FM)	Medicina	18	14	1.698	121,29
Faculdade de Educação (FE)	Pedagogia Noturno	21	17	254	14,94
Faculdade de	Administração	26	21	733	34,90

²³ Excluindo as vagas destinadas ao sistema de cotas.

Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação (FACE)					
Faculdade de Direito (FD)	Direito ²⁴	25	20	1.949	97,45
Instituto de Ciências Humanas (IH)	História	15	12	361	30,08
Instituto de Psicologia (IP)	Psicologia	18	14	781	55,79
Instituto de Geociências (IG)	Geologia	13	10	203	20,30
Instituto de Ciência Política (IPOL)	Ciência Política	20	16	391	24,44
Instituto de Relações Internacionais (IREL)	Relações ²⁵ Internacionais	20	16	931	58,19
Instituto de Ciências Biológicas (IB)	Ciências Biológicas (Bacharelado/Licenciatura)	15	12	136	11,33
Instituto de Ciências Exatas (IE)	Computação (Licenciatura) Noturno	17	14	255	18,21
Instituto de Física (IF)	Física (Bacharelado/Licenciatura/Física computacional)	13	10	156	15,60
Instituto de Química (IQ)	Química (Bacharelado)	16	13	173	13,31
Instituto de Letras (IL)	Letras – Inglês (Bacharelado/Licenciatura)	08	6	180	30,00

Fonte: CESPE/UnB - Boletim Informativo 1º vestibular 2007.

²⁴ O curso de Direito foi excluído da amostra porque, no período de levantamento de dados, o docente mais indicado pelos estudantes na pesquisa-piloto encontrava-se em estudos de pós-doutoramento fora do país, e o segundo colocado não se dispôs a participar da pesquisa.

²⁵ A docente mais indicada pelos estudantes do Curso de Relações Internacionais encontrava-se em licença gestante e a indicação do segundo colocado não era representativa para inseri-lo na amostra.

Identificados os cursos mais procurados, seus respectivos coordenadores foram contatados no primeiro semestre de 2007 com o intuito de apresentar os objetivos e a metodologia da pesquisa e de estabelecer um contrato de parceria, fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Diante da boa receptividade dos coordenadores dos cursos, que manifestaram expectativas em relação aos resultados e contribuições que a pesquisa poderia oferecer, direcionei-me para a primeira etapa que envolveu a realização de uma pesquisa-piloto com a aplicação dos questionários (Apêndice A) para identificar as disciplinas e os professores cujas aulas seriam analisadas.

4. A SELEÇÃO DOS PROFESSORES: OUVINDO OS ALUNOS

Ouvir os discentes na seleção dos professores que comporiam a amostra desta pesquisa justificou-se por considerar que seus olhares, percepções e experiências me indicariam os docentes que oportunizaram a eles a vivência de aulas diferenciadas na Universidade. Foram aplicados 407 questionários com as questões: *Identifique o nome da disciplina e do(a) professor(a) que tenha oportunizado a você a vivência de aulas inovadoras durante seu curso e Por que você considera essa(s) aula(s) inovadora(s)?* O quadro 2 traz a indicação do quantitativo de questionários respondidos por curso.

Quadro 2: Número de questionários respondidos na pesquisa-piloto

CURSO	QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS
Medicina	49
Odontologia	20
Psicologia	39
Medicina Veterinária	57
Administração de Empresas	20
Comunicação Social	45
Direito	36
Relações Internacionais	19
Educação Física	23
Pedagogia	69
História	30
TOTAL	407

Consciente como pesquisadora da dificuldade em se obter a resposta aos questionários de pesquisa que são entregues e procurados *a posteriori*, optei por aplicá-los nos horários das aulas. Para isso, obtive autorização dos coordenadores que me informaram sobre os horários das aulas em que poderia aplicá-los com a anuência do professor responsável pela disciplina. Para a seleção da amostra de, no mínimo, 10% de estudantes que responderiam ao questionário de cada curso a ser pesquisado, considerei como critério os alunos que até julho de 2008 tinham concluído até 50% do curso por apresentarem melhores condições de análise das aulas, pelas experiências já vivenciadas na universidade. No entanto, a resposta aos questionários foi voluntária, embora em alguns cursos como Odontologia, Educação Física e Relações Internacionais, em função do reduzido número de estudantes presentes no momento da aplicação, todos tenham respondido e em cursos como Pedagogia, um número maior de estudantes tenha expressado o desejo em responder ao questionário.

Também nessa etapa houve boa receptividade dos docentes da Universidade. Alguns disponibilizaram o horário e saíram da turma, outros incentivaram os estudantes a participarem e ressaltaram a importância da pesquisa, demonstrando sensibilidade por serem também pesquisadores e compreenderem a relevância da pesquisa científica no espaço acadêmico.

Os coordenadores dos cursos foram esclarecidos desde o início da pesquisa para o fato de que o questionário não se tratava de um instrumento de avaliação do trabalho do professor e que suas informações seriam utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa.

5. OS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA: DEFININDO COM QUEM CAMINHAR

Conforme mencionado anteriormente, são nove os professores interlocutores da pesquisa que ministram as seguintes disciplinas: Aprendizagem Perceptivo-Motora, do Curso de Educação Física; Educação Matemática 1, do Curso de Pedagogia; Imunologia Médica, do Curso de Medicina; Prótese Fixa 1, do Curso de Odontologia; Patologia Veterinária, do Curso de Medicina Veterinária; História Medieval 2, do Curso de Bacharelado em História; Administração de Recursos Humanos, do Curso de Administração; Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação, do Curso de Comunicação Social; Superdotação, Talento e Desenvolvimento Humano, do Curso de

Psicologia. Os professores foram selecionados conforme as indicações dos estudantes que responderam aos questionários, com base nos critérios explicitados a seguir.

Professores cujas aulas foram consideradas inovadoras pelos estudantes, independentemente dos motivos que os levaram à indicação, visto que não houve qualquer esclarecimento aos alunos sobre a concepção de inovação adotada pela pesquisadora, antes da resposta ao questionário da pesquisa-piloto.

Disponibilidade dos professores indicados em participar da pesquisa. Após a divulgação do resultado à coordenação do curso, o professor mais indicado pelos estudantes foi contatado. Em um encontro agendado com o docente, foram apresentados os objetivos da pesquisa. Esse momento se revestiu de grande significado para os docentes e pesquisadora porque representou o início de uma relação dialógica e, de certa forma, de cumplicidade que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Algumas reações expressas pelos docentes foram marcantes, como a emoção, a surpresa, a alegria e o sentimento de valorização por terem tido seu trabalho reconhecido pelos estudantes. Na opinião de alguns deles, é a avaliação que verdadeiramente importa, numa alusão talvez às avaliações externas presentes no contexto universitário. Todos os professores participantes foram receptivos à pesquisa e concordaram em terem suas aulas observadas, fotografadas e registradas em computador portátil sem um agendamento prévio. No entanto, alguns indicaram quais aulas eu não poderia perder, como foi o caso do professor do curso de Medicina, ao referir-se à “Aula da Saúde”, a última aula do semestre.

No grupo pesquisado, há apenas duas professoras atuantes na área de ciências humanas, contrariando a tendência da feminização do magistério, característica da educação básica, e indicando que a inserção das mulheres na Academia se dá principalmente nos cursos da referida área. Na Universidade, a composição da classe profissional docente é em sua maioria masculina, o que pode ser atribuído ao *status* profissional que o magistério nesse espaço atribui aos profissionais de diferentes áreas. Embora a mulher esteja a cada dia inserindo-se no espaço acadêmico, é perceptível uma maior presença masculina em pesquisa, uma das funções precípua da Universidade.

Oito professores participantes da pesquisa têm nacionalidade brasileira e apenas um declarou nacionalidade estrangeira, originário do Uruguai. Quanto à idade, oito professores encontram-se na faixa etária entre 36 e 50 anos e um docente não declarou a idade. Os dados relativos ao estado civil dos docentes indicam que 50% são casados e 50%, separados.

Com relação à titulação, os dados revelam que todos os docentes possuem pós-graduação, sendo seis com doutorado e três com cursos de especialização. No grupo dos especialistas, um tem jornada parcial de trabalho, um é cedido à UnB por força de convênio com outra instituição pública e um declarou não ter tido a oportunidade de realização do mestrado. Entretanto, seis possuem título de doutor, seguindo a tendência de se privilegiar doutores nos quadros docentes das universidades públicas.

Ainda em relação aos especialistas, chama a atenção o fato de, pelo tempo de exercício na Instituição, mais de dez anos, os docentes ainda não terem o título de mestre, formação mínima necessária para a atuação na Universidade e desenvolvimento de pesquisas. Esse fenômeno denota ausência de investimento na carreira acadêmica e suscita questionamentos sobre quais conhecimentos estão sendo trabalhados nas aulas, tendo em vista que não são produzidos pelos sujeitos da relação pedagógica que ocorre mediada pelo conhecimento.

Apenas um professor realizou estágio de pós-doutorado. Embora esse estágio não configure grau de formação, a presença desses profissionais no quadro dos docentes evidencia um estímulo dos programas de pós-graduação pelo aprofundamento intelectual, ao mesmo tempo em que qualifica a Instituição e os cursos. Nesse caso, também vale ressaltar o reduzido número de professores com pós-doutoramento numa Universidade que oferece em seus programas a possibilidade de estágios em diversas áreas.

No que concerne à experiência profissional, os professores Joaquim, Crisóstomo, Victor e Paulo já exerceram o magistério na educação básica e, conforme depoimento de um desses docentes, o desempenho de um professor universitário com experiência no magistério nesse nível de formação representa um diferencial em relação aos profissionais que não têm a experiência da escola básica.

No tocante ao tempo de vinculação do docente no magistério da educação superior, dois professores têm tempo de docência de 01 a 10 anos; dois, de 10 a 15 anos; dois, de 15 a 20 anos; dois, de 20 a 25 anos e um, com exercício há mais de 25 anos. Este declarou que já poderia ter-se aposentado, mas que a “paixão” pela docência o impede de se afastar da Universidade. Os vínculos firmados em longo prazo favorecem a consolidação de comunidades acadêmicas organizadas e atuantes, indicando ainda a existência de programas de pesquisa estabilizados.

Quanto ao regime de trabalho, oito professores possuem jornada de trabalho integral e dedicação exclusiva, característica predominante nas instituições públicas que

favorece o desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão com ênfase nas duas primeiras funções. Uma professora dedica 20 horas semanais ao ensino e exerce atividade remunerada em outra instituição, fato que atribui às condições salariais precárias dos professores universitários no Brasil. Essa situação desestimula a dedicação exclusiva à docência e dificulta a inserção do profissional em comunidades acadêmicas, com participação no ensino, na pesquisa e na extensão e na gestão pedagógico-administrativa da instituição.

Os professores universitários participantes da pesquisa são contratados pelo Regime Jurídico Único que oferece garantias funcionais, como a estabilidade no emprego. Desempenham atividades semelhantes e são afetados pelas mesmas condições de trabalho: materiais, de infraestrutura física e administrativa, salariais, de progressão na carreira e formação continuada, consideradas pela maioria como precárias, embora destaquem que a autonomia pedagógica proporcionada pela Academia representa um ganho em relação às instituições privadas. A maioria dos professores dedica-se concomitantemente ao ensino e à pesquisa e de forma incipiente à extensão, ressentindo-se de uma intensificação do trabalho docente, característica da política produtivista preponderante nas instituições universitárias submetidas a um forte esquema de controle da produtividade, principalmente os docentes atuantes em programas de pós-graduação.

Quadro 3: Identificação dos docentes participantes da pesquisa

Identificação ²⁶	Idade	Curso	Última formação	Tempo de Magistério Superior em anos	Situação funcional	
					Regime de trabalho	Categoria
Edilson	----	Medicina	Pós-Doutorado	30 anos	D.E.	Titular
Nicholas	46	Odontologia	Especialização	21 anos	40 horas	Auxiliar 4
Angelita	50	Psicologia	Doutorado	18 anos	D.E.	Adjunto 1
Joaquim	45	Educ. Física	Especialização	10 anos	D.E.	Convênio SEDF
Crisóstomo	50	Pedagogia	Doutorado	22 anos	D.E.	Adjunto 2
Victor	39	História	Doutorado	12 anos	D.E.	Adjunto 1
Paulo	36	Com. Social	Doutorado	6 anos	D.E.	Adjunto 1
Denise	38	Administração	Especialização	16 anos	20	Assistente 2
Martinho	39	Medicina Veterinária	Doutorado	14 anos	D.E.	Adjunto 2

²⁶ Os professores participantes da pesquisa estão identificados por pseudônimos, para preservar suas identidades.

6. PROCEDIMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS: SEMEANDO PARA COLHER

Em relação à habilidade do pesquisador em captar e interpretar o objeto de pesquisa, Cervo e Bervian (1983) nos falam de nossa incapacidade de perceber tudo o que se manifesta em relação ao objeto; o máximo que podemos conseguir é o conhecimento de suas representações e imagens. Na tentativa de ampliar o campo de percepção, foram privilegiados no levantamento dos dados os seguintes procedimentos: questionário com os estudantes (primeira etapa), análise documental (Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos e Planos de Ensino), observação de aulas, entrevista narrativa com os professores e grupo de discussão com os estudantes, cujos professores tiveram aulas observadas.

Os procedimentos foram utilizados procurando estabelecer uma relação entre eles, garantindo uma coerência metodológica sem restringi-la a elementos pontuais e definitivos, tendo em vista que no processo foram revistos e reconstruídos à luz de novas questões que surgiram no contexto observado, nos debates travados e pelos novos conhecimentos construídos em leituras e experiências vivenciadas pela pesquisadora. A seguir, discorro sobre os procedimentos, procurando mostrar como foi sua utilização no processo da pesquisa.

6.1 Análise documental: um olhar sobre o proposto pelos docentes

A análise documental pode ser entendida como “um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original” Chaumier (*apud* BARDIN, 1977, p. 47). Envolve, portanto, o tratamento da informação por parte do pesquisador para representar o conteúdo com fidedignidade, por meio de procedimentos de transformação desse conteúdo. A análise documental é uma fase inicial da constituição dos dados e visa facilitar a consulta pelo pesquisador de informações contidas em documentos com o objetivo de compreender a realidade a que se relaciona. No caso desta pesquisa, sobre as realidades das aulas pesquisadas como espaços-tempo privilegiados da vida pedagógica em suas múltiplas dimensões – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, analisadas por Veiga (2008).

Com esse intento recorri à leitura dos documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos e Planos de ensino das disciplinas para apreender influências dos

princípios e objetivos, das perspectivas teóricas apresentadas e assumidas nesses documentos sobre a forma como as aulas se concretizam, mediadas pelos diferentes docentes dos diversos cursos e áreas. A diversidade de conhecimentos técnico-científicos e epistemológicos pode determinar a forma de organização e produção do conhecimento, bem como sua forma de “transmissão” no processo de ensino. Foi também intenção identificar qual o perfil profissional proposto para cada curso nas Diretrizes Curriculares e as concepções expressas pelos docentes ao conceberem os processos de ensino, por acreditarem que poderiam influenciar nas escolhas e nas práticas em sala de aula.

A leitura dos dados captados nos documentos antecedeu a dos dados gerados por outros procedimentos, tendo em vista serem os planos de ensino documentos que apresentam os elementos constitutivos da organização da aula, no campo da intencionalidade: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, além da ementa, justificativa e referências bibliográficas propostas para a disciplina. Esses elementos foram analisados e possibilitaram a triangulação entre os dados obtidos por meio da observação de aulas, entrevista narrativa com os docentes e grupo de discussão com os estudantes.

6.2 Observação de aulas: desvelamento de práticas, concepções e relações

Esta pesquisa apresenta dois eixos principais: *docência* e *aula*, mais especificamente a forma como o professor universitário organiza, desenvolve e avalia a docência por meio da aula. Assim, o procedimento de observação de aulas teve seu lugar na investigação, tendo em vista que, conforme Cunha, “uma prática inovadora só pode ser compreendida no contexto histórico dos indivíduos” (1995, p. 54). A sala de aula é o espaço onde professores e estudantes constroem suas histórias, pautados pela busca do conhecimento sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas. É o espaço de encontro, de relações pedagógicas mediadas pelo conhecimento.

Como espaço de relações que envolvem poder, conhecimentos, concepções, contradições, subjetividades e culturas, a sala de aula apresenta intrincadas tramas que exigiram da pesquisadora mais que o “olhar atento”; exigiram também a habilidade dialógica para estabelecer uma relação com os sujeitos de pesquisa. Nessa perspectiva, antes de iniciar as observações das aulas, os professores conheceram os objetivos da pesquisa e foram esclarecidos de que esta não seguiria um roteiro predeterminado, atribuindo ao processo o caráter do porvir, o que permitiu que a análise das práticas não

se pautasse em questões preconcebidas ou em categorias definidas *a priori*. As observações das aulas ocorreram sem aviso prévio, aspecto relevante por indicar que não houve a preocupação do docente em planejar atividades diferentes para o dia em que a pesquisadora estivesse presente na sala de aula.

Foram observadas 120 horas de aula, além das horas destinadas a conversas e esclarecimentos quanto aos Planos de ensino, às dúvidas que surgiam no transcorrer das observações. Esses encontros ocorreram fora do horário das aulas, de acordo com a disponibilidade dos docentes. As aulas foram observadas em espaços convencionais e não-convencionais, como o Laboratório de Patologia Veterinária, localizado no Hospital de Pequenos Animais da UnB e o Laboratório de Prótese da Faculdade de Saúde. Nos momentos de observação, tive a preocupação em inserir-me no contexto, como nas aulas de necropsia que aconteceram no Laboratório de Patologia, em que tive o cuidado de me vestir com jaleco branco, botas de borracha e seguir todo o ritual que os estudantes, professores e assistentes seguem. Confesso que foram aulas difíceis de ser observadas porque a necropsia realizada em três cães teve a duração de 4 horas e, à medida que a aula transcorria, o cheiro exalado dos corpos dos animais se tornava insuportável.

Os registros das observações foram feitos em protocolos próprios com a utilização de um computador portátil. As notas foram analisadas ao longo da observação e após o contato de campo, com o intuito de refletir sobre os dados, procurando elaborar uma distinção entre o que foi observado e o que foi resultante das inferências da pesquisadora.

As observações de aulas contribuíram para o alcance do que Cervo e Bervian apontam como possível em termos de conhecimento da verdade, compreendida como “o encontro da pessoa com o desvelamento, com o desocultamento e com a manifestação do ser” (1983, p. 13). Subsidiaram ainda no planejamento das entrevistas narrativas com os docentes e dos grupos de discussão com os estudantes, além de possibilitar o confronto das práticas observadas com os dados obtidos por meio dos outros procedimentos, procurando captar e interpretar o objeto de pesquisa sob diferentes perspectivas.

6.3 Entrevista narrativa: o passado como fonte do presente

O professor não nasce feito. Ele se constitui em longos processos de aprendizagem, de experiências, de relações e interações, encontros e desencontros.

Compreender esses processos nos ajuda a perceber suas implicações no exercício da docência, procurando captar nos discursos as gêneses das práticas observadas nas aulas universitárias, na perspectiva analisada por Bosi de que “o passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte” (1979, p. 34).

Para Dilthey (1977), os seres humanos apresentam por trás de suas ações observáveis um sentido oculto, interno que possibilita a compreensão dessas ações pelos pensamentos, sentimentos e desejos, tornando possível ampliar o conhecimento para além das ações observáveis, a partir das experiências, memórias e julgamentos de valor que os levaram a realizá-las.

Considerando que apenas as observações não dariam conta de captar os sentidos implícitos às aulas, concepções e valores que interferem na definição dos elementos do processo de ensino, além dos aspectos da trajetória pessoal e profissional que interferem nessa definição, recorri à entrevista narrativa com os professores participantes da pesquisa. Por meio das narrativas, podemos reconstruir ações e contextos; elas mostram o tempo, o lugar, a motivação e expressam elementos do sistema simbólico do ator, ligando os acontecimentos no tempo e espaço e imprimindo sentidos ao enredo. (BAUER *et al.* *apud* SHÜTZE, 1974).

A entrevista narrativa é considerada uma forma de entrevista não-estruturada e tem como principal característica a superação do esquema pergunta-resposta em que o entrevistador impõe uma estrutura e sentido às respostas. Na perspectiva de Jovchelovitch *et al.* (2002, p. 95-96), “o pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos”. A linguagem expressa visões particulares do sujeito entrevistado e nunca é neutra. Requer, portanto, do entrevistador cuidados para não impor formas de linguagem não empregadas pelo informante durante a entrevista.

As entrevistas narrativas forneceram elementos que possibilitaram compreender a complexa constituição do ser docente e das práticas pedagógicas para além do que se mostram explicitamente, a partir das marcas impressas pelos interlocutores, sujeitos constituídos historicamente nas relações, na observação, na reflexão, na leitura crítica do mundo. Pelo caráter temporal e espacial em que se inscrevem, conforme analisa Benjamin (1994), essas experiências humanas não podem ser tratadas como uma mera informação ou relato; elas são a expressão da vida de quem narra, a partir da rememoração de fatos, situações e ideias.

Dentro dessa perspectiva, durante as entrevistas as memórias de cada professor permitiram uma aproximação com suas trajetórias para chegar ao exercício do magistério na universidade, possibilitando compreender o processo de constituição do ser professor e suas concepções de educação, universidade e aula. A memória assumiu importância no processo de narrar a partir do momento em que fez com que o ouvinte acompanhasse a narrativa, retendo a história em seus aspectos explícitos e implícitos.

As entrevistas narrativas, devidamente autorizadas pelos participantes, foram realizadas em horários e locais definidos com os professores participantes e foram gravadas em aparelho de áudio. Cada entrevista durou em torno de uma hora e meia, e ousei afirmar que oportunizaram aos entrevistados e a mim momentos de reflexão sobre questões da docência universitária e sobre como o ensino na universidade é implicado por influências externas ao professor, mas também pelas influências internas, reflexos da constituição de cada sujeito como professor. Arrisco dizer que todos saíram diferentes das entrevistas, ou seja, de certa forma, enquanto os entrevistados reviam suas histórias, eu ia percebendo-me em algumas situações vividas por eles e também refletindo sobre minha constituição docente.

A entrevista narrativa envolveu três momentos. No momento de *preparação*, a criação de familiaridade com o campo de estudo foi importante, o que indicou sua realização após as observações das aulas, por oportunizar contatos entre a pesquisadora, professores e estudantes. As observações subsidiaram a elaboração de uma lista de questões, partindo dos aspectos observados nas aulas e que refletiam meus interesses na pesquisa, minhas formulações e dúvidas.

A elaboração de um tópico central — *Como se deu sua opção pelo magistério* fez deslançar o processo de narração e foi definido após a observação das aulas. O tópico central visou incentivar os interlocutores a iniciarem suas falas, e para isso foram observados os aspectos: a) tópico ligado à experiência do entrevistado; b) tópico amplo, de forma a permitir ao entrevistado discorrer sobre sua trajetória pessoal e profissional, partindo de situações iniciais, passando por acontecimentos passados até chegar à situação presente; c) não-referências a datas, nomes ou lugares, permitindo que surgissem naturalmente, conforme sua relevância para o professor (RIEMANN *et al. apud* FLICK, 2004).

Antes de iniciar a entrevista narrativa, fez-se necessária a explicação do procedimento sobre como deveria ocorrer sem interrupções, seguida de questionamentos,

fundamental para que o entrevistado compreendesse o processo e não ficasse à espera de uma condução de minha parte.

Durante o primeiro momento da narração, não foram feitas perguntas, apenas encorajamentos não-verbais. Minha atenção ficou focada nas questões expressas pelos temas, tópicos e relatos de acontecimentos que foram surgindo durante a narração, apresentados pelo entrevistado; nas anotações da linguagem empregada; na preparação das perguntas para o final da narração — momento de questionamento — em que a escuta atenta poderia produzir um material rico para análise.

No segundo momento, de *questionamento*, alguns aspectos foram observados, como não perguntar o motivo de ações e situações, evitando as justificações, que deveriam aparecer espontaneamente na narrativa. As perguntas referiram-se aos acontecimentos — “o que aconteceu antes/depois/então?” e a tópicos do projeto de pesquisa, sem apontar contradições na narrativa, evitando, assim, um clima de investigação que pudesse intimidar o interlocutor.

O terceiro momento, o da *fala conclusiva*, ocorreu após o desligamento do aparelho de gravação em áudio, momento em que havia uma descontração maior, propícia, portanto, para outros questionamentos. Esse momento permitiu uma avaliação do nível de confiança ou desconfiança entre pesquisadora e entrevistado e ofereceu dados relevantes para a interpretação da narração em seu contexto. Alguns docentes disseram: *Olha lá, você não está gravando?*

Pela disponibilidade de tempo dos docentes, pelas observações encorajadoras e pelas contribuições que fizeram no transcorrer das entrevistas, é possível constatar a relevância de se criar situações em que os professores possam falar e refletir sobre suas trajetórias e sobre seu trabalho docente. Os comentários informais surgidos no terceiro momento foram registrados em um diário de campo, imediatamente após a entrevista. E para complementação de informações pessoais, profissionais e acadêmicas, os entrevistados preencheram um questionário (Apêndice B).

Concluídas as transcrições das entrevistas, estas foram enviadas por *e-mail* aos professores para que lessem e analisassem a fidelidade do texto em relação ao que fora dito por eles na entrevista. Alguns professores retornaram as entrevistas com observações, complementações e correções, outros responderam apenas reiterando o conteúdo da entrevista e poucos deixaram de se manifestar a respeito, mais uma

indicação da importância da parceria e dos vínculos criados entre pesquisadora e sujeitos participantes na pesquisa.

6.4. Grupos de discussão: um diálogo com os estudantes também protagonistas das aulas

Para levantar dados dos estudantes dos cursos selecionados, conforme critérios explicitados anteriormente, optei pela realização de grupos de discussão por favorecerem, conforme Weller (2006), maior interação e inserção da pesquisadora no universo dos sujeitos, além de permitirem, como analisa Mangold (*apud* WELLER, *idem*, p. 245), a exploração de opiniões coletivas.

[...] A opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua [...]. Dessa forma as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não-verbais.

As opiniões dos membros do grupo não são resultantes de influências no momento da entrevista, mas refletem orientações coletivas ou visões de mundo do grupo ao qual pertencem; no caso desta pesquisa, universitários de diferentes idades, com anseios e experiências de vida diferenciados, de nove cursos da Universidade de Brasília.

Interessou nesta pesquisa conhecer não apenas as opiniões e experiências individuais, mas as vivências coletivas, tendo em vista que o objeto de estudo aqui proposto — a aula universitária — foi observado em ambientes de interações e relações de poder, conhecimento, compartilhamento, disputas e embates inerentes a processos que envolvem sujeitos singulares.

Os grupos de discussão foram formados a partir de uma amostra definida ao longo da pesquisa: no mínimo quatro e no máximo oito estudantes de cada turma observada, totalizando nove grupos de discussão com 57 estudantes participantes. Para a escolha dessa amostra, foram adotados como critérios: indicação feita pelos professores, considerando o conhecimento e experiências dos entrevistados sobre o tema, e interesse em participar como interlocutor da pesquisa.

A partir das questões de pesquisa, foi elaborado um tópico-guia com temas que serviram de estímulo à discussão entre os estudantes. O tópico-guia não se configurou como um roteiro nem foi apresentado aos participantes, evitando que o vissem como um questionário com questões elaboradas previamente a serem respondidas

objetivamente. Pelo contrário, consistiu um instrumento que orientou a pesquisadora na condução do grupo de discussão e foi composto de três eixos temáticos. No primeiro eixo, a discussão girou em torno da compreensão que os discentes tinham do que era a aula na universidade; no segundo, focalizaram as aulas ministradas pelo professor participante da pesquisa e, finalizando, discutiram se as aulas poderiam ser consideradas ou não inovadoras e os aspectos que imprimiam o caráter inovador.

Para a condução do grupo de discussão, que foi gravado em aparelho digital, procurei observar alguns aspectos recomendados por Bohnsack (*apud* WELLER, 2006), como: a) estabelecer contato recíproco com os integrantes dos grupos para proporcionar uma base de confiança mútua; b) direcionar a pergunta inicial ao grupo e não a um integrante específico; c) cuidar para que a pergunta inicial estimulasse a participação e interação entre os integrantes do grupo; d) permitir que a organização ou ordenação das falas ficasse a cargo do grupo; e) favorecer que as perguntas gerassem narrativas e não a mera descrição de fatos; f) intervir somente quando solicitada ou diante da necessidade de lançar outro tema para manter a interação do grupo.

Concluído o primeiro momento da discussão, foram dirigidas ao grupo perguntas específicas sobre temas não discutidos, mas relevantes para a pesquisa e que não foram contemplados durante a discussão no grupo. Além disso, os participantes preencheram questionários com dados pessoais, profissionais e acadêmicos importantes para traçar o perfil dos interlocutores (Apêndice C).

A reunião do grupo de discussão foi sempre acompanhada de muita tensão pela dificuldade em agendar um mesmo horário em um local em que todos os alunos pudessem estar. Esse complicador acaba justificando o fato de alguns pesquisadores abrirem mão de procedimentos de levantamento de dados que requeiram uma interação face a face com os interlocutores. Para evitar desencontros, precediam às reuniões contatos por *e-mail*, por telefone e, mesmo assim, em algumas situações, eu não dispunha do número de alunos previsto inicialmente, o que me fazia recorrer a outros alunos da turma que porventura estivessem no local. Cinco professores, ao perceberem minha dificuldade em reunir os estudantes num horário que extrapolasse o da aula, cederam tempos de suas aulas para a realização das discussões, aspecto que mais uma vez reforça a parceria com a pesquisadora.

A utilização do grupo de discussão constituiu um caminho altamente produtivo e rico porque tornou possível o acesso a um conhecimento coletivo sobre a aula sem desconsiderar o conhecimento individual, ampliou a participação dos estudantes e reduziu

as interferências da pesquisadora, diminuindo os riscos de interpretações equivocadas que pudessem influenciar nos resultados encontrados e, por conseguinte, na análise dos dados. O grupo de discussão revelou ainda um considerável nível de consenso interno acerca de aspectos específicos da aula, fato relevante, porque a realidade educacional complexa e ao mesmo tempo instigante suscita curiosidades e pode levar-nos a conjecturas na ânsia de desvelá-la. O tema proposto como objeto nesta pesquisa, assim como todos os estudos relativos ao campo educacional exigem uma atenção especial ao percurso metodológico. No caso da investigação da sala de aula, os cuidados devem ser reforçados, tendo em vista a complicada teia de relações que nesse espaço se estabelecem e a interferência que a presença do pesquisador pode causar em sua rotina e, conseqüentemente, nos dados gerados.

6.4.1 O perfil dos estudantes interlocutores nos grupos de discussão

Foram realizados nove grupos de discussão envolvendo 57 estudantes matriculados nas disciplinas cujas aulas foram objeto de análise nesta pesquisa. Selecionados conforme critérios explicitados no tópico anterior, os estudantes responderam a um questionário que tornou possível traçar o perfil que é apresentado a seguir (Apêndice C).

Em relação aos semestres cursados nos referidos cursos, 76% dos estudantes tinham cumprido até o quinto semestre e 24% haviam cursado mais de cinco semestres. Houve uma prevalência de participantes do sexo feminino, 70,97%, fenômeno que ilustra uma presença expressiva da mulher nas universidades, além de manifestar uma abertura maior do sexo feminino ao diálogo sobre questões que se referem à vida acadêmica.

No que se refere à faixa etária dos estudantes, 40,32% encontravam-se na faixa dos 17 aos 20 anos; 45,16%, na faixa dos 20 aos 25 anos; 6,45%, na faixa dos 25 aos 30 anos e apenas 8,07% encontravam-se na faixa etária acima de 30 anos, mostrando que a população universitária é majoritariamente composta por jovens com idade até 25 anos. Desses, 91,93% eram solteiros; 6,45% casados e 1,62% divorciados.

Em relação ao desempenho de atividades remuneradas, 70,97% afirmaram não exercerem atividade alguma remunerada, característica dos estudantes das universidades públicas que realizam os cursos no diurno e apresentam condições diferentes que favorecem o envolvimento nas atividades acadêmicas como pesquisa e extensão. Apenas 29,03% exercem atividades remuneradas concomitantes aos estudos

universitários. Instados a responderem se já possuíam formação superior, 98,39% afirmaram não possuírem qualquer formação nesse nível e apenas 1,61% cursava a segunda graduação.

No que se refere ao envolvimento em projetos de pesquisa individuais ou coletivos, 43,55% declararam envolvimento em projetos coordenados pelos professores. Esse aspecto é significativo por possibilitar aos estudantes em formação a inserção em grupos de pesquisas e a associação teoria e prática que repercute na formação profissional, bem como os incentiva a buscar respostas para questões que emergem muitas vezes no espaço da aula. No entanto, a maioria (56,45%) declarou não participar de nenhum projeto de pesquisa. Em relação à participação em atividades de extensão universitária, a diferença é também maior para a não-participação 72,58%, enquanto apenas 27,42% indicaram participação, reforçando uma tendência que veremos mais adiante de frágil participação também dos docentes em atividades de extensão, uma das funções da universidade.

7. AS SALAS DE AULA: CENÁRIOS DAS INOVAÇÕES QUE TRANSFORMAM O ESPAÇO FÍSICO EM ESPAÇO PEDAGÓGICO

O uso das imagens das salas de aula sustenta-se no pressuposto de que o espaço educativo institucionalizado não se restringe a um cenário no qual se situam os agentes do processo de ensino-aprendizagem para a realização de ações desprovidas de uma intencionalidade, mas fundamenta-se na ideia de que a arquitetura da sala de aula expressa, como analisa Escolano,

Uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (2001, p. 26).

O espaço, na perspectiva de Milton Santos, “é o conjunto indissociável de sistemas de objetos naturais ou fabricados e de sistemas de ações deliberadas ou não” (1996, p. 49). Deve, portanto, ser analisado como um constructo cultural que divulga e reflete determinados discursos. O espaço é parte integrante e significativa do currículo; conforme Mesmin, “uma forma silenciosa de ensino” (1967, p. 62) que expressa estímulos, conteúdos e valores do currículo oculto. Dentro dessa perspectiva, a fotografia

surge como a possibilidade de ilustrar as dinâmicas das aulas observadas para além do físico, mostrando como as pessoas e os objetos se relacionam no e pelo “continente de poder”, Escolano (*op. cit.*), chamado espaço da sala de aula.

Para a obtenção das imagens, professores e estudantes foram esclarecidos sobre seu uso para fins exclusivos da pesquisa. Houve a concordância de todas as pessoas presentes no momento em que as fotos foram produzidas com a assinatura de uma “declaração de cessão do uso das imagens”. As imagens mostram situações espontâneas de aula, sem o objetivo de expor os protagonistas, mas de retratar a arquitetura da sala de aula e a dinâmica própria de cada aula que, como qualquer atividade humana, necessita de um espaço e de um tempo determinados para que ocorra.

8. DELINEANDO O CAMINHO PARA A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: O LABIRINTO VAI MOSTRANDO SAÍDAS

Por onde começar a interpretação dos dados? Esta, com certeza, é a pergunta que faz todo pesquisador ao se defrontar com o material levantado no processo de pesquisa. Comigo não foi diferente. Tive diante de mim questionários, protocolos de observações, projetos de cursos, planos de ensino, transcrições de entrevistas, fotografias, além das anotações em diário de campo, registros de minhas inquietações, dúvidas, questionamentos, falas pronunciadas pelos interlocutores após a conclusão das entrevistas, enfim, um rico e diverso material que, confesso, me causou num primeiro momento a sensação de estar num labirinto.

Procurei o significado de labirinto no Dicionário Houaiss: “lugar com muitas passagens entrecruzadas que dificultam encontrar a saída” (2001, p. 267), mas meu labirinto era de ideias, narrativas, práticas e concepções, com muitas passagens que sugeriam muitas saídas. Embora minhas experiências, conhecimentos e intuições indicassem algumas hipóteses sobre a temática pesquisada, não me vi imbuída pela busca de evidências comprobatórias das questões que me conduziram a esta pesquisa, até porque não são esses os objetivos de uma pesquisa qualitativa. No entanto, construí inferências à medida que organizava os dados e estes começavam a delinear as categorias que dariam sentido à análise. “Estava-se a construir um quadro que ia ganhando forma à medida que iam sendo recolhidas e analisadas as partes” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

A partir das leituras e análises sucessivas dos dados, fui tentando classificar partes de discursos que se relacionavam com os objetivos da pesquisa, reunindo-os por eixos temáticos que tornaram possíveis as primeiras relações entre as questões de pesquisa e as informações que eram apresentadas pelos discursos e práticas. Esta primeira leitura aconteceu apoiada nos estudos teóricos realizados durante o levantamento de dados e também nas minhas percepções de pesquisadora que contribuíram para a sistematização das impressões iniciais que foram integradas, num segundo momento, a um esquema mais elaborado de análise.

Em seguida, recorri a outras leituras para destacar pontos significativos, tecer comentários, organizar os dados, separando-os por curso e professor, por instrumentos usados na coleta dos dados para pensar, materializar tudo o que durante nove meses foi discutido, reunido e ansiosamente esperado, para nascer como num parto, difícil, mas pleno de possibilidades.

A intenção inicial era construir categorias de análise comuns a todos os cursos pesquisados. Agruparia as aulas por semelhanças. Entretanto, diante da pluralidade de práticas e dos contextos diferenciados encontrados e pela singularidade dos sujeitos que tiveram suas ações observadas, a análise das aulas nesta pesquisa não poderia privilegiar relações comparativas nem apontar um modelo padronizado de aula. Assumi o desafio de, na análise, considerar as especificidades dos sujeitos e de suas práticas, acreditando que se constituem mutuamente e que “as ações e os discursos são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens” (ARENDDT, 2004, p. 189).

A opção pela análise individual das aulas de cada um dos cursos pesquisados justificou-se ainda pelo fato de que cada curso possui um campo científico próprio, diretrizes curriculares e projetos pedagógicos, cujas orientações teórico-metodológicas contribuem para a configuração da docência e, conseqüentemente, sugerem um conceito de aula.

No capítulo seguinte, interpreto os dados. Subsidiada pelo referencial teórico, procuro atribuir a eles a consistência requerida em uma pesquisa acadêmica. A análise focará aspectos captados de documentos, observação de aulas dos professores participantes da pesquisa, informações levantadas nas entrevistas narrativas com os docentes e grupos de discussão com os discentes. Espero que, no diálogo entre a teoria e a empiria, possa contribuir para ampliar a compreensão da aula dentro da universidade, da forma como tem sido organizada, desenvolvida e avaliada e se constituindo ou não

como um espaço de inovações, de ações e interações, de formação profissional, mas, sobretudo, de formação humana.

CAPÍTULO III – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A AULA EM QUESTÃO

Neste capítulo, analiso a aula universitária confrontando os dados levantados em documentos, na observação de aulas, na entrevista narrativa com os professores e nos grupos de discussão com os estudantes e procurando garantir uma interlocução com os sujeitos participantes da pesquisa.

Organizo o capítulo apresentando o curso, a disciplina e analisando o Plano de ensino para apreender como o docente concebe e organiza as aulas a partir do planejamento. Em seguida, caracterizo a sala de aula, importante para o enfoque que será dado a esse espaço no decorrer das análises da aula. Para apreender os fundamentos das práticas vivenciadas na aula, busco nas narrativas do professor compreender como se deu a opção pela docência universitária e suas concepções de docência, aula e a relação que estabelece com o ensino e a pesquisa nesse espaço. No tópico a *aula concebida*, o objetivo é compreender como o docente organiza, desenvolve e avalia a aula a partir dos saberes constituídos por ele em sua trajetória profissional e nos espaços de formação e autoformação, para buscar relações entre a aula concebida e a aula vivida. Ao adentrar a sala de aula, analiso-a a partir de categorias específicas que emergiram dos dados e dos diálogos com os professores e alunos. Não houve a definição de categorias *a priori* em respeito às singularidades das ações humanas, no espaço-tempo da aula. O objetivo do tópico a *aula vivida* é compreender os aspectos que imprimem características inovadoras aos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar na aula. Finalizando, construo uma síntese provisória identificando elementos que caracterizam a aula como inovadora no contexto da universidade.

A análise não tem como objetivo elaborar um “modelo” de aula, pela impossibilidade de padronizar trajetórias e ações humanas e de apreender toda a realidade observada, dadas a complexidade e a singularidade que a envolvem. A busca é por experiências inovadoras vividas por professores e alunos, que possam contribuir para instaurar e ou ampliar o debate sobre a aula no espaço da universidade, para se pensar uma nova organização para esse espaço-tempo, numa perspectiva criativa e inovadora pautada pela relação pedagógica em que os agentes da aula são

protagonistas que analisam, problematizam, compreendem a prática pedagógica, produzem e difundem conhecimentos. O professor é protagonista porque ele é quem faz a mediação do estudante com os

objetos do conhecimento. O estudante também é protagonista porque é considerado como sujeito da aprendizagem e, conseqüentemente, sua atividade cognitivo-afetiva é fundamental para manter uma relação interativa com o objeto do conhecimento (VEIGA, 2001, p. 147).

A aula caracteriza-se pelas relações entre indivíduos que ensinam, aprendem, pesquisam e avaliam, sendo as práticas em seu interior vinculadas a outros contextos socioculturais e deve concretizar os objetivos e intencionalidades dos projetos pedagógicos dos cursos e da universidade.

No atual cenário da universidade brasileira, diante da necessidade de enfrentamento de novos desafios impostos pelas mudanças políticas, sociais e econômicas, alguns aspectos²⁷ têm caracterizado o cotidiano da aula, contribuindo para a padronização, hierarquização e fragmentação de práticas, discursos, saberes e formação, como a introdução de sistemas de avaliação demandando maior produtividade dos professores e intensificando seu trabalho, a progressiva massificação e a conseqüente heterogeneização dos estudantes. Entretanto, há movimentos de resistência que podem transformar a aula universitária em um espaço de luta, de rompimento com um modelo educativo e social conservador e estabelecido, a partir de experiências direcionadas à aplicação edificante do conhecimento, que sinalizam a busca de professores e alunos pela superação do modelo de aplicação técnica predominante na ciência moderna. Essas experiências se caracterizam como práticas inovadoras na perspectiva do paradigma emergente proposto por Santos (1989) por pautarem-se: na relação teoria e prática; na construção do conhecimento a partir dos saberes prévios dos estudantes; pela instituição de práticas dialógicas e reflexivas; pelo ensino com pesquisa; pela relação pedagógica mais horizontalizada entre professor e alunos, ampliando o espaço, o diálogo e as aprendizagens na aula.

São esses movimentos que serão privilegiados na análise das aulas, objeto desta Tese, por indicarem que a aula se apresenta como um campo de possibilidades inovadoras que podem fazer surgir “novas paisagens”²⁸ na universidade pública. O objetivo deste diálogo empiria-teoria é ampliar a compreensão a respeito da aula universitária, além de discutir concepções que subjazem às práticas, problematizando-as

²⁷ Uma leitura mais aprofundada dos aspectos que têm caracterizado o atual mundo universitário pode ser feita a partir de ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

²⁸ Expressões utilizadas por Boaventura de Sousa Santos durante palestra realizada no dia 04 de junho de 2009 na Universidade de Brasília – UnB, ao se referir à Sociologia das emergências alternativas de um pensamento alternativo que está surgindo e que, por serem ainda frágeis, são desacreditadas.

para melhor compreender como a aula é organizada, desenvolvida e avaliada. Assim, convido-os a adentrarem o espaço da Universidade de Brasília, mais especificamente as nove salas de aulas dos nove cursos pesquisados.

1 – AULA DE IMUNOLOGIA MÉDICA: “MAIÊUTICA SOCRÁTICA”

1.1 O curso: Graduação em Medicina

O curso de graduação em Medicina da Universidade de Brasília teve início em 1966 e tem como perfil do formando egresso/profissional o médico com:

Formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar, pautado em princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (CNE/CES, nº 04, de 07 de novembro de 2001).

Esse perfil, pelas múltiplas dimensões que abrange, vai requerer do processo formativo o desenvolvimento de conhecimentos científicos, técnicos, artísticos, filosóficos e cotidianos, num processo de ensino e aprendizagem para a construção e apropriação dos conhecimentos, visando à superação, conforme analisa Reis, “das concepções de saúde e doença na medicina moderna, [...]. A visão reducionista e mecanicista sobre o pensamento médico resultou no chamado modelo biomédico, que constitui as bases conceituais da moderna medicina científica” (2008, p. 11), que desconsidera práticas alternativas no tratamento da saúde e vincula a doença apenas às causas orgânicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina propõem a superação da lógica hegemônica de formação dos profissionais para o exercício da medicina “técnica”; em seu lugar, a medicina ética e humanizada, orientada pela crítica e pela reflexão.

Para isso, as DCNs (2001) apontam como competências e habilidades gerais requeridas para o profissional da saúde: a) atenção à saúde que não se encerra com a aplicação de técnicas, mas pressupõe a resolução de problemas de saúde em nível individual e coletivo; b) capacidade de tomar decisões, avaliando, sistematizando e decidindo as condutas mais adequadas, pautadas nos conhecimentos científicos; c) uso da comunicação como meio de interação com o público em geral e outros profissionais; d) liderança para atender ao bem-estar comum; e) gerenciamento e administração da força

de trabalho e dos recursos físicos e materiais e da informação; f) responsabilidade e compromisso com a educação permanente na perspectiva do aprender a aprender.

O desenvolvimento dessas competências e habilidades indica quão complexa é a formação do médico e reforça a importância da aula universitária, espaço privilegiado da formação humana e profissional que ocorre na articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

1.2 A disciplina: Imunologia Médica

A disciplina Imunologia Médica, de seis créditos, é oferecida no quarto semestre, em caráter obrigatório, para os estudantes do curso de Medicina. A carga horária semanal é de seis horas-aula, divididas entre aulas teóricas e práticas, desenvolvidas às terças e quintas-feiras, no turno da manhã, no segundo semestre de 2008. As aulas práticas²⁹ foram realizadas no Laboratório de Imunologia Celular com a mediação de outros professores, não sendo, portanto, objeto de análise nesta pesquisa.

1.3 Plano de ensino: o proposto

A análise do Plano de Ensino de Imunologia Médica revela uma “pedagogia visível” que, de acordo com Bernstein (1990), se caracteriza pela regulação explícita do professor ao definir previamente temas, datas e regime didático, delimitando regras hierárquicas, criteriosas e de sequenciamento claras, indicando um forte enquadramento.

O enquadramento se refere ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, entre transmissores e adquirentes. Quando o enquadramento é forte, o transmissor controla a seleção, a organização, o compassamento, os critérios da comunicação e da posição, a postura e a vestimenta dos comunicantes, juntamente com o arranjo da localização física. Quando o enquadramento é fraco, o adquirente tem mais controle sobre a seleção, a organização, o compassamento e os critérios da comunicação e sobre a posição, a postura e a vestimenta, juntamente com o arranjo da localização física (*idem*, p. 59-60).

²⁹ Para as aulas práticas a turma era dividida em três grupos A, B e C, sendo dois grupos de 13 alunos e um, de 12 alunos. Outros docentes ministraram essas aulas, por isso não se constituíram objeto desta pesquisa. Todavia, o professor participante da pesquisa buscava associar a prática do laboratório à teoria sobre Imunologia Médica.

O Plano apresenta os *objetivos* sem identificá-los como gerais ou específicos. São eles: contribuir para a formação do profissional da saúde com capacidade crítica e criativa; entender o papel do sistema imunitário na preservação da saúde e na prevenção da doença. Os *conteúdos* apresentam-se como temas seguidos e pontuados em itens com os respectivos dias, horários das aulas e professor responsável. Objetivos e conteúdos se articulam em parte com o que apresentam as Diretrizes Curriculares, ao enfatizarem o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva e enfocarem a medicina preventiva. Embora não apareçam situados em um contexto mais amplo, não há relação entre os propósitos revelados e os conhecimentos a serem apropriados no Curso com a realidade concreta em que fazem sentido quando materializados - o campo de saúde e outros contextos sociais. Esse aspecto levanta a questão sobre a reflexão e a crítica fechadas em torno dos conteúdos e não das questões que emergem do campo profissional. Nessa visão o ensino de Imunologia Médica, na dimensão do proposto, não transcende o tratamento técnico-científico dos conteúdos, questionado pelo docente em suas narrativas e no transcorrer das aulas.

A *metodologia*, identificada no Plano como “regime didático”, relaciona as aulas teóricas e práticas de acordo com a proposta da disciplina. Há a observação de que as aulas serão desenvolvidas com a participação ativa dos alunos que devem preparar-se previamente com leituras, estudos e levantamento de questões sobre os temas. A metodologia proposta é pautada pela articulação teórico-prática com a indicação de atividades diversas, como análise de situações-problema com posicionamento crítico e criativo; aulas práticas em laboratório, seguidas da avaliação da compreensão que os discentes tiveram dos princípios, aplicações e limitações das técnicas e interpretação dos resultados obtidos; trabalho escrito de pesquisa com revisão crítica da literatura e diálogos com pesquisadores da área. Essas opções metodológicas buscam a problematização e a vinculação do conhecimento com a realidade, ou seja, uma formação contextualizada em “que o professor estimule nos alunos o desenvolvimento de capacidades para ‘jogar o jogo’ e sobretudo para ‘mudar as regras do jogo’”, na perspectiva da educação como emancipação (CORTESÃO, 2006, p. 68). Entretanto, percebe-se uma dissonância entre conteúdo e metodologia apresentados no Plano, uma vez que os conteúdos não sugerem uma articulação com o contexto mais amplo, conforme discutido anteriormente.

No Plano é destinada uma maior atenção à *avaliação* da aprendizagem, com a identificação dos procedimentos, objetivos e critérios avaliativos. Cada procedimento

avaliativo é seguido de prescrição detalhada sobre como a atividade deve ser desenvolvida. Não há a declaração da função que a avaliação assume, mas é possível identificá-la como somativa, pelo predomínio das menções das provas teóricas e práticas e da monografia (trabalho escrito e apresentação oral) sobre o processo vivenciado. A avaliação do desempenho dos alunos nos debates e reflexões durante as aulas, momento significativo de aprendizagem e que imprime características inovadoras às aulas ministradas pelo professor, “poderá” ser utilizada para o “ajuste final da nota do aluno”; uma incoerência, pois o professor evidencia na entrevista concepções que valorizam o processo em detrimento do produto da aprendizagem. No Plano, há ainda a proposta da avaliação do Curso pelo aluno, por meio de um instrumento escrito, ao final do semestre, com a possibilidade de que ocorra também no transcorrer, caso seja necessário.

A *bibliografia* recomendada privilegia autores de artigos, livros, revistas e *sites* de pesquisa estrangeiros, reforçando o caráter elitizado do Curso de Medicina que pressupõe que todos os estudantes tenham o domínio de outros idiomas, principalmente o inglês, uma necessidade imperiosa na formação profissional. Para a acumulação do capital científico da medicina, os estudantes devem engajar-se no “jogo” e deter os meios para apropriação simbólica da obra científica, uma demonstração da autonomia do campo científico que exige do futuro integrante, sob pena de ser taxado de “desqualificado”, “integrar suas aquisições na construção distinta e distintiva que os supera” (BOURDIEU, 2003, p. 117). A bibliografia não faz referência às monografias, dissertações e teses, incomum para uma proposta de trabalho que valoriza a pesquisa como meio de produção do conhecimento em articulação com o ensino, podendo ser considerada uma incoerência interna ao Plano.

1.4 O cenário: a sala de aula

As aulas observadas desenvolveram-se em uma sala de aula localizada na Faculdade de Saúde, que acomodava trinta e oito alunos, professor, pesquisadora e outros profissionais da área de saúde. As paredes brancas imprimiam um aspecto de luminosidade à sala que tinha janelas laterais com cortinas pretas, utilizadas para escurecer o ambiente durante as projeções feitas num telão exposto em frente ao quadro. As carteiras universitárias, dispostas em filas paralelas, favoreciam a proximidade com o professor e o diálogo durante as aulas. Havia uma mesa para o professor e sobre ela o

computador portátil e o equipamento de projeção multimídia sempre levados pelo docente, indicando serem de uso pessoal.

A iluminação e ventilação da sala eram complementadas com lâmpadas e ventiladores de parede. Em algumas ocasiões o docente desligava os ventiladores, acarretando o aumento da temperatura ambiente, momento em que abria a porta da sala. Os ruídos vindos do corredor levavam-no a questionar a ausência de um ambiente propício ao estudo e discussão na Universidade, ressaltando a necessária postura de alteridade para uma convivência no *campus*.

1.5 A docência: “Talvez esteja no meu gene...”

O professor Edilson concluiu a graduação e a especialização em Medicina na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. O mestrado e o doutorado foram cursados na Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo sua inserção oficial no magistério ocorrido em 1969, nessas duas instituições.

O docente considera que sua opção pelo magistério foi fortemente influenciada pela família: *Talvez esteja no meu gene porque eu sou de uma família de professores. Somos seis irmãos e muitos de nós somos professores, oficialmente ou não.* Tardif (2002) ressalta que o ofício de professor é influenciado pelas experiências familiares e escolares anteriores à formação. Em relação ao professor Edilson, sob a influência familiar, o magistério como profissão foi delineando-se ainda na graduação, como explicita a seguir:

O desejo pela docência extravasou porque logo no segundo ano de medicina eu já era monitor e gostava muito de Pré Histologia e comecei a ensinar para os meus colegas. Depois, o tempo todo eu fui ensinando, eu comecei a estagiar na UFRJ, [...] e tudo o que eu aprendia eu tinha a tendência de ensinar para os meus colegas (Professor Edilson).

A inserção na carreira docente envolveu experiências de monitorias, estágios de residência médica, cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e influências familiares, denotando que a trajetória profissional docente foi constituindo-se a partir de vivências que o direcionaram para a carreira docente, ciente de que este era um campo propício ao ensino e à aprendizagem.

O gosto por ensinar foi ficando cada vez maior e hoje eu me considero um aprendiz: o que ensina é o que aprende e o que aprende é o que ensina. Eu não consigo dissociar o professor do aprendiz, eu tenho um gosto imenso, quase compulsivo, por aprender e quem aprende gosta de dividir o que aprendeu com os outros (Professor Edilson).

Ao considerar-se um aprendiz, o professor Edilson demonstra consciência do caráter de inacabamento “próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1998, p. 55). Consciência também de que a docência é construída ao longo da carreira e pressupõe um processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão, ou seja, de profissionalização na perspectiva analisada por Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005). Esse processo requer do docente não só o domínio de conhecimentos teórico-práticos do campo de atuação do professor, mas também a sensibilidade como pessoa e profissional que considera os saberes da experiência docente e profissional e as relações interpessoais nos processos de ensinar, aprender, formar-se e desenvolver-se profissionalmente.

Em relação à formação pedagógica, embora o professor tenha cursado a disciplina de Didática no mestrado e na Faculdade de Educação da UnB como exigência curricular para exercer o magistério, declara que aprendeu a dar aulas intuitivamente e que as experiências que teve com a disciplina foram: *Desestimulantes, teorias pedagógicas disso, daquilo e um professor que não tinha nada de prática, péssimo pedagogo e só sabia teorias* (Professor Edilson). A questão levantada pelo docente merece reflexão pois, ao criticar as teorias pedagógicas, o docente parece negligenciar sua importância para a compreensão e mudança de práticas e desconsiderar que os saberes pedagógicos não são construções intuitivas, o exercício da docência pressupõe a articulação entre os conhecimentos específicos da área de formação do professor e os saberes pedagógicos. A esse respeito, Batista e Batista afirmam que, na área de saúde, o docente que tem uma formação construída nos anos de experiência como professor “não consegue dimensionar a complexidade da função mediadora, secundarizando as discussões sobre formação pedagógica e profissionalização docente” (2002, p. 67).

No entanto, um estudo realizado por Veiga, Resende e Fonseca (2000) indica a necessidade de revisão das propostas de formação continuada dos professores em exercício e dos programas de complementação pedagógica oferecidos pelas faculdades e departamentos de educação. Essa é uma tarefa imperiosa e requer que se coloque na pauta dos debates sobre a temática as deficiências dos programas formativos, suas implicações para a qualidade do ensino e as possibilidades para sua superação.

A entrada do professor Edilson na Universidade de Brasília, em 1972, representou para ele *um desafio novo de começar uma coisa a partir de nada*. Ele considera que a opção pela UnB foi acertada, e num contexto de universidade bem

diferente do que temos hoje, o professor montou um laboratório na Instituição universitária, outro no Hospital-Escola de Sobradinho e começou a trabalhar a pesquisa articulada ao ensino, aspecto para ele da maior relevância: *Ensinar o que aprendo com a pesquisa dá muito mais consistência, dá mais senso crítico ensinar algo vivenciado, testado do que repetir o que as outras pessoas falaram* (Professor Edilson). O professor reforça a indissociabilidade ensino e pesquisa como uma relação que pode contribuir para a boa qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que questiona o “dador de aulas”, um repetidor de informações superáveis cada vez com maior rapidez na atual sociedade da informação e do conhecimento. Nesse contexto, outro perfil de docente tem sido almejado, o de um profissional “que vê as possibilidades e os limites dos conceitos com que trabalha para a solução de problemas que desafiam a própria ciência, que frequentemente direciona o olhar de seus alunos para o futuro, trabalhando nas fronteiras do conhecimento em qualquer área [...]” (BALZAN, 2000, p. 117). Assim sendo, *a docência conduz ao entendimento do mundo [...] é alguma coisa que parte da curiosidade, do aprender, captar, entender o mundo* (Professor Edilson) e que pressupõe a articulação entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar num movimento dialético que direciona a formação acadêmica e profissional de médicos para o exercício da medicina-arte, que transcende a medicina meramente técnica.

A medicina-arte é humanizada e ensina a olhar para o paciente como um ser global e não como uma máquina fragmentada e dividida. Perspectiva que considera na formação dos profissionais os conhecimentos cognitivos (medicina como ciência), psicomotores (medicina como técnica), afetivos (medicina como arte) e requer que se repense o *ensino médico fragmentado, ministrado por um professor-especialista que supervaloriza a técnica* (Professor Edilson). O professor, ao questionar o ensino médico focalizado numa abordagem técnica superespecializada, desconectada da realidade e das demandas da população, defende o ensino da medicina com visão humanista e ética e que atenda às demandas da sociedade por profissionais generalistas e com uma formação política (REIS, 2008). A autora, assim como o professor Edilson, atribui essas falhas na formação do médico ao modelo de ensino assumido nas graduações e que “tem formado gerações de profissionais e de professores desprovidos de uma visão mais social e humana das suas profissões” (*idem*, p. 2). A concepção expressa pelo professor Edilson focaliza aspectos significativos para a atuação do docente e do médico e sugere uma busca pela superação de um modelo de docência que trata o ensino como transmissão “bancária”, na perspectiva de Freire (1972), e a aprendizagem como reprodução de

conteúdos e informações que impedem que o estudante se torne de fato sujeito construtor do conhecimento.

1.6 A aula concebida: “Três vertentes para a aula...”

A análise da aula universitária não pode desconsiderar que o professor, ao preparar, desenvolver e avaliar a aula, expressa concepções de sociedade, de educação, de profissional que se deseja formar. A aula demonstra também a compreensão que o docente tem sobre esse espaço e seu planejamento. Durante a entrevista narrativa, ao ser instado a falar sobre a aula, o professor Edilson identificou em seu planejamento três vertentes que se articulam no processo da aula: *a preparação, o desenvolvimento e a avaliação*. Em relação à primeira vertente, o professor Edilson, que ministra aulas há 40 anos, reforçou a necessidade do planejamento e de sua atualização permanente.

Eu não dou aula por mais banal que seja sem me preparar, nunca faço isso, nunca aconteceu de eu repetir. A aula que eu dei no semestre passado não é igual a que eu dei neste semestre. Eu sempre me atualizo porque acho que é uma grande vantagem para o professor ter a oportunidade de se atualizar, de aprender coisas novas, [...] (Professor Edilson).

O objetivo principal da organização didática da aula, conforme Veiga, “é possibilitar um trabalho mais significativo e colaborativo, conseqüentemente, mais comprometido com a qualidade das atividades previstas” (2008, p. 274). O planejamento para o professor Edilson direciona-se no sentido de uma organização didática da aula como processo de construção coletiva dependente da participação ativa dos alunos e docente, aspecto que pôde ser constatado nas aulas observadas e que pressupõe, para que se implemente, a atualização das aulas, sob o risco da adoção de práticas repetitivas e mecânicas. Esse processo de revisão e reflexão sobre o ensino contribui para que o professor reveja sua própria atuação e suas aprendizagens.

Esses aspectos são significativos porque a aula, por sua complexidade, não deve ocorrer de forma espontânea. A consecução das intencionalidades e objetivos educativos definidos pelo docente requer que a aula seja pensada, envolvendo a definição dos elementos estruturantes de sua organização didática, num processo de reflexão que permeia todas suas etapas e que exige do professor e dos discentes o comprometimento com sua construção, superando o esquema transmissão-recepção. Como explicita uma estudante: *Importante nas aulas do professor Edilson é a gente*

construir o conhecimento a partir de um conhecimento prévio, refletir sobre o que a gente já leu, estudou (Eva – Imunologia Médica). A reflexão vista dessa perspectiva gera conflitos, não o conflito pelo conflito, mas o conflito para sua superação dialética (GADOTTI, 1998) e possibilita a revisão/ressignificação dos conhecimentos que os estudantes de medicina têm e dos que necessitam ter para se tornarem “um bom médico”, na perspectiva de que

uma educação que parte da conflitualidade dos conhecimentos visará, em última instância, conduzir à conflitualidade entre sentidos comuns alternativos, entre saberes práticos que trivializam o sofrimento humano e saberes práticos que se inconformam com ele, entre saberes práticos que aceitam o que existe, só porque existe, independentemente da sua bondade, e saberes práticos que só aceitam o que existe na medida em que merece existir, [...](SANTOS, 1996, p. 18).

Essa “conflitualidade” a que se refere Santos (*idem*) pode contribuir para a constituição do que o professor Edilson chama de “medicina-arte”, dimensão negligenciada na formação do médico, e que pressupõe uma outra relação com o conhecimento, com o paciente e com a própria profissão, preocupação expressa por uma estudante ao manifestar que:

A afetividade e o relacionamento médico-paciente são negligenciados não só na medicina. São aspectos pouco trabalhados na formação e refletem as características da sociedade. Não é exclusividade da medicina; evidencia-se mais nessa área pela especificidade da profissão. A gente faz um estágio que trabalha pouco isso (Elisa – Imunologia Médica).

O processo didático proposto para as aulas apresenta intencionalidades vinculadas a propósitos de preparação para a cidadania, desenvolvimento pleno do educando e qualificação para o trabalho (LDB 9.394, artigo 2º). O professor Edilson, ao defender uma outra formação para os estudantes da Medicina, ressalta que essa formação não ocorra de forma mecânica, improvisada e repetitiva. Assim, ao planejar a aula, ele seleciona e organiza os elementos didáticos de forma a privilegiar a ampliação de saberes e fazeres que permitam aos estudantes compreender a medicina-arte, que desvia a atenção dos profissionais da doença para o paciente, entendendo-o como pessoa global, multidimensional.

A medicina-arte ensina o médico a lidar com o sofrimento do paciente e a evitá-lo. O respeito à vida é condição inerente à profissão da saúde e exige mudanças de atitude perante o paciente. Para isso é preciso, em primeiro lugar, derrubar o falso conflito: medicina-ciência e medicina-arte. Um médico que usa só a medicina-ciência jamais será um bom médico, pode ser um bom técnico (Professor Edilson).

O objeto da medicina tem sido tradicionalmente a doença, não o paciente, visão característica do modelo cartesiano-positivista que começa a entrar em crise, a partir do imperativo dos próprios profissionais que passam a vislumbrar perspectivas de mudanças e de construção de um novo paradigma. Crise originada pelo avanço no conhecimento científico, propiciado pelo paradigma científico moderno e que ratifica, conforme analisa Santos, “a fragilidade dos pilares em que se funda” (2003, p. 41). A crença nessas bases teóricas parece orientar o planejamento das aulas de Imunologia Médica.

Na segunda vertente, a do desenvolvimento, o professor resume na fala a seguir um dos aspectos marcantes de suas aulas: *Eu sempre instiguei, sempre fiz perguntas ao invés de dar as respostas e, a partir das perguntas, vamos construindo as respostas, o conhecimento coletivamente; nós somos cúmplices nessa criação, eu aprendo e os alunos aprendem* (Professor Edilson). Não há como deixar de associar esse posicionamento à presença do professor e estudantes na concretização do projeto pedagógico da instituição e do curso que se dá, conforme Veiga, “*como uma relação pedagógica e resulta de uma relação pedagógica entre professor e alunos, mediada pelos conhecimentos, [...]*” (2008, p. 293). A fala de uma estudante corrobora o que o docente afirma como importante no desenvolvimento das aulas: *O professor procura dar uma aula em que haja a interação do professor com o aluno, ao contrário das outras aulas que são mais expositivas. Ele nos faz perguntas reflexivas não específicas sobre um tema científico* (Érica – Imunologia Médica).

Ouso afirmar que reside na boa relação construída entre professor e alunos a constituição de um ambiente propício à construção, produção, significação e ressignificação dos conhecimentos trabalhados nas aulas de Imunologia Médica. É uma relação de incitação, de provocação que *a princípio assustou um pouco porque a gente não estava acostumada e não sabia onde ele queria chegar com isso, mas com o tempo a gente vê o resultado, dá uma compreensão, uma visão mais ampla do assunto* (Elena – Imunologia Médica).

Assim, a proposta para o desenvolvimento das aulas é marcada pela atuação e aprendizagem de todos os protagonistas da aula, como afirma o professor: *Um terço do que aprendo sobre imunologia eu encontro nos livros, um terço com minhas reflexões e um terço eu aprendo com os alunos* (Professor Edilson). Segundo Freire, “esse é um

momento complexo de estudo. O próprio hábito do estudo se desenvolve. O material de estudo se transforma. A relação entre professor e aluno é re-criada” (1996, p. 108).

Na terceira vertente, da avaliação da aula, o professor afirma considerar o envolvimento e a participação dos alunos como indicadores de como está a aula: *Eu chamo individualmente, porque quando a gente chama genericamente: quem sabe isso? poucos falam. Então, eu faço duas ou três questões para cada aluno em cada aula para que todos tenham a mesma oportunidade* (Professor Edilson). As avaliações da aula e da aprendizagem se imbricam; ao provocar a participação dos alunos na aula, o professor avalia a aprendizagem e a dinâmica da aula, e esse processo é retroalimentado. *A forma de avaliação é inovadora até demais, ele conduz a avaliação da mesma forma que conduz as aulas, buscando teorias, fazendo com que a gente encontre formas de resolver questões que nem tem resolução ainda* (Elisa – Imunologia Médica).

Dessa forma, a proposta de avaliação do professor Edilson “abrange processos complexos do pensamento e motiva os alunos para a resolução de problemas. [...]. É uma avaliação formativa alternativa, integrada ao ensino e à aprendizagem” (VEIGA, 2008, p. 286). Os estudantes constroem o conhecimento, realizam suas interpretações, organizam as informações e os meios para a resolução de problemas, contrariando a avaliação somativa proposta no Plano de ensino.

As narrativas sobre a aula na dimensão do concebido permitem afirmar que há avanços que sinalizam um processo inovador instaurando-se por meio de uma proposta de aula que privilegia as discussões, os questionamentos sobre a racionalidade da ciência normativa e conservadora, buscando romper com a fragmentação do conhecimento, predispondo os estudantes à indagação e à emancipação (SANTOS, 1996). Como o professor Edilson afirmou, *uma aula que se aproxima da maiêutica socrática*³⁰ que, segundo Coelho,

³⁰ Criada por Sócrates, no século V a.C., a maiêutica é o momento do "parto" intelectual da procura da verdade no interior do Homem. É um método que consiste em gerar ideias complexas a partir de perguntas simples e articuladas dentro de um contexto. Nesse processo, o saber constituído é destruído, para depois ser reconstruído na procura da definição do conceito (ARANHA e MARTINS, 1986).

do ponto de vista metodológico e formativo, a investigação socrática permanentemente se retoma por meio de perguntas e respostas no sentido de chegar a uma definição, sem jamais fechar os olhos às aporias que possam emergir no movimento de constituição do pensamento (2008, p. 7).

As aulas de Imunologia Médica, como concebidas, envolvem professor e estudantes no confronto de ideias, conceitos e argumentos e são, portanto, um convite a conhecê-las no espaço concreto da sala de aula.

1.7 A aula vivida: “Perguntas geram conceitos e aprendizagens...”



Fotografia 1. Autorizada pelo professor e alunos - 16/09/2008

Neste tópico analiso as aulas de Imunologia Médica a partir dos pressupostos de que *na aula o conhecimento parte da prática social dos estudantes, e a relação ensino e pesquisa possibilita a construção do conhecimento*. Para analisar o primeiro pressuposto, recorro a Saviani (2005) que afirma ser a prática social o conjunto de

saberes, experiências e percepções construídas pelo estudante em sua trajetória pessoal e acadêmica e que é transposto para o estudo dos conhecimentos científicos. Considerar a prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos os saberes e evitando que as ciências se sobreponham.

As especificidades de profissões como a medicina exigem a elaboração de conhecimentos plurais, sendo a mediação didática desses conhecimentos uma tarefa complexa a ser assumida pelo docente universitário. Para que essa mediação ocorra, devem ser pensados “dispositivos pedagógicos” analisados por Bernstein (1990) que promovam a articulação entre a realidade concreta e os estudantes, suas visões de mundo, relações, percepções e linguagens, criando um ambiente propício na aula para a prática do diálogo entre o mundo e as experiências dos alunos e o campo a ser conhecido. O papel do professor deixa de ser o que Stoer e Cortesão (1999) designam como “professor monocultural”, cuja competência é atribuída pelo domínio de conteúdos científicos, clareza na explicação dos conteúdos disciplinares, utilização de jargões próprios da disciplina que leciona. Por ser a fonte do saber, o docente recorre a metodologias expositivas, é um bom “tradutor” de conhecimentos produzidos por outros, na concepção de Bernstein (*op. cit.*). Entretanto, ensinar e aprender transcendem a simples transmissão de informações pelo professor e assimilação pelos alunos, e demandam que o docente assuma o papel de “professor “intermulticultural””, caracterizado por Cortesão como o “professor flexível, agente e investigador (educador) que proporciona formas de aquisição de saber, de poder e de exercício de cidadania aos seus formandos” (2006, p. 77).

Nas aulas observadas, foi possível perceber que a dinâmica dialógica girava em torno de uma questão problematizadora lançada pelo professor aos estudantes como provocação à discussão e que os mobilizava em direção a novas aprendizagens. Esse processo favorecia o questionamento crítico dos conhecimentos prévios e desencadeava outro processo mediado pelo docente, de instrumentalização teórica, em que o diálogo entre os diversos saberes possibilitava a construção de novos conhecimentos.

Eu faço parte do mundo da ciência, mas não acredito que ela explica tudo. As verdades científicas são mutáveis, as de hoje são diferentes das de ontem. Hoje somente 14% de todas as práticas médicas têm um embasamento científico você está preparado para abandonar 86% de tudo o que você faz? Conhecimentos empíricos que todo mundo faz? (Professor Edilson).

Numa das aulas, que teve como tema “O processo de ativação dos linfócitos”, o professor levantou a seguinte questão: *Quem somos nós?* Vários estudantes se posicionaram. Em seguida, outra questão: *Por que estamos vivos?* também sucedida de inúmeras intervenções dos estudantes. Esse processo aparentemente não apresenta nada de inovador; entretanto, os diálogos que tornaram possível o confronto de teorias, conceitos e argumentos como o descrito a seguir contribuíram para que as aulas se transformassem numa experiência inovadora na construção do conhecimento. *O que acontece quando um linfócito encontra um antígeno?* (Professor Edilson). Uma estudante respondeu³¹. *O que é a ativação de linfócitos?* (Professor Edilson). A questão foi dirigida a um estudante que formulou uma resposta. Em seguida, outra estudante apresentou uma questão interessante sobre os linfócitos e o professor perguntou a quem ela desejava dirigir a pergunta, dizendo jocosamente: *Alguém que não a decepcione.* (risos...).

Os estudantes continuaram na busca de explicações que levavam a outras perguntas, até o professor sugerir: *Vamos interromper a discussão por aqui. Há um conjunto de fatores para ser analisado. Quem suscitou a questão foi Eliana. Vou apresentar algumas coisas que espero respondam o paradoxo. Se ela não se sentir contemplada, nos dirá.* A mediação do professor Edilson não se pautava pela transmissão de conhecimentos científicos, mas pela articulação entre diferentes saberes, contribuindo para que os estudantes que partiram de uma visão sincrética, caótica e pouco elaborada pudessem reelaborá-la, numa síntese qualitativamente superior (SAVIANI, 1994). Esse processo em rede gerava uma compreensão do objeto em estudo a partir das relações feitas pelos estudantes e que possibilitavam a apreensão de novos significados do objeto, construindo redes coletivas de aprendizagem em constante revisão e atualização.

Ao partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, o docente tornava possível na aula a construção de novos saberes, ressignificando os saberes científicos e do senso comum. Nessa perspectiva, privilegiava-se a construção do conhecimento mediante o processo de aprendizagem do aluno. Nesse processo, conforme Veiga,

³¹ Foi difícil captar alguns discursos dos estudantes no transcorrer da aula, em função dos termos técnico-científicos e dos chamados “jargões” da área médica, o que pode ser considerada uma de minhas limitações como pesquisadora no processo de levantamento de dados. As falas eram rápidas e concomitantes, dinâmicas inviabilizando a apreensão por meio da escrita, e expressavam a disposição dos estudantes em interiorizar os discursos do campo científico da medicina que, conforme Bourdieu, “é o lugar e o espaço de uma luta concorrencial. O que está em luta são os monopólios da autoridade científica (capacidade técnica e poder social) e da competência científica (capacidade de falar e agir legitimamente, isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que são socialmente outorgadas a um agente determinado” (2003, p.112).

Resende e Fonseca, há “uma relação de interação entre sujeito (aluno em atividade) e objetos dos conhecimentos (diferentes saberes), sob a orientação do professor, que dirigiu a atividade do sujeito diante do objeto, para que o aluno pudesse construir seu conhecimento” (2000, p. 183).

A aula-diálogo com os estudantes ocorria com o reconhecimento do professor de que “[...], jamais se deve admitir como verdadeiro senão aquilo a que o outro dá formalmente seu acordo” (WOLFF, 1993, p. 131). A aula constituía uma possibilidade de argumentação e ampliação das visões do discente sobre o tema em estudo e que, conforme explicita uma estudante:

Funciona bem com ele que sabe conduzir de uma forma natural. O próprio fato de ele chegar para o aluno e falar: ‘fulano não concorda com você’, te obriga a arrumar uma forma de não concordar e que faça sentido. Então, ele nos leva a ter outras visões sobre o assunto e não só ficar recebendo (Edilma – Imunologia Médica).

As respostas dos estudantes eram consideradas pelo docente; o tema não era apresentado, transmitido, mas aprofundado e discutido. Os estudantes contribuíam com os conhecimentos construídos em suas trajetórias na educação básica e nas experiências do cotidiano, e a aula não se pautava exclusivamente pelas verdades dos livros e do professor. Nesse processo, conforme Santos, os conhecimentos do senso comum são transformados com base na ciência, com vistas a “um senso comum esclarecido e uma ciência prudente, [...], uma configuração do saber” (1989, p. 41) que conduz à emancipação e à criatividade individual e social, fundamentais para o exercício consciente e ético da medicina.

O segundo pressuposto é que na aula *o conhecimento é construído com pesquisa*. O ensino com pesquisa, conforme afirma Lampert, “é uma poderosa ferramenta de que se pode lançar mão para introduzir o aluno na iniciação científica, despertando-lhe o gosto pela investigação” (2008, p. 138). Essa prática implica envolvimento do professor e estudantes como participantes ativos no processo investigativo e requer do primeiro a participação em projetos de pesquisa. *Nós estamos ensinando e é a mesma coisa que ocorre com a pesquisa, nós estamos tentando desvendar as leis da natureza na pesquisa. Na docência ensinamos aquilo que estamos criando na pesquisa* (Professor Edilson). A docência que privilegia o conhecimento produzido e não apenas sua reprodução tem no professor não apenas o consumidor, mas o produtor de novos conhecimentos,

qualificando a aula na universidade e dando significado às ações desenvolvidas por professores e alunos.

A pesquisa é um dos quesitos básicos para que uma instituição obtenha o *status* de universidade (LDB 9394/96 art. 52, incisos I e II) e se constitua uma comunidade do conhecimento. Para Franco a pesquisa como um trabalho conjunto entre professor e aluno com vistas às soluções para os problemas postos pela prática “seria um modo de lidar com a questão do conhecimento. [...], o professor teria condições de lidar com problemas dessa sociedade em bases mais sólidas, o que melhoraria o nível de suas decisões técnicas e políticas” (2001, p. 122). Na visão do professor Edilson, a pesquisa contribui para *dar consistência* ao que é estudado nas aulas, ou seja, agrega valores ao processo de ensino e de aprendizagem em direção ao que afirma Arouca:

[...] a relação ensino/pesquisa pode ser compreendida como função indissociável, mas também indissolúvel epistemologicamente, pois, ao dar aulas, desenvolvo uma epistemologia, mas não se pode dissociar esse momento do processo de pesquisa e de toda a efervescência geradora de novas pesquisas (2001, p. 85).

A pesquisa na disciplina de Imunologia Médica foi planejada e desenvolvida ao longo do curso por grupos de três estudantes e, conforme explicita o professor Edilson: *Eles aprendem a preparar um trabalho científico, desenvolvem a capacidade de crítica, aprendem a selecionar os trabalhos científicos bons dos ruins, confrontar o que os autores disseram.* O processo de levantamento de dados envolveu pesquisa bibliográfica e correspondência para dialogar com os autores, formulações de questões, sugestões. *Os estudantes privilegiam o estado da arte atual e as perspectivas que a pesquisa pode apontar* (Professor Edilson).

Lampert (2008, p. 140-142), tomando como referência a obra de Latorre e Gonzáles (1992), “O professor investigador: a investigação em sala de aula”, explora as etapas presentes no ensino com pesquisa que se articulam e se complementam no processo: o questionamento, a argumentação e a comunicação. O questionamento contribui para que o discente formule e reformule conceitos, princípios, atitudes, habilidades, valores e concepções (*idem*), tendo a dúvida como geradora da construção do conhecimento. Esses questionamentos emergiram nas aulas de Imunologia Médica a partir das questões problematizadoras, em torno dos conceitos e teorias estudadas, momentos em que o professor Edilson incentivava os estudantes a questionarem os teóricos e a se questionarem, a duvidarem de suas certezas e das verdades ditas pelos outros.

Na argumentação, diz Lampert, “o discente terá que buscar na teoria e ou na prática relações e argumentos que justificam ou que possibilitam encaminhamentos plausíveis ao questionamento” (*op. cit.*). Uma das possibilidades argumentativas no processo da pesquisa desenvolvida pelos estudantes de Medicina ocorreu na correspondência com os autores, cujas teorias e investigações e práticas embasaram as pesquisas e com quem estabeleceram um diálogo argumentativo em torno do objeto estudado. Em relação a esse aspecto, o professor manifestou que

há um semestre um aluno enviou uma carta a um cientista que era “Prêmio Nobel de Medicina”. Esse aluno não sabia e fez várias sugestões e propostas. O sujeito respondeu e elogiou, dizendo: ‘eu, de fato, não tinha pensado nisso’. Uma coisa dessas nos anima, não é? Frequentemente os alunos são convidados a visitá-los nos Estados Unidos, na Alemanha, no Japão. Veja a maturidade das pessoas, a mudança (Professor Edilson).

A comunicação é a culminância do processo de ensino com pesquisa e se concretiza por meio de seminários, comunicações orais, painéis, produção de artigos, elaboração de relatórios (LAMPERT, 2008, p. 141). No curso de Imunologia Médica, a comunicação ocorreu ao final do semestre, numa aula em que os grupos apresentaram os resultados das pesquisas, defenderam seus pontos de vista, confrontando-os com os dos autores e discutiram com os demais estudantes questões suscitadas pela pesquisa.

O ensino com pesquisa na disciplina Imunologia Médica contemplou as etapas discutidas por Lampert (*idem*) e reforçou o caráter inovador no tratamento do conhecimento que repercutirá na formação de profissionais comprometidos com o desvelamento da realidade de sua área de atuação num contexto de sociedade permeado de contradições que merecem ser refletidas para serem transformadas. Assumir a pesquisa em sala de aula, como enfatiza Moraes,

Constitui-se uma viagem sem mapa; é um navegar por mares nunca antes navegados; neste contexto o professor precisa saber assumir novos papéis; de algum modo é apenas um dos participantes da viagem que não tem inteiramente definidos nem o percurso nem o ponto de chegada; o caminho e o mapa precisam ser construídos durante a caminhada (2002, p. 141).

Ainda em relação ao ensino com pesquisa, cabe destacar que o docente que navega por esses mares assume o papel de professor “intermulticultural” (CORTESÃO, 2006) que concebe a ciência como inacabada e incapaz de oferecer todas as respostas, e o conhecimento como uma construção social, dinâmica e prazerosa.

É uma realidade-revelação-dialética, através da qual podemos desenvolver o curso do pensamento, ativar a inteligência, despertar a criatividade, pondo em funcionamento as atividades psíquicas superiores e tentando o difícil (mas fascinante) processo de solução de problemas e antecipação de inovações (MOSQUERA, 2006, p. 85).

As falas das estudantes dimensionam o sentido que a relação ensino com pesquisa atribuiu à aula: [...] *a ideia da reflexão sobre o conteúdo é interessante e ele gosta muito da pesquisa, ele quer propor o dinamismo, o conhecimento é construído junto com os alunos e não passado de maneira passiva* (Edilma – Imunologia Médica); *nós estávamos acostumados a receber simplesmente o conteúdo do professor, não éramos incentivados a buscar* (Elisa – Imunologia Médica); *existe um conhecimento, mas não existe um conhecimento completo. Existem coisas que não têm respostas e o professor nos pergunta. Não sabemos algumas coisas, falamos outras que não estão no livro, pensamos coisas que ninguém pensou antes* (Eva – Imunologia Médica); *o interessante na construção do conhecimento que se dá na aula é que o professor encaminha o seu raciocínio e os colegas vão agregando uma coisa e outra e de repente, dá um clique, te liberta, puxa!* (Érica – Imunologia Médica).

As estudantes focalizam em suas falas aspectos fundamentais para a formação humana e profissional no âmbito da universidade, que são: a reflexão sobre os conteúdos científicos que podem contribuir para o exercício da medicina-arte; a construção coletiva do conhecimento, rompendo com a lógica do saber centralizado no professor; a clareza quanto ao caráter inacabado da ciência, abrindo espaço para outras formas de conhecimento como uma experiência libertadora. Aspectos esses que reforçam o pressuposto de que as aulas de Imunologia Médica são inovadoras por promoverem a ruptura quanto à forma de tratar o conhecimento com respeito aos princípios epistemológicos que se pautam na relação senso comum ciência e ensino com pesquisa, que torna a aula um espaço-tempo privilegiado de pensar outras alternativas para a formação do profissional da medicina mais humanizada e ética.

1.8 Em síntese...

A análise dos dados permitiu identificar aspectos das aulas de Imunologia Médica que sinalizam um movimento de inovação, pautado pela ampliação e democratização de saberes/poderes/conhecimentos que podem contribuir para repensar o ensino transmissivo e reprodutor de conhecimentos que afeta as situações didático-

curriculares, a produção do conhecimento pelos professores e alunos e, conseqüentemente, a formação do médico. Essas experiências localizadas, mas significativas, podem contribuir ainda para a construção de um projeto pedagógico emancipatório que questione o modelo de aplicação técnica da ciência e busque um modelo alternativo, um outro campo epistemológico, sendo a aula o *locus* do conflito entre a aplicação técnica e a aplicação edificante do conhecimento. Assim, aponto como dimensões inovadoras percebidas nas aulas:

- O questionamento da supremacia do conhecimento científico e técnico na formação do médico, o reconhecimento da transitoriedade das verdades produzidas pela ciência e a valorização de outras formas de conhecimento contribuem para que os futuros profissionais da saúde questionem a hegemonia da ciência e busquem novos modelos explicativos.
- O processo argumentativo que parte dos conhecimentos prévios dos estudantes não visa ao consenso, mas busca por meio do conflito e da comunicação entre os estudantes criar um espaço para o confronto de ideias, teorias e técnicas, tendo em vista a formação de um profissional com outra visão da medicina. As ações comunicativas, de acordo com HABERMAS (1983), são fundamentais no mundo social e favorecem a compreensão dos sujeitos imersos no diálogo. A razão instrumental que entrava o diálogo é questionada nas aulas de Imunologia Médica e contribuem para que os estudantes percebam que são capazes de pensar teorias ainda não pensadas, de falar coisas ainda não ditas.
- A reflexão coletiva no espaço da aula contribui para a transformação do sujeito epistêmico com as contradições próprias do cientista ou do técnico individual (*idem*) e leva os estudantes a perceberem e vivenciarem na formação as contradições do campo científico da medicina, reconhecendo as fragilidades da formação dos profissionais da área de saúde.
- O ensino com pesquisa pode redimensionar o processo de ensino ao envolver professor e alunos como sujeitos produtores de conhecimento para responder às preocupações sociais e coletivas da área da saúde.
- Há uma resignificação do proposto no Plano durante as aulas. O planejado sofre uma alteração qualitativa ao ser posto em prática, transformando o espaço-tempo da aula num espaço de diálogo a serviço da construção do conhecimento.

2 – AULA DE PRÓTESE FIXA 1: “TÉCNICA E REFLEXÃO, RELAÇÃO POSSÍVEL”

2.1 O curso: Odontologia

O Curso de graduação em Odontologia da Universidade de Brasília foi criado em 1980 pelo Conselho Universitário e abrigado no Departamento de Medicina Especializada. Em 1986, o número de professores do Curso justificou a criação do Departamento de Odontologia que, em 23 anos de existência, já formou mais de 40 turmas. O Curso conta com um Centro de Especialidades Odontológicas, do Programa Brasil Sorridente, em interface com a Rede do Sistema Único de Saúde - SUS do Distrito Federal, instalado através da Divisão de Odontologia do Hospital Universitário de Brasília – HUB, que visa contribuir para a formação do profissional cirurgião dentista com o perfil apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso,

capacitado ao exercício de atividades referentes à saúde bucal da população, pautado em princípios éticos, legais e na compreensão da realidade social, cultural e econômica de seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade (CNE/CES nº 3, de 19 de fevereiro de 2002).

Esse perfil requer uma formação abrangente que envolve a consideração das dimensões técnica, humana, ética e política que vão exigir a constituição de espaços/tempos como o da aula, organizados para atender às exigências de um profissional “capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos” (*idem*). Para isso, é proposto o desenvolvimento de competências e habilidades gerais voltadas para a atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento do trabalho, de recursos físicos e materiais e da informação, e o investimento na educação permanente, na perspectiva do aprender a aprender.

2.2 A disciplina: Prótese Fixa 1

A disciplina Prótese Fixa 1, de oito créditos, é ofertada no quinto semestre em caráter obrigatório para os estudantes do Curso de Odontologia. A carga horária semanal é de oito horas-aula, sendo quatro horas destinadas às aulas teóricas e quatro, às aulas práticas. As aulas teóricas foram desenvolvidas durante as manhãs das terças-feiras, das

8h às 11h40min, e as aulas práticas às quartas-feiras, das 14h às 17h40min, no segundo semestre de 2008. As aulas práticas serão objeto de análise nesta pesquisa por apresentarem categorias que sinalizam um processo inovador na construção do conhecimento na fase pré-clínica das odontoplastias prostodônticas, objeto de estudo da disciplina.

A disciplina insere-se conforme especificado nas DCNs no eixo dos conteúdos de Ciências Odontológicas que incluem conteúdos teóricos e práticos de clínica odontológica em que são trabalhados conhecimentos de materiais dentários, oclusão, dentística, endodontia, periodontia, prótese, implantodontia, cirurgia e traumatologia bucomaxilofaciais.

2.3 Plano de ensino: o proposto

O Plano de ensino da disciplina Prótese Fixa 1 apresenta-se completo quanto a sua estruturação em torno dos elementos: objetivos; conteúdos; metodologia; avaliação; recursos didáticos e bibliografia.

O *objetivo geral*, que pode ser caracterizado como comportamental, enfatiza a dimensão técnica do conhecimento e o produto da ação educativa ao propor “treinar” o aluno para desenvolver habilidades psicomotoras na fase pré-clínica das odontoplastias prostodônticas. Embora a dimensão técnica caracterize fortemente os conhecimentos da disciplina, o objetivo geral poderia contemplar as demais dimensões da formação humana. Os *objetivos específicos* são: conhecer materiais e instrumentos; classificar as odontoplastias e as restaurações em prostodontia fixa; exercitar em dentes de manequim; analisar, compreender e aplicar princípios básicos das odontoplastias. Apenas o último aponta para a possibilidade de afloramento das características individuais dos alunos com o enfrentamento de questões e problemas que podem emergir em situações de aprendizagem, caracterizando, como analisam Lima e Castanho (2004), um objetivo aberto por oportunizar a professor e estudantes explorar, aprofundar ou focalizar questões de interesse, no momento de formação.

No Plano há uma divisão entre os *conteúdos* teóricos e os práticos em itens e subitens que evidenciam a dimensão cognitiva da disciplina, articulados, portanto, aos objetivos. O conteúdo programático é extenso: no total, são 108 itens e subitens para serem desenvolvidos em um único semestre letivo. A esse respeito, Puentes e Aquino (2008) afirmam que maiores oportunidades de tempo para desenvolvimento dos

conteúdos favorecem melhor desempenho dos alunos, mesmo daqueles que apresentam poucas habilidades de estudo. Os autores ressaltam a necessidade de uma melhor gestão do tempo na sala de aula com um planejamento que considere o tempo planejado e o tempo necessário para as atividades, transformando-os em tempo de aprendizagem.

O método de ensino deve atender às situações de aprendizagens específicas, como analisa Rays, “objetivando motivar e orientar o educando para a assimilação crítica do saber proporcionado pelo processo de escolarização em suas relações com os meios natural, cultural e socioeconômico” (2004, p. 98). A *metodologia* apresentada no Plano é sucinta, indicando como procedimentos de ensino: demonstrações, grupos de estudos, pesquisas bibliográficas e exercícios práticos no laboratório. O pouco detalhamento impede uma análise da articulação do conteúdo e da forma, relação importante para a constituição de um processo didático integrado e contextualizado na aula universitária.

A *avaliação* é dividida em teórica e prática. Em relação à avaliação teórica, são propostas duas provas objetivas envolvendo questões teóricas e práticas. Na realização da prova prática, o professor considera: pontualidade, apresentação pessoal, limpeza e organização do local de trabalho, biossegurança, habilidade psicomotora, conhecimento técnico-científico, relacionamento professor/aluno, aluno/aluno e aluno/funcionários do HUB e laboratório e qualidade do trabalho realizado. A explicitação desses critérios de avaliação na prova prática evidencia uma preocupação do docente com a formação do cirurgião-dentista com capacidade técnica para agir e comportar-se legitimamente, de acordo com o campo científico (BOURDIEU, 2003) da odontologia, destacando sua influência na formação do futuro profissional e, em decorrência, na própria organização da aula.

Não há a indicação clara da função da avaliação; entretanto, a proposta sugere uma avaliação somativa em que preponderam os resultados do desempenho dos alunos, dissonante com a prática adotada pelo professor, e que contempla o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes individualmente e no processo, na perspectiva da avaliação formativa, como será possível constatar na análise das aulas.

Os *recursos de ensino* são apresentados no Plano com a indicação dos materiais que são utilizados pelo professor nas aulas teóricas e práticas, como audiovisual tátil e não-tátil, retroprojetor, projetor multimídia, quadro negro e *flip-chart*. Na relação dos materiais de responsabilidade dos alunos há a indicação de 92 itens, uma evidência de que o Curso de Odontologia não é acessível à maioria da população, dado o alto custo que implica a garantia do acesso e da permanência dos estudantes no mesmo,

com dedicação integral, impedindo-os de exercerem outra atividade além da acadêmica. Esse aspecto evidencia o caráter seletivo do Curso e seu *status* profissional.

A *bibliografia* apresenta 53 indicações de autores nacionais e apenas um estrangeiro. Não há a indicação de pesquisas científicas como monografias, dissertações e teses. Entre as referências encontram-se indicações de manuais e guias, evidenciando o caráter técnico da disciplina.

A análise do Plano sugere a proposta de uma “pedagogia visível” com critérios e regras definidas e anunciadas prévia e explicitamente. Segundo Bernstein (1990), essa pedagogia sempre enfatiza o desempenho dos estudantes que são avaliados conforme o grau no qual satisfazem os critérios definidos para a avaliação. Entretanto, será possível observar na análise das aulas de Laboratório de Prótese Fixa 1 diferenças significativas nos processos de ensinar, aprender e avaliar que divergem das aulas de laboratório dos cursos que formam profissionais da área de saúde, focalizadas apenas no desempenho dos estudantes. Esses processos desvendam uma “pedagogia invisível” (*idem*), cujo foco não está no desempenho observável e avaliável do aluno, mas na forma como mobiliza procedimentos internos (cognitivos, linguísticos, afetivos, motivacionais), em consequência dos quais cria e recria seu trabalho com autonomia no espaço do Laboratório.

2.4 O cenário: o Laboratório de Próteses Odontológicas

As aulas foram observadas no Laboratório de Próteses, localizado no Departamento de Odontologia da Faculdade de Saúde da UnB. O Laboratório acomodava confortavelmente os 25 alunos sentados em bancos sob bancadas de alumínio, apropriadas à realização das atividades práticas. As paredes brancas e a boa iluminação contribuíam para criar um ambiente propício ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, alunos e monitores. No ambiente predominava a concentração e o silêncio. Os alunos realizavam suas práticas individualmente, utilizando seus próprios materiais, vestimentas específicas para uso do Laboratório, e as comunicações entre eles se restringiam a temas relativos ao trabalho.

2.5 A docência: “Fui me envolvendo gradualmente, mas não foi uma coisa planejada...”

O professor Nicholas concluiu a graduação em Odontologia na Universidade de Brasília, em 1986. Mesmo sendo filho e neto de professoras, o magistério não estava entre seus projetos profissionais, como expressa a seguir: *A minha intenção era me dedicar à atividade privada, trabalhar como dentista; nunca havia pensado em ser servidor público.* O professor Nicholas é o primogênito de uma família de seis filhos e também o primeiro a graduar-se em um curso com *status* profissional conferido e que prepara para uma carreira profissional liberal. Conforme Enguita, a profissão liberal (1991) mostra-se atrativa por possibilitar maiores rendimentos, vantagens materiais simbólicas e proteção da concorrência pela lei, além da autonomia em seu processo de trabalho sem submissão à regulação alheia. Esses aspectos parecem ter interferido inicialmente na opção do professor Nicholas pela atividade privada: *A universidade tem uma política de dedicação exclusiva. Ela exige que o professor desenvolva inúmeras atividades em seu interior, o trabalho é muito intenso e a questão econômica nem sempre acompanha.* O contexto delineado pelo professor parece contrariar os interesses dos profissionais liberais recém-formados e com anseios de construir uma carreira que garanta a autoridade científica em seu campo profissional, como foi seu caso. No entanto, ao retornar à Universidade para realizar um estágio na pós-graduação a convite de um antigo professor, *que aproveitava um pouco os estagiários para complementarem as atividades em aula, eu fui me envolvendo gradualmente na docência, mas não foi uma coisa planejada* (Professor Nicholas). Esse envolvimento o levou a realizar concurso público de

professor para o recém-criado Departamento de Odontologia, tendo sido aprovado e iniciado oficialmente sua carreira no magistério, na educação superior, em janeiro de 1988, com regime de trabalho de 40 horas sem dedicação exclusiva.

Concomitante ao magistério, o professor Nicholas exerce a profissão de cirurgião dentista, vivencia seus dilemas e conflitos e constrói saberes do campo científico (BOURDIEU, 2003) da profissão, podendo contribuir para uma formação diferenciada dos futuros profissionais da área. O exercício da odontologia é a base de sua atuação docente, cujos conhecimentos e experiências sobre o que ensina lhe atribuem o reconhecimento e o respeito dos estudantes, na perspectiva analisada por Cunha: “de que quem sabe fazer sabe ensinar” (2008, p. 187) e que justificou a contratação de docentes universitários e causou o distanciamento da dimensão pedagógica na educação superior, aspecto que pode estar na gênese das fragilidades teórico-metodológicas percebidas nos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar na Universidade.

Nesse contexto, o exercício da docência universitária para o professor Nicholas reduz-se ao ensino pois, conforme explicita: *Do professor é cobrada a atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, mas no meu convívio na Instituição tenho observado que é muito difícil ter uma atuação intensa e eficiente dentro desses três campos. Isso é muito complexo.* A dedicação exclusiva do professor Nicholas ao ensino justifica-se em função do tempo exíguo para dedicar-se às outras funções da Universidade. Todavia, o que está no cerne dessa questão é a complexidade da docência, exigindo do professor saberes múltiplos para promover as relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão, obtidos em processos formativos que privilegiem a preparação acadêmica teórico-prática. O professor Nicholas declarou não ter formação em nível de mestrado e doutorado e o título de especialista foi-lhe concedido pelo Conselho de Odontologia, prerrogativa atribuída aos profissionais que exerciam a atividade docente por um determinado período de tempo, reforçando análise feita por Cunha sobre a forma como a universidade “tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo de trabalho, dominadas fundamentalmente pelas corporações” (*idem*). Nesse pressuposto, os currículos dos cursos de algumas áreas acadêmicas como da saúde eram definidos a partir dos interesses corporativos, fortalecendo a dicotomia entre conhecimento científico e conhecimento pedagógico, reforçando o desprestígio das ciências da educação na universidade, repercutindo no exercício da docência sem a compreensão das bases teórico-metodológicas que a fundamentam.

A ausência de preparação para o exercício da docência que articule ensino e pesquisa impede o professor Nicholas de inserir-se em comunidades de investigação e suscita o questionamento sobre o conhecimento que trabalha nas aulas. São conhecimentos produzidos por outros pesquisadores, caracterizando-o como um docente que domina conteúdos tidos como imprescindíveis à formação, mas que se restringe a traduzir conhecimento científico produzido por outrem, tornando-o acessível aos estudantes, professor formado de acordo com processos cujas finalidades se orientam por um quadro teórico bem delimitado.

Embora o professor reconheça que a *pesquisa é muito cobrada e o professor que se dedica a ela garante mais espaço na universidade*, afirma que a personalidade do professor interfere nas atividades que desenvolve no contexto de trabalho e, no momento, ele não encontra caminhos para dedicar-se à pesquisa, como faz em relação ao ensino. Mesmo diante da importância da função de ensino na Universidade, não há como desconsiderar as implicações da desarticulação ensino/pesquisa na melhoria da qualidade do ensino universitário e sobre a urgência da construção coletiva de projetos pedagógicos do Curso e da Instituição que garantam programas contínuos de formação e promovam aprendizagens compartilhadas que subsidiem movimentos de inovações em seu interior.

Incentivado a revelar o sentido que a docência tem para si, o professor Nicholas expressou: *A docência deve estimular o indivíduo a mudar muitas vezes a direção da sua vida, a pensar questões não só dentro da área técnica, mas também para a sua existência como pessoa e profissional*. Ele justifica sua concepção, questionando a ênfase atribuída nos cursos da área da saúde aos conhecimentos técnicos: *Cada vez somos levados a ter mais conhecimento técnico e a técnica vem sempre acompanhada de protocolos, de passos a serem seguidos e a análise, a reflexão, a crítica sobre o que está sendo realizado nem sempre acompanha o processo* (Professor Nicholas). Traz à tona uma discussão primordial nos cursos de formação de profissionais das áreas médicas, caracterizados pelo rigor técnico-científico no enfoque e no tratamento da doença. Conforme Reis, “na área odontológica, as formas fragmentadas de conhecimento, com ênfase no mecanicismo e no aprendizado de técnicas cirúrgico-restauradoras, tomam como objeto os dentes, distanciando-se da compreensão mais ampliada do processo saúde-doença” (2008, p. 12). A reflexão e a crítica sobre a prática odontológica favorecem o alcance das necessidades básicas da população no que se refere à saúde bucal corretiva e preventiva e imprime à docência características de um

processo inovador que considera as dimensões humana, ética, reflexiva e criadora no processo de formação de cirurgiões-dentistas socialmente responsáveis, conforme perfil apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.

Com essa expectativa, a aula é concebida pelo professor Nicholas como o *espaço que permite ao aluno ter o contato com a atividade-fim, com as experiências que poderão ser vivenciadas no campo profissional, sendo o professor o orientador do processo que interfere cada vez menos nas construções do aluno*, concepção que se direciona ao que pensa Anastasiou sobre a aula como uma unidade dialética processual,

na qual o papel condutor do professor e a auto-atividade do aluno se efetivem em dupla mão, num ensino que provoque a aprendizagem por meio de tarefas contínuas dos sujeitos, de tal forma que o processo interligue o aluno ao objeto de estudo e os coloque frente a frente (2005, p. 15-16).

Essa perspectiva rompe com os enfoques tradicionais de ensino e, conforme apontado no artigo 9º das DCNs, requer que o projeto do Curso seja centrado no aluno como sujeito do conhecimento e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem, criando condições para que os alunos se desenvolvam consciente e autonomamente.

2.6 A aula concebida: “Marcada pela dinamicidade...”

O planejamento da aula expressa consciente ou inconscientemente um projeto de formação, o projeto político-pedagógico da instituição educacional, a partir da organização das ações que concretizam objetivos e fins educacionais e que, na visão de Damis,

poderá contribuir criticamente para reverter a transmissão de uma compreensão fragmentada, mecânica e arbitrária da realidade, pois a referida organização pode ser compreendida teórica e praticamente, ao mesmo tempo, como forma de contribuir para manter e superar a sociedade capitalista predominante. (1996, p. 181)

Nesse sentido, o ato de planejar reveste-se de um caráter político e pedagógico ao expressar um compromisso com a formação dos sujeitos por meio da seleção e organização de objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e avaliativas que podem contribuir para rever os processos de ensino pautados pela transmissão-recepção, com o intuito de transformar as realidades pessoal, educacional e social. O

planejamento deixa de ser uma ação técnica e neutra que somente define e racionaliza o trabalho pedagógico e ressignifica-se como um processo dirigido para uma ação pedagógica crítica e transformadora, que sinaliza caminhos para a emancipação pela via do conhecimento.

Ao falar sobre o planejamento das aulas de Prótese Fixa 1, o professor Nicholas declarou seguir os exemplos dos professores que teve ao longo de sua formação, principalmente na universidade: *Acabamos sendo influenciados, há uma tendência de seguirmos os nossos mestres, as formas como eles preparavam e conduziam as aulas.* O saber docente se compõe de saberes oriundos de fontes diferenciadas. Conforme Tardif (2002), são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Os saberes experienciais parecem influenciar fortemente a docência vivida pelo professor Nicholas, de sua concepção à execução; são saberes práticos que “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas suas dimensões” (*idem*, p. 49) e que constituem a cultura docente em ação. As narrativas do professor Nicholas sugerem a incorporação dos saberes experienciais a sua prática docente, sob a forma de *habitus* que, de acordo com Tardif, se expressa por “certas disposições adquiridas na e pela prática real” (*idem*) e sob a forma de habilidades de saber-fazer e saber-ser que podem transformar-se num estilo de ensino, legitimado pelo e no cotidiano do trabalho. Estilo de ensino que analisaremos mais adiante ao adentrarmos o Laboratório de Próteses. Tendo os saberes experienciais como base na preparação das aulas, o professor considera o caráter dinâmico do conhecimento e as especificidades da turma: *Em cada semestre eu mudo o plano das aulas porque as turmas são diferentes. Não há uma personalidade coletiva, então a forma de trabalhar com os diferentes grupos deve ser diferenciada* (Professor Nicholas). O professor declarou ter um plano formal que é entregue ao aluno e ao coordenador do Curso no início do semestre e que em função da dinamicidade a que se referiu é sempre questionado: *Será que este é o melhor caminho ou talvez tenha sido no passado? Hoje não tem um caminho melhor?* A partir desses questionamentos, o professor refaz os percursos das aulas, concebendo o planejamento como um processo de construção do conhecimento para e com os alunos. Assim, as alterações propostas direcionam-se no sentido de considerar que eles são partícipes do processo e suas características, necessidades e especificidades devem ser consideradas, ao pensar a aula.

O desenvolvimento da aula segue uma dinâmica criada pelo professor, ao longo dos anos de experiência com a docência, mas que, conforme explicitou, não é um modelo rígido e inflexível, considera as diferenças dos alunos em formação. Assim, durante as aulas sua maior preocupação é: *Fazer com que o aluno reflita, repense a relação ensino-aprendizado, a forma como busca o conhecimento e a própria avaliação das informações a que tem acesso* (Professor Nicholas). A dinâmica concebida pelo professor procura garantir na aula a articulação dos conteúdos teóricos e práticos nas atividades realizadas no Laboratório de Próteses, por meio de uma rotina básica que envolve: preparação dos alunos para a prática com o preenchimento de uma ficha de descrição do instrumental e da técnica para a prótese recomendada; revisão das etapas do procedimento conduzido pelo professor; realização da prótese; acompanhamento e avaliação das atividades pelos alunos e professor. A rotina não é pautada pela rigidez, característica da organização racional da aula na perspectiva tecnicista, mas pela compreensão de que a aula é uma ação planejada e intencional e que, portanto, requer um certo rigor (FREIRE e SHOR, 1986), no sentido de construir as possibilidades de aproximação crítica do objeto do conhecimento com liberdade, autonomia, criatividade e reflexão.

A avaliação da aula como um processo de levantamento de informações para reorientar o trabalho pedagógico não é sistematizada pelo professor Nicholas. Entretanto, ele declarou que são *as conversas com os alunos e a observação das atividades práticas* que oportunizam a ele perceber como se está desenvolvendo o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação da aula se confunde com a avaliação da própria aprendizagem dos alunos e ocorre no diálogo que o professor estabelece com os estudantes durante a realização das próteses, momento em que consegue analisar se os objetivos da aula foram ou não alcançados. As análises indicam quais percursos professor e alunos seguirão, uma demonstração de abertura ao outro da relação pedagógica, característica do docente que se percebe, como nos diz Freire (1998), como um ser inacabado, em constante revisão de si e de suas práticas.

2.7 A aula vivida: “Descobrir por si mesmo...”



Fotografia 2. Autorizada pelo professor e alunos - 24/09/2008

Neste tópico analiso as aulas de Laboratório ministradas pelo professor Nicholas com os dados gerados na observação e corroborados pelas narrativas do docente e pela discussão dos estudantes. A leitura dos dados indica que há um processo inovador em constituição e que sinaliza ruptura quanto à forma de tratar o conhecimento por meio de dispositivos pedagógicos de ensino e avaliação voltados à construção das aprendizagens da prática profissional, dinamizados pela articulação teoria e prática.

As aulas foram observadas no Laboratório de Próteses, espaço orientado para a formação de habilidades específicas da prática profissional, favorecida pela associação teórico-prática. Na perspectiva de Ausubel (1976), a aquisição dessas habilidades pressupõe o desenvolvimento de aprendizagens de alto nível de complexidade que incluem as dimensões cognoscitivas, psicomotoras e socioafetivas relativas ao campo de atuação do futuro profissional. As práticas observadas indicam que essas dimensões

foram desenvolvidas na articulação teoria-prática de maneira autônoma, reflexiva e continuamente avaliada na aula.

Mesmo não tendo vivenciado a formação didático-pedagógica para exercer a docência universitária, é possível afirmar que o professor Nicholas desenvolveu um estilo próprio de ensinar, como ilustram os depoimentos do docente e de uma aluna: *As práticas que adoto da avaliação individual no processo, da observação e registros podem ser intuitivas, tendo em vista não ter estudado didática* (Professor Nicholas); *o professor Nicholas tem o jeito dele de ensinar. Na sua visão, o erro é um caminho para a nossa aprendizagem, embora nós não pensemos assim. Quando temos uma dúvida, ele pede para analisarmos o manequim um do outro e não dá as respostas prontas* (Nanci – Prótese Fixa 1). Esse estilo docente se manifesta nas intervenções realizadas pelo professor, no sentido de oportunizar aos alunos a autonomia nas práticas de Laboratório, com vistas ao desenvolvimento de práticas profissionais também autônomas. Os estilos de intervenção, conforme Lucarelli *et al.* (2006, p. 101), são “produto de determinações sociais e institucionais que vão configurando formas compartilhadas de interpretar a realidade profissional, constituem conhecimentos específicos, valores e normas”. São decorrentes das representações construídas pelo professor sobre os alunos, sobre os tipos de práticas que os estudantes devem realizar e das experiências pessoais que concretizam modelos de atuação docente, constituindo uma identidade profissional que define o “dever ser profissional” (*idem*), configurando-se num “modelo profissional” definido por Andreozzi como um “conjunto de disposições relativamente invariantes que caracterizam o exercício profissional de um sujeito singular em situação de trabalho” (1996, p. 24). Esse “modelo” acaba definindo modos de atuar, pensar e sentir a atividade profissional, como poderemos acompanhar nas experiências observadas nas aulas descritas e analisadas a seguir.

A primeira experiência refere-se à diagnose do desenvolvimento teórico-prático dos alunos. Antes de iniciarem a atividade prática proposta para a aula, os estudantes elaboraram um relatório com a descrição do instrumental, a técnica e os procedimentos específicos para a prótese. As informações relatadas dão ao professor uma visão geral do desenvolvimento dos estudantes, referente aos conhecimentos teóricos dentro da perspectiva da avaliação formativa que, conforme Villas Boas, tem “o intuito de fornecer informações a serem usadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico” (2008, p. 39). A narrativa do professor enfatiza o retorno que o instrumento de diagnose oferece: *A partir da análise dos relatórios, tenho uma visão de como está a aprendizagem*

de vocês e de como estão vindo para a aula. Percebi que um determinado conceito não ficou claro, foi a questão do embasamento das coroas provisórias (Professor Nicholas). O *feedback* auxilia o professor na identificação da necessidade de revisão de alguns conceitos na aula e levou-o a sugerir e enfatizar a importância das leituras prévias à realização das próteses, para ele *uma grande dificuldade a ser superada, os alunos leem muito pouco*. Nesse sentido, o dispositivo pedagógico adotado favoreceu o desenvolvimento do trabalho pedagógico e mostrou a distância ainda existente entre o desempenho atual e o que é esperado do aluno em termos das aprendizagens.

Outra experiência observada na aula e que se insere na perspectiva da avaliação formativa é a entrevista oral entre o professor e o aluno individualmente, a partir dos registros dos relatórios. O professor sentou-se ao lado de uma aluna, leu os relatórios feitos por ela e, em seguida, perguntou: *Se você fosse realizar esse procedimento hoje, como faria?* Diante da resposta mais completa da estudante, questionou: *Por que não escreveu isso no dia dessa aula?* E obteve como resposta: *Porque fui sintética*. E prosseguiu com a leitura de mais um relatório, cujo comentário da aluna foi: *Viajei na maionese!* Risos do professor e aluna. *Então, vamos esquecer isso. Como você faria hoje? Relate para mim*. O professor continuou dialogando com os alunos sobre os relatórios, sempre indagando: *Por que você fez assim? Para que você utiliza esse material ou técnica? Se fosse realizar a técnica hoje, como faria?* Levando o aluno a pensar sobre o que escreveu e a rever conceitos, técnicas e procedimentos, ao mesmo tempo esclarecia aspectos relativos às técnicas de próteses dentárias mais detalhadamente e de acordo com as necessidades de cada estudante que se sentia mais à vontade para manifestar dúvidas e expor suas ideias. O clima da aula era de descontração e confiança, e a receptividade dos estudantes reforça o caráter inovador das práticas vivenciadas.

A relação que o professor estabelece com seus alunos é pautada na confiança e respeito aos processos individuais de construção do conhecimento, na compreensão de que os caminhos trilhados por cada aluno podem ser refeitos ao incentivar a reformulação dos conceitos e procedimentos. Experiências de aprendizagem como esta oferecem ao sujeito em formação a possibilidade de ampliar seus campos conceituais, além de evidenciar que o conhecimento é visto como algo dinâmico, mutável e sempre sujeito a revisão. Essa perspectiva caracteriza a aplicação edificante do conhecimento que, conforme Santos (1996), se fundamenta no caráter emancipatório e argumentativo da

ciência, na criação de espaços de diálogo entre os saberes e é voltado para a solidariedade e singularidade fortemente vivenciadas nas aulas de Prótese Fixa 1.

Na mesma direção da experiência anterior, foi percebida a adoção da avaliação por colegas que consiste na análise dos alunos da prótese realizada por um aluno e que ocorria à medida que os estudantes procuravam o professor para mostrar o preparo feito no manequim. A avaliação por colegas, na visão de Villas Boas, é uma prática importante do processo avaliativo e “tem a vantagem de ser conduzida por meio da linguagem que os estudantes naturalmente usam. Além disso, os alunos costumam aceitar mais facilmente os comentários de colegas do que os de seus professores” (2008, p. 49). Em vez de analisar o trabalho do aluno, o docente convidava outro estudante para fazê-lo, momento em que sempre perguntava: *Se esse preparo fosse seu, o que mudaria nele?* Estabelecendo um diálogo entre os estudantes a partir de suas construções, para ele é

Interessante porque os alunos observam os mesmos pontos observados por mim, permitem a percepção das inseguranças e fragilidades teóricas, além de quebrarem o medo de se posicionarem em relação ao trabalho do colega. Ao mesmo tempo, essa prática pode estreitar as relações e eles passam a se consultar mutuamente. (Professor Nicholas)

Ao perceber quem são os alunos mais inseguros, o professor intervém para que ganhem segurança porque *a insegurança pode interferir no tratamento com o paciente real na Clínica, as emoções, a segurança e o acreditar em si não fundamentais para ao exercício da profissão* (Professor Nicholas). O artigo 13, inciso I das Diretrizes Curriculares, sugere que na estruturação do Curso de Odontologia se deve privilegiar no perfil do profissional a substituição da decisão pessoal pela coletiva. Para isso, o processo formativo deve focar as dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras que garantam a formação geral, profissional e para a cidadania, privilegiando coletivos de estudo e discussão. A formação para a cidadania se expressa pelas “atitudes e valores correspondentes à ética profissional e ao compromisso com a sociedade” (CNE/CES, Nº 3 DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002). A preocupação do professor Nicholas com a formação do cirurgião-dentista, considerando a multidimensionalidade do ser pessoa e do ser profissional, articula-se com o que propõem as DCNs (*idem*) do Curso e pode contribuir para uma formação universitária qualitativamente melhor.

Solicitado a dizer como pensou a estratégia que favorece a análise dos manequins a partir das visões dos próprios alunos, o professor Nicholas manifestou:

Percebi com o tempo que não era interessante eu mesmo destacar os erros e sim utilizar as análises dos alunos como possibilidades de aprendizagem pelo erro. Parece ser este um saber construído a partir das experiências docentes, por meio de um processo de reflexão sobre o fazer pedagógico. Uma prática a serviço das aprendizagens que favorece o desenvolvimento de relações mais colaborativas no contexto da aula universitária, espaço que, por formar profissionais de diferentes campos científicos, conforme Bourdieu (2003), lugar de lutas e competitividade, é marcado pela disputa e pelo individualismo, pela busca da apropriação de conhecimentos que garantam a autoridade científica no campo. Além disso, o erro tem um sentido positivo que precisa ser incorporado à dinâmica do trabalho pedagógico na universidade, como analisa Esteban:

em lugar de indicar a ausência de conhecimento, o erro revela os conhecimentos já consolidados e sinaliza conhecimentos necessários e em processo de construção; revela a multiplicidade de conhecimentos, lógicas, processos; indica trajetórias possíveis, diferentes do padrão; expõe a multiplicidade que efetivamente compõe a sala de aula. (2002, p. 25)

Os erros são considerados pelo professor Nicholas como situações significativas para a ação educativa, como aquilo que o estudante “ainda” não sabe e/ou que evidenciam as necessidades de aprendizagem. Os estudantes analisam essa perspectiva de forma positiva, como demonstram os excertos: *O professor Nicholas considera muito o processo de cada aluno* (Nádia – Prótese Fixa 1); *ele não dá respostas e quer saber o que cada aluno pensa* (Nívea – Prótese Fixa 1); *é uma das matérias mais difíceis, mais complicadas e que tem as melhores notas justamente por ele acompanhar todo o nosso processo* (Nicole – Prótese Fixa 1); *ele propõe que corrijamos o manequim um do outro e fica instigando a gente a perceber o que está errado. Isso é inovador!* (Noemi – Prótese Fixa 1). A relação estabelecida com os erros na aula de Prótese Fixa 1 revela uma disposição dos protagonistas da aula em construir o conhecimento assente em outras bases, do conhecimento visto como algo prazeroso e instigante e que favorece o desempenho individual e coletivo dos estudantes num processo de avaliação como indagação (*idem*), coletivo e compartilhado, em que todos se aventuram ao conhecimento.

Assumir a avaliação em processo, nas perspectivas de Romanowski e Wachowick, “significa ajustar também os critérios à ação, incluir os estudantes para assumirem, junto com o professor, os riscos das decisões tomadas [...]” (2005, p. 123). Essa disposição em assumir junto com os estudantes a responsabilidade pela avaliação foi observada nos discursos e nas práticas do professor, indicando um movimento de

ruptura com um modelo de avaliação marcado fortemente pela avaliação somativa, em que a condução do ensino está centrada no professor, caracterizando uma inovação nos processos de avaliar na aula universitária.

Historicamente, as aulas de Laboratório são marcadas pelo rigor técnico e científico, cuja ênfase recai no domínio da técnica e dos instrumentos de trabalho, característica de um modelo de ensino adotado nas graduações e que tem formado gerações de profissionais que negligenciam a reflexão sobre o fazer e a compreensão mais social e humana das profissões. Estudos realizados por Amorim e Souza (2007) indicam que na formação e nos espaços de trabalho do cirurgião-dentista há ausência da reflexão crítica sobre questões importantes concernentes à prática odontológica, como, por exemplo, a dissonância para os problemas básicos da população, como a doença periodontal e a cárie, que apresentam índices elevados entre a população adulta. A formação de profissionais socialmente responsáveis requer da universidade a abertura para que, nos processos educativos, a criatividade e a reflexão sobre os problemas que emergem nos contextos profissionais e sociais estejam presentes, sendo a aula o espaço privilegiado de desenvolvimento dessas habilidades.

Nas aulas de Prótese Fixa 1, há o incentivo do professor à construção autônoma e reflexiva do conhecimento:

Por ser a disciplina muito técnica, o aluno pensa que o trabalho se restringe aos aspectos meramente técnicos. Assim, tem dificuldade de fazer análises críticas sobre os textos lidos e sobre as exposições dos professores. Eles são frutos de uma educação que treina alunos para passarem no vestibular. Como as atividades exigem muita concentração e habilidade motora, eles deixam de pensar sobre o fazer e isso tem implicações sérias. É preciso refletir sobre a atividade (Professor Nicholas).

A atividade prática no Laboratório é muito apreciada pelos alunos. Nesse espaço, o professor Nicholas aproveita para investir na formação dos futuros profissionais para o enfrentamento dos problemas que surgirão no desenvolvimento da prática profissional, situações em que terão de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, na maioria das vezes solitários em seus consultórios. *A profissão de dentista é muito individualizada, o profissional trabalha sozinho, é ele por ele* (Professor Nicholas).

A adoção pelo docente universitário de práticas como as vivenciadas nas aulas de Prótese Fixa 1 requer do professor um conhecimento dos alunos e sobre os alunos para atendê-los individualmente, tarefa complexa diante das numerosas turmas e da

intensificação do trabalho docente no atual cenário universitário, como manifesta o professor: *Percebi que em grupo às vezes o que eu falava entrava por um ouvido e saía pelo outro. Então, resolvi fazer individualmente, mas é complicado porque são muitos alunos* (Professor Nicholas). Contudo, o professor construiu um estilo próprio que torna possível a promoção de mudanças inovadoras na sala de aula, a partir da revisão de processos de ensino-aprendizagem e avaliação, na perspectiva de construção de um projeto colaborativo de aula (VEIGA, 2008). Nesse processo, os registros assumem relevância por oportunizarem ao docente uma visão geral dos percursos individuais e coletivos de seus alunos. Os registros são feitos em uma agenda eletrônica, onde o professor relaciona os nomes dos alunos e relata aspectos concernentes ao desenvolvimento das aprendizagens na disciplina, semelhante ao que denomina Villas Boas (2008) de “registros reflexivos”. Esses registros são realizados pelo docente como um instrumento que cumpre a finalidade de orientá-lo no acompanhamento dos processos individuais e apoiam a organização da aula, no que diz respeito à definição/revisão de objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos avaliativos.

Foi possível captar algumas críticas dos estudantes em relação às práticas de ensino-aprendizagem vivenciadas em aula, principalmente em relação à proposta de superação da formação profissional focada no “como fazer”, na razão instrumental: *Acho que seria bom se na aula o professor fizesse demonstrações do como fazer* (Nina – Prótese Fixa 1); *sentimos falta de alguém demonstrando: olha, é assim* (Nanci – Prótese Fixa 1). Essas críticas, se não forem trabalhadas, podem tornar-se resistências à constituição de práticas inovadoras na sala de aula. Como enfatizou o professor, elas podem ser atribuídas à formação que os alunos tiveram na educação básica e na preparação para o vestibular, perspectivas de ensino focadas na transmissão/reprodução de informações e conhecimentos. Seguir o modelo é uma prática mais segura e exige dos alunos a realização de práticas imitativas que, na visão de Vázquez (1977), se apresenta vinculada a regras e prescrições traçadas previamente, cujas ações são repetitivas com resultados semelhantes e previsíveis. O conhecimento é transmitido pelo professor sem a intencionalidade de criar situações de vínculo entre a experiência e o sujeito, visto como um produto acabado, sem oportunizar aos sujeitos cognoscitivos sua construção, sua reelaboração a partir das experiências construídas historicamente. E não são essas as concepções e práticas defendidas pelo professor Nicholas.

2.8 Em síntese...

A análise dos dados referentes às aulas de Prótese Fixa 1 sugere que há um processo inovador em constituição no Curso de Odontologia e que sinaliza ruptura quanto à forma de tratar o conhecimento por meio de dispositivos pedagógicos de ensino e avaliação voltados à construção das aprendizagens da prática profissional, dinamizados pela articulação teoria e prática. Os aspectos inovadores indicam que na aula:

- As dimensões cognoscitivas, psicomotoras e socioafetivas relativas ao campo de atuação do futuro profissional são desenvolvidas na articulação teoria-prática de maneira autônoma, reflexiva e continuamente avaliada.
- A diagnose das aprendizagens insere-se na perspectiva da avaliação formativa e contribui para orientar sua organização no que se refere à definição/revisão de objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos avaliativos.
- Os erros são considerados como aquilo que o estudante “ainda” não sabe e ou que evidenciam as necessidades de aprendizagem.
- A “avaliação por colegas” favorece o desenvolvimento de relações mais colaborativas e solidárias.
- O respeito aos processos individuais de construção do conhecimento incentivam a reformulação de conceitos, teorias, técnicas e procedimentos.
- O conhecimento é dinâmico, mutável e sujeito a revisão, caracterizando uma aplicação edificante do conhecimento (SANTOS, 1996).

3 – AULA DE SUPERDOTAÇÃO, TALENTO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: “CENTRADA NO SER HUMANO, NOS GANHOS AFETIVOS E SOCIAIS”

3.1 O curso: Graduação em Psicologia

O Curso de graduação em Psicologia teve início na Universidade de Brasília, no ano de 1963, com as habilitações: Psicólogo, Licenciado em Psicologia e Bacharelado em Psicologia. As atividades de ensino, pesquisa e extensão são atualmente desenvolvidas por quatro Departamentos (Processos Psicológicos Básicos, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Psicologia Clínica e Psicologia Social e do Trabalho) e refletem a diversidade de atuação e interesse dos professores. O Curso contempla o

currículo da formação para as três habilitações com competências e habilidades comuns voltadas para a atenção à saúde, a tomada de decisões, a comunicação, a liderança, a administração e o gerenciamento e a educação permanente (CNE/CES nº 8, 7 de maio de 2004). O Curso objetiva formar o psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia. Para isso a formação deve ter como princípios: a) o conhecimento amplo e articulado das diversas teorias e práticas da Psicologia; b) a postura investigativa na atuação profissional de modo a promover o avanço da Psicologia; c) a integração entre o conhecimento psicológico e as disciplinas afins; d) a atuação profissional fundamentada na ética, no exercício da cidadania e no respeito aos direitos humanos; e) o compromisso com a qualidade de vida dos cidadãos e com a realidade social e política do país; f) o aprimoramento e capacitação contínuos.

O conjunto de competências e habilidades a ser desenvolvido evidencia a preocupação com a formação dos profissionais da psicologia capazes de atender às demandas advindas da sociedade. Para isso, na formação o conhecimento deve ser trabalhado numa perspectiva interdisciplinar que possibilite a análise de problemas e a melhoria da qualidade de vida da população.

3.2 A disciplina: Superdotação, Talento e Desenvolvimento Humano³²

A disciplina STDH compõe o quadro de disciplinas oferecidas pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED. É uma disciplina optativa de oito créditos com carga horária de 40 horas-aula. Carga horária semanal: quatro horas-aula, desenvolvidas durante as manhãs das terças e quintas-feiras, das 10h às 12h, no segundo semestre do ano de 2008.

A disciplina foi ofertada pela primeira vez e ministrada pela professora que assumia a função de coordenadora pedagógica da Graduação. A estrutura e organização curricular estavam configurando-se a partir das experiências vivenciadas com os estudantes e a professora.

³² A disciplina Superdotação, Talento e Desenvolvimento Humano será identificada pela sigla STDH.

3.3 Plano de ensino: o proposto

No Plano de Ensino de STDH constam os seguintes elementos: ementa, conteúdos programáticos, métodos de ensino, avaliação e bibliografia.

A *ementa* expressa uma concepção de educação articulada à dimensão cognitiva e não considera a relação teoria-prática na formação do Psicólogo. Apresenta como temáticas: concepções de altas habilidades, superdotação e talento; desenvolvimento histórico da área e definições; características cognitivas e socioafetivas da pessoa superdotada; interface da superdotação com a inteligência e a criatividade; influência da família, escola e cultura; processo de identificação e diagnóstico diferencial e programas educacionais e atendimento para superdotados no Brasil e no exterior.

Os *objetivos* não são apresentados no Plano, sinalizando uma fragilidade no processo didático planejado pela professora referente a sua orientação, uma vez que são os objetivos os anunciadores explícitos do que se espera do professor e dos alunos no processo didático. São eles que, vinculados às finalidades do Curso, expressam o tipo de formação que se pretende alcançar. A própria definição da metodologia de ensino pressupõe a ideia de uma direção com a finalidade de alcançar um objetivo. Entretanto, no Plano ela foi pensada sem a definição do que alcançar e de onde se pretende chegar com relação à formação dos futuros profissionais da Psicologia. A ênfase recai na categoria conteúdo/método que tem sua importância. Contudo, não se pode desconsiderar sua relação de dependência com a categoria objetivos/avaliação (FREITAS, 1995). A ausência dos objetivos no Plano dificulta perceber se há articulação entre os elementos do processo de ensino e os objetivos do curso, apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2004).

Os *conteúdos* são organizados em torno de cinco núcleos básicos, de forma fragmentada, dificultando a orientação do docente na sistematização e organização de uma intervenção pedagógica com vistas à aprendizagem dos alunos, num enfoque integrador e globalizante do conhecimento, perspectiva defendida pela professora em suas narrativas. As dimensões afetivas, psicomotoras e sociais dos alunos são negligenciadas, a ênfase recai sobre a dimensão cognitiva, indicando que não há consideração aos diferentes tipos de conhecimentos necessários à formação do profissional da área de Psicologia, como apresentado nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em contrapartida, a proposta *metodológica* reflete a preocupação da docente em propor atividades diversificadas que atendam às necessidades e interesses dos alunos. São indicadas aulas expositivas com recursos audiovisuais (projeção multimídia, filmes, vídeos e *sites* na Internet), atividades individuais e grupais (trabalhos críticos, leituras, discussão de textos e de filmes da área), atividades práticas na sala de aula e na comunidade. Os recursos tecnológicos são privilegiados no Plano e no desenvolvimento das aulas, inclusive com a criação de um espaço virtual específico para a turma. Os ambientes virtuais, se bem utilizados, podem ser auxiliares no processo de construção de conhecimentos, viabilizando uma interlocução horizontal entre alunos, professores e as diferentes fontes do saber.

A professora enfatiza na metodologia a realização de atividades práticas na aula e na comunidade, sinalizando uma associação entre a teoria e a prática. Entretanto, não menciona a pesquisa empírica sobre o entendimento que a sociedade tem com relação à superdotação, proposta nas aulas e desenvolvida pelos estudantes ao longo do semestre, talvez por ter sido uma atividade “negociada”, dependente da aceitação da turma. O atendimento aos interesses dos alunos, uma preocupação constante da professora, requer que a opção metodológica parta da análise do contexto social e das características do grupo, aspecto que poderá ser confrontado na análise das aulas.

A *avaliação* parece ser uma das grandes preocupações da professora, revelada na entrevista por meio de questionamentos sobre seu papel na condução do processo avaliativo: *Como fazer para ser justa na avaliação, para não permitir que a minha percepção seja estereotipada?* (Professora Angelita). Entretanto, no Plano esse tópico é tratado genericamente, com a indicação dos procedimentos avaliativos e da pontuação correspondente, sem a explicitação da concepção de avaliação, dos objetivos da avaliação da aprendizagem, sistemática e critérios, com predominância sobre os aspectos cognitivos. No entanto, as dimensões afetivas, atitudinais e psicomotoras são consideradas na avaliação dos estudantes durante a realização das atividades, reforçando uma incongruência entre o proposto no Plano e o vivenciado na aula.

Quanto à *bibliografia*, metade das indicações é de autores estrangeiros, algumas produções da própria professora e outros autores nacionais. Não há indicação de trabalhos científicos como monografias, dissertações e teses, tampouco *sites* de pesquisa, fato incomum para uma proposta que sugere o uso da Internet como recurso didático.

O pouco detalhamento dos elementos do processo de ensino no Plano pode estar relacionado ao fato de que a professora, ao submetê-lo aos estudantes no início do semestre para ser discutido, considera a possibilidade de sua reformulação uma tentativa de compartilhar a aula desde sua concepção e atribuir maior autonomia aos alunos no processo de construção do conhecimento: *No primeiro dia de aula eu coloco o meu plano em discussão e digo: essa é a minha proposta e quero saber se gostaram ou se tem alguma coisa diferente para acrescentar* (Professora Angelita).

Embora não se possa afirmar que o Plano sugira uma pedagogia invisível, a análise possibilitou apreender aspectos que sinalizam regras reguladoras de hierarquia, sequenciamento e compassamento, com enfraquecimento significativo do enquadramento³³ (BERNSTEIN, 1990). Uma situação que ilustra esse enfraquecimento é a liberdade que é dada aos alunos na seleção de temas de interesse para a realização dos seminários. Os temas não são indicados pela docente e podem partir de problemáticas do cotidiano dos alunos e da sociedade. Há ainda a consideração pela professora, ao avaliar de processos internos aos alunos, principalmente nas dimensões afetiva e motivacional.

3.4 O cenário: a sala de aula

Uma sala de aula convencional localizada no Instituto Central de Ciências Sul – ICC foi o espaço onde as aulas de STDH foram observadas. Uma sala tamanho padrão, mas que parecia maior pelo reduzido número de alunos matriculados na disciplina, apenas 15 alunos. Com paredes pintadas de branco e uma parede de fundo com tijolinhos, a sala era bem iluminada e ventilada. Havia carteiras universitárias, uma mesa para a professora e um quadro de giz.

O número de estudantes favorecia a mobilidade das carteiras e a proximidade entre professora e alunos, oportuno para a dinâmica das aulas, pautada no contato mais individualizado e personalizado que a docente fazia questão de estabelecer com cada estudante.

³³ O conceito de *marco de referência* ou *enquadramento* é utilizado por Bernstein (1977) para determinar a estrutura da *pedagogia* (corresponde à didática, às formas de organização do processo de ensino). Está relacionado ao contexto em que se transmite e se recebe o conhecimento, à relação pedagógica entre professor e aluno.

3.5 A docência: “Não foi uma opção, agora vou ser professora; acho que foi uma sensação: está faltando alguma coisa”

A professora Angelita, que é formada em Psicologia e atuou na área clínica durante dois anos, iniciou sua experiência no magistério em 1991, na UnB, porque *queria ter uma inserção maior na comunidade e atingir mais pessoas com o seu trabalho*. Sua opção pelo magistério parece ter decorrido de um processo de reflexão sobre o caráter das atividades que desenvolvia como psicóloga, sobre o questionamento do papel que estaria desempenhando na sociedade, em benefício de quem e sobre quais são as consequências históricas concretas de sua atuação profissional. Essas reflexões a levaram a realizar estudos de mestrado e doutorado, consciente de que: *Na docência passaria a fazer parte da vida das pessoas e a ter uma influência profunda no desenvolvimento delas, de alguma forma tocaria as pessoas, mostraria outros caminhos, ajudaria a refletir sobre a área em que querem atuar* (Professora Angelita). Uma das funções da formação universitária é a de possibilitar aos sujeitos que dela participam o pleno desenvolvimento pessoal. Nesse sentido temos a contribuição de Rué, ao afirmar que “aprender não pode ter outro sentido que o desenvolvimento ou melhora pessoal, qualquer que seja o sentido ético, procedimental, cultural ou de competências que o sujeito outorgue ao sentido de melhora pessoal” (2002, p. 173). Para isso, são necessárias condições oferecidas pela instituição e pelo docente na sala de aula, um dos espaços onde esse desenvolvimento ocorre a partir da constituição de relações e interações humanas, cognitivas, éticas, estéticas, criativas. O sentido atribuído pela professora a sua atuação docente aparece vinculado à formação na Psicologia, campo que procura desenvolver no indivíduo as dimensões cognitivas, afetivas e emocionais como básicas para o desenvolvimento global do ser.

Seu ingresso no magistério ocorreu sem uma formação centrada na articulação entre a dimensão epistemológica e a dimensão pedagógica, a exemplo do que tem ocorrido com a pedagogia universitária no Brasil, exercida por professores que não têm uma identidade única e cuja formação docente tem ocorrido em cursos de pós-graduação mais voltados para a formação de pesquisadores. Contudo, mesmo tendo realizado estudos de mestrado e doutorado, formação exigida para a inserção no universo de pesquisadores na universidade, a prioridade declarada pela professora Angelita no exercício da docência é o ensino, sendo a pesquisa e a extensão secundarizadas, fato que atribui às lacunas em sua formação.

Eu não tive a formação para trabalhar com a pesquisa. Estava na graduação, trabalhando em ONG, com treinamento de professores e a pesquisa ficou. De vez em quando eu reúno um grupo e falo: vamos fazer uma pesquisa e acabo abandonando, não chega a um ponto maior. No início tive dificuldade entre os meus pares, comecei a me sentir mal com o grupo, porque as pessoas me deixavam de fora. (Professora Angelita)

A docente reforça no depoimento acima a dificuldade de articular o ensino com a pesquisa, fato que atribui à fragilidade em sua formação, o que reitera a necessária formação pedagógico-didática para o exercício da docência pautada na pesquisa como forma de produção do conhecimento e no ensino como espaço para socialização e questionamento desse conhecimento. A situação é agravada pela “solidão profissional”, analisada por Correia e Matos (2001), imposta pelos conflitos internos aos grupos de pesquisas institucionais que lutam em seu “campo científico” para assegurarem um poder que lhes garanta “autoridade científica”, na perspectiva de Bourdieu (2003). A solidão do professor universitário é reforçada pelas disputas e pela competitividade reinantes no atual contexto de um Estado avaliador que incentiva o “produtivismo acadêmico”³⁴, gerando conflitos pessoais e profissionais que interferem na constituição de coletivos de trabalho na universidade. Entretanto, os conflitos, na análise de Zabalza (2004), são inerentes a qualquer instituição e, quando trabalhados, podem impulsionar mudanças que solucionem as crises originadas por eles. São assim necessários para a garantia da vitalidade das estruturas institucionais.

Nesse cenário, a docente elegeu o ensino como meio de contribuir para a formação pessoal e profissional dos alunos *num processo que oportunize a eles se sentirem bem consigo e com as outras pessoas. Além disso, preciso sentir que o meu papel é importante para eles, é isso que me motiva* (Professora Angelita). A concepção de ensino expressa pela professora amplia-se para além da construção de conhecimentos. Importa à docente uma formação que tenha sentido para os sujeitos que dele fazem parte, professora e alunos, possibilitando seu desenvolvimento individual e coletivo. Essa preocupação, conforme Enricone, pode contribuir para melhorar a qualidade do trabalho realizado pelo professor na sala de aula, como é possível apreender de sua análise:

Todo processo de formação deve ter sentido para quem o realiza, mas também para quem o propõe. Os valores (éticos, sociais, epistemológicos etc.), a análise das competências a serem adquiridas, os referentes culturais e, sobretudo, o desenvolvimento pessoal,

³⁴ Conforme Sguissardi (2006), o “produtivismo acadêmico” decorre das avaliações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e de disputas por recursos que geram competição entre as Instituições Federais de Educação Superior e também em seu interior.

considerando os interesses e necessidades dos destinatários, são fatores a ser estudados para que haja melhoria da qualidade do trabalho docente. (2007, p. 154).

Mesmo não tendo a formação pedagógica, a atuação da professora Angelita é favorecida pelos conhecimentos da Psicologia e pelo empenho em exercer a docência comprometida com o desenvolvimento dos sujeitos no âmbito pessoal e profissional, como foi possível perceber nas narrativas anteriores.

A aula dentro dessa perspectiva é para a professora: *Um momento de encontro de ganho afetivo e social. O que cada um ganha afetivamente com a disciplina e com o grupo na aula pode contribuir para tornar as pessoas melhores. A concepção de aula da professora enfatiza a dimensão humana e política, imprescindível ao exercício da docência universitária. As experiências vivenciadas na aula repercutem na formação dos profissionais da Psicologia, considerando-os integralmente como seres que, antes de serem profissionais, são pessoas. A aula não é apenas a manifestação do pensar a ação e do agir; constitui-se no desvelamento do novo como resultado da ação humana e que faz dela “um ato de criação e expressão de valores científicos, estéticos e éticos do professor, dos alunos, [...]” (LIMA, 2000, p. 159). Transforma-se num espaço que busca aproximar o mundo da vida do mundo do conhecimento e que pode ser caracterizado como um campo de possibilidades na formação de profissionais com uma visão mais humanizada da profissão, perspectiva que pode contribuir para a constituição de relações sociais e de trabalho mais éticas e responsáveis.*

3.6 A aula concebida: “O planejado é continuamente mudado”

Mesmo sendo o planejamento da aula discutido com os alunos no início do semestre e revisto ao longo do Curso, a professora Angelita não abre mão de uma organização prévia. *Eu preparo todas as aulas: os slides, os comentários, as atividades que serão realizadas para tornar a aula mais dinâmica. Nunca cheguei numa aula despreparada, sem saber o que eu ia fazer. A organização de um processo complexo como a aula não prescinde de um planejamento, de certa diretividade do professor, evitando cair em um *laissez-faire*, o que não contraria o objetivo de torná-la um espaço participativo para uma formação emancipatória em corresponsabilidade com os alunos. As palavras de Freire iluminam a compreensão em relação à diretividade do professor:*

*Tenho que ser radicalmente democrático, responsável e diretivo. Não diretivo dos *estudantes*, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo. Enquanto dirigente do processo, o professor libertador*

não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas *com* os estudantes (1986, p. 61).

A aula construída com os estudantes é algo almejado pela professora que, ao concebê-la, aponta alguns caminhos que serão revistos na discussão com os alunos, também protagonistas da aula. Esse aspecto retoma a discussão sobre o rigor necessário na aula democrática, analisado por Shor e Freire (1986), e que favorece que o estudo se desenvolva e se transforme na relação entre professor e aluno. A aula é, portanto, criada e recriada a partir dos valores, culturas, experiências e subjetividades dos sujeitos que a transformam no “lugar” privilegiado de formação profissional (CUNHA, 2008).

O planejamento da aula ministrada pela professora Angelita envolve: *Seleção e organização dos conteúdos e da literatura. Eu seleciono temas mais amplos e interessantes, em seguida penso na metodologia mais interessante para os alunos (filmes, leituras, dinâmicas), tendo em vista o impacto que causará neles. Ao planejar, a docente demonstra a preocupação em criar metodologias que despertem o interesse dos estudantes pela aula, o que na visão de uma estudante contribui para torná-la o espaço de desenvolvimento do professor e do aluno, mas principalmente das relações entre os dois, [...]. Tem também o aspecto motivador, a didática, o modo de o professor convidar a gente a participar e não dar tudo mastigado* (Antonia – STDH). A estudante destaca um ponto interessante a ser considerado pelo professor no planejamento da aula: torná-la convidativa à participação dos alunos com o rigor necessário ao desenvolvimento de estudos, discussões e reflexões teóricas, transcendendo o esquema de transmissão/recepção de conteúdos tão comum nas aulas universitárias. Ao planejar a aula, a professora Angelita alerta-se para esse aspecto que parece contribuir para a percepção que os estudantes têm sobre a aula como espaço de construção coletiva do conhecimento e para que se vejam partícipes em sua organização, desenvolvimento e avaliação.

Durante o desenvolvimento das aulas, o planejado é continuamente mudado, implicando a revisão de calendário, sequência dos temas e metodologias, conforme explicita a docente: *As decisões tomadas coletivamente devem ser significativas e de acordo com a realidade dos alunos. Eu sempre trago o tema, e a metodologia implica uma parte da decisão do aluno. O processo da aula tem que ser de construção coletiva.* (Professora Angelita). O planejamento flexível das aulas possibilita ajustes no processo didático para atender às necessidades do professor e alunos e favorece a

corresponsabilidade pelo processo de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Dessa perspectiva a avaliação da aula assume relevância por apontar os aspectos que merecem ser revistos no planejamento e, conseqüentemente, nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

A professora acompanha o processo didático *durante o semestre, com pequenas avaliações que vão indicando para onde vai a proposta feita no início do semestre* (Professora Angelita). Assim, a avaliação oferece informações que contribuem para a reorganização da aula, apontando caminhos para sua constituição, na perspectiva analisada por Veiga (2008) da aula como um projeto colaborativo.

Durante as observações de aula foi possível acompanhar um desses momentos em que, por uma necessidade da docente, a disciplina e as aulas foram avaliadas. Na avaliação esteve em discussão a participação dos estudantes no *site* criado para manter uma comunicação maior entre o grupo e a professora, e o processo de acompanhamento e de avaliação do desenvolvimento das atividades de leitura, estudo e pesquisa. A professora oportunizou a todos os alunos falarem, questionarem, levantando pontos positivos e negativos do uso do *site*. Em seguida, sinalizou com a possibilidade de atividades alternativas para quem não estivesse adaptado ao uso da tecnologia. A respeito da liberdade para participar e intervir nos rumos da aula, uma estudante se manifestou: *Ela dá liberdade para quem não se adapta ao sistema mais aberto de avaliação e prefere o tradicional com a realização de provas. Ela se preocupa com cada indivíduo e tem a capacidade de direcionar as atividades de acordo com as necessidades de cada aluno.* (Aline – STDH). A oportunidade de avaliar a aula é um exercício de construção da autonomia pelo aluno que, na visão de Freire, “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (1998, p. 120). Embora a autonomia seja muito cobrada, é pouco incentivada e são escassas as situações para vivenciá-la no âmbito da universidade. Ao avaliar a aula com os alunos, a professora Angelita assume uma atitude edificante, voltada para a emancipação, a solidariedade e a construção da autonomia como processo coletivo alimentado, conforme Contreras, “pela análise da própria prática, das razões que sustentam as decisões e dos contextos que os limitam ou condicionam” (2002, p. 196). A avaliação como processo fundamental para a constituição de práticas inovadoras na sala de aula.

3.7 A aula vivida: “É construída com o aluno”



Fotografia 3. Autorizada pela professora e alunos - 09/09/2008

A aula universitária é a forma predominante de organização do processo de ensino que resulta da interação do professor com seus alunos. Interação esta que dá dinamicidade às ações vividas nesse espaço, a partir do momento em que possibilita a criação e recriação do processo educativo sob as perspectivas desses sujeitos. Não obstante os processos de desumanização correntes na sociedade moderna, em que a dimensão material tem prevalecido sobre a dimensão humana, a aula de STDH promove uma formação centrada no ser humano, nos ganhos afetivos e sociais que as relações pautadas pela afetividade, pela liberdade e pelo respeito às subjetividades podem proporcionar ao processo formativo dos futuros profissionais da área de Psicologia, evidenciando-se como uma intervenção didática inovadora por modificar a situação tradicional no tratamento do conhecimento, na sala de aula.

Uma experiência inovadora caracteriza-se, conforme Lucarelli, pela “*ruptura* com o estilo didático habitual e o *protagonismo* que identifica os processos de gestação e desenvolvimento da prática nova” (2007, p. 80). A inovação como ruptura provoca a interrupção de práticas repetitivas e previsíveis e que só podem ser compreendidas, no

contexto em que são desenvolvidas, pelos sujeitos que as realizam e que imprimem significado ao processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Na promoção de inovações, o papel do professor reveste-se de importância por ser ele o orientador da prática pedagógica, considerando os condicionantes socioculturais que interferem na prática. Para tanto, as concepções epistemológicas dos docentes que buscam inovações no ensino divergem da concepção epistemológica da ciência moderna (CUNHA, 1998), quais sejam: a educação como prática social é um processo construtivo e permanente de emancipação do sujeito; o conhecimento como construção social é provisório e inacabado; a relação teoria-prática possibilita apreender a complexidade do processo de ensino; todo conhecimento é local e global, é autoconhecimento; todo conhecimento científico visa constituir-se senso comum.

Dando continuidade à análise de processos inovadores no contexto universitário e que implicam ruptura com práticas habituais de ensino, foi possível identificar nas aulas de STDH categorias que dão sinais de um movimento instituinte pautado: pela *relação pedagógica* como categoria fundante da aula; pelo uso da tecnologia na *construção coletiva* do conhecimento; pela *construção da autonomia* do sujeito em formação. A construção do conhecimento está na base dessas categorias, sob uma perspectiva humanizadora que busca superar dicotomias e valorizar a agregação, a união. A epistemologia está voltada para a solidariedade e a singularidade dos e entre os sujeitos produtores de saberes na sala de aula, campo de possibilidades de conhecimento, dentro do qual optam os alunos tanto quanto os professores, opções assentadas em “emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis” (SANTOS, 1996, p. 18).

A *relação pedagógica* na sala de aula explica-se pelos vínculos, interações, acordos e desacordos, pelos consensos e dissensos vividos pelo docente e alunos na construção do conhecimento; é, portanto, uma relação entre pessoas mediada pelo conhecimento. Nas aulas observadas, essa relação era democrática e afetiva, pautada no respeito ao indivíduo, sendo o poder de decisão e ação compartilhado por todos. Algumas situações são bem representativas da relação estabelecida na sala de aula, como os incentivos feitos pela docente aos estudantes, após a apresentação dos seminários, ocasiões em que procurava evidenciar os aspectos positivos da atuação do aluno e sempre dizia: *Você me surpreendeu!* A atitude da docente, ao responder aos estudantes que indagavam sobre a elaboração do relatório da pesquisa que desenvolviam com a comunidade: *Tragam o que vocês já têm construído para eu dar uma olhada e lembrem-*

se: os trabalhos devem ser pedagógicos. Se errarem, terão a oportunidade de refazer. Nas reflexões feitas pela professora durante uma aula: Como educadores, temos que conhecer as características específicas de nossos alunos, seus pontos fortes e seus interesses, suas necessidades cognitivas, sociais e afetivas, a fim de dar-lhes oportunidades de construir o conhecimento no seu próprio ritmo.

Desde o século XIX a universidade assume o lugar de protagonista na produção do conhecimento científico e de alta cultura. Vários fatores contribuíram para torná-la uma instituição singular e prestigiada socialmente, imprescindível para a formação das elites: a excelência de seus produtos culturais e científicos, a atividade intelectual, a autonomia e a liberdade de expressão e discussão. Essa concepção de universidade foi fundamentada em pressupostos formulados nas dicotomias: alta cultura/cultura popular; educação/trabalho; teoria/prática (SANTOS, 1995). Entretanto, a progressiva massificação e a conseqüente heterogeneização dos alunos têm indicado a necessidade da universidade rever seu papel na sociedade atual e criar mecanismos por meio de pesquisas e do ensino que contribuam para a emancipação das minorias e para o reconhecimento das subjetividades. Nesse cenário, tem sido cada vez mais difícil permanecer “indiferente à diferença” (*idem*) e aos problemas que emergem com a massificação do ensino na universidade.

O fenômeno da massificação, na visão de Zabalza (2004), repercute no desenvolvimento da docência universitária, implicando a necessidade de mudança das estratégias de ensino e aprendizagem, considerando que os adultos que chegam à educação superior possuem vasta bagagem de experiências que demandam a “introdução de novas dinâmicas de relacionamento e novas formas de organizar a rotina estudantil etc.” (*idem*, p. 30). Nessa perspectiva a relação pedagógica, observada nas aulas, configura-se como inovação edificante por promover uma maior comunicação e diálogo entre professora e alunos e com suas experiências e saberes, na perspectiva defendida por Santos de que o verdadeiro conhecimento é “[...] compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estamos estudando” (1997, p. 53). Conforme explicitam as estudantes, a boa relação pedagógica na aula é resultante da atuação da professora, de sua personalidade profissional e pessoal: *A professora é muito amável, respeita o ritmo de cada aluno* (Antônia – STDH); *ela se preocupa com a nossa satisfação, em nos ver felizes realizando o trabalho* (Amélia – STDH); [...], *ela demonstra interesse por cada aluno e não está preocupada em apenas passar o conteúdo. Ela está preocupada com o indivíduo mesmo. A personalidade dela influencia muito no tipo de aula*

(Anita – STDH). A professora reúne características pessoais que favorecem a boa relação com os alunos, é uma profissional sensível às demandas pessoais e acadêmicas dos alunos e isso parece fazer a diferença, como ilustram os depoimentos acima.

Outro aspecto observado, a *construção coletiva do conhecimento* com o uso do computador, foi vivenciado pela professora Angelita com seus alunos como uma experiência inovadora, como podemos acompanhar nas falas a seguir: *A proposta da professora de construir um site junto com a gente é a ideia em prática de construir o conhecimento com os alunos (Anita – STDH); a gente está construindo essa matéria com a professora e provavelmente ela não dará essa matéria exatamente da mesma forma no próximo semestre. Imagino que ela manterá o site que é um espaço aberto para o conhecimento (Ana – STDH).*

O termo inovação, conforme Aguerrondo (2002), surge associado à ideia de mudança, reforma e novidade, sendo que, na área educacional, corresponde a mudanças superficiais no sistema de ensino, uma vez que são criados artifícios que não causam mudanças substanciais em função de não se rever o paradigma que orienta a proposta de ensino. Segundo Moraes, um paradigma educacional dominante não se modifica “apenas colocando uma nova roupagem, camuflando velhas teorias, pintando a fachada da escola, colocando telas e telões nas salas de aula, se o aluno continua na posição de mero espectador, de simples receptor, presenciador e copiador” (1997, p. 17). A perspectiva do paradigma emergente no ensino requer que o aluno seja protagonista na construção do conhecimento, uma outra racionalidade que surge como alternativa para que o poder em sala de aula seja dividido.

Huberman (1973) diferencia mudança de inovação, afirmando que a primeira rompe com hábitos, rotinas a partir da necessidade que os sujeitos têm de pensar de forma nova ações rotineiras, mas se produz por si mesma e só em último caso pelos resultados que pode apresentar. A mudança dentro dessa perspectiva é vista como um fim em si mesmo e pode produzir alterações temporárias e parciais em situações e circunstâncias em nível individual, porém dificilmente promoverá alterações estruturais num ambiente ou meio social, tendo em vista que não se insere num contexto histórico e social. Já a inovação “não é necessariamente uma invenção, caracteriza-se fortemente pela planificação, pela intencionalidade” (*idem*, p.10); deve ser compreendida no contexto das relações humanas; portanto, não é um ente abstrato, realiza-se em um contexto histórico-social. Perspectiva em que se inseriu o uso do computador nas aulas observadas, visto que implicou uma transformação orientada pela intencionalidade na

utilização das novas tecnologias da comunicação e informação para efetivar uma transformação pretendida, conforme explicita uma estudante: *Eu gosto muito do site por ser um recurso utilizado pela professora para acompanhar as atividades propostas, o desenvolvimento dos alunos. Ela vai orientando o processo e tem sido importante para ela e para nós também* (Amélia – STDH); *eu gostei do site; se tivesse um para cada disciplina eu seria mais feliz, é a minha cara. À medida que vou lendo, vou anotando coisas, mesmo caóticas, confusas, [...], vou colocando no site* (estudante – STDH).

O *site* da turma, criado pela docente, foi usado como recurso de ensino com o objetivo de estabelecer um canal de comunicação entre professora e alunos e alunos e alunos, favorecendo o alargamento das fronteiras dos saberes e sua integração com outros saberes, formando uma rede de conhecimentos baseada nas relações e interfaces, capaz de reduzir as fronteiras do conhecimento criadas pela ciência moderna (SANTOS, 2003). Mesmo assim, durante as aulas foi possível observar algumas resistências dos estudantes em relação ao uso do espaço tecnológico: *Não tenho paciência com Internet, eu achei que estava entrando na página e depois fiquei sabendo que não estava* (estudante - STDH); *entro no site, estou acompanhando, só que ainda não coloquei nada, não sei o que colocar* (estudante – STDH). Essas resistências podem ser analisadas como dificuldades dos alunos em acolher uma proposta metodológica diferente das vivenciadas em suas trajetórias escolares, fortemente marcadas pelo ensino transmissivo e reprodutivo, mas também podem ser relativas às dificuldades quanto ao uso do computador ou até mesmo de acesso à Internet. Diante delas, a docente não se mostrou indiferente; ao contrário, procurou formas de equacioná-las: *Não estou obrigando a que entrem no site. Tem gente que não gosta; então, pode enviar para o meu e-mail que eu posso intermediar e colocar na página, mas acho importante a participação de todos* (Professora Angelita). Posicionamento que demonstra uma abertura às necessidades e interesses dos estudantes.

Na experiência, o computador transformou-se num espaço coletivo virtual onde as pessoas ensinavam, aprendiam, pesquisavam e avaliavam o conhecimento. Criou-se uma comunidade virtual de aprendizagem, estabelecendo redes integradas de saberes que, na visão de Lévy, “é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em processo de cooperação ou troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas das filiações institucionais” (1999, p. 127).

A terceira experiência que contribuiu para que as aulas de STDH se caracterizassem pela inovação foi a *construção da autonomia* do sujeito em formação, o que significa que nas aulas o conhecimento foi construído com autonomia por meio do trabalho individual e grupal de forma cooperativa, do conhecimento das potencialidades e limitações pessoais e do diálogo dos estudantes com a professora e entre os próprios alunos. Naturalmente, as condições analisadas anteriormente serviram de pano de fundo para a construção da autonomia, ou seja, esta é consequência das relações estabelecidas na sala de aula e da construção coletiva do conhecimento. Os excertos a seguir são elucidativos da proposta educativa adequada ao contexto de formação e aos estudantes, em termos de dispositivos pedagógicos (BERNSTEIN, 1990) que incentivam o pensamento e as práticas autônomas na sala de aula: *[...] é interessante a gente ter a autonomia para desenvolver a disciplina. A professora diz: quem tiver algum interesse focal que queira trabalhar poderá fazê-lo. Então, temos a liberdade de aprofundar naquilo que nos interessa* (Aline – STDH); *ela deixa a gente escolher as melhores datas de entrega de trabalhos e a gente se organiza em relação ao tempo* (Anita – STDH); *mesmo sendo rígida, ela consegue ser flexível e isso é legal porque nós mesmos estabelecemos um objetivo [...]* (Ana – STDH); *marquei a data do meu seminário e mudei o tema para eu poder falar sobre algo que era mais conhecido por mim, e a coisa começou a motivar e dar preguiça o contrário [...]* (Antônia – STDH).

Uma característica dos estudantes universitários é que são pessoas adultas com condições de traçar um projeto de vida pessoal e profissional. Desses sujeitos, a partir do momento em que adentram a universidade, é cobrada a autonomia para regerem suas vidas acadêmicas, independentemente de a terem vivenciado ou não na educação básica: *No ensino médio ficamos numa posição de passividade e quando entramos na universidade espera-se que isso não vá acontecer. Esperamos uma relação com o professor um pouco mais horizontal e que não predomine a absorção de conhecimentos do professor e sim a construção conjunta* (Anita – STDH); *no ensino médio ficávamos calados na sala de aula, mas aqui temos que direcionar o nosso curso, escolher disciplinas, fazer escolhas e isso exige um sujeito mais ativo, mais autônomo para atingir os objetivos que temos* (Amélia – STDH). Embora a autonomia seja uma exigência para o estudante e o futuro profissional, são ainda tímidas as situações favoráveis a seu desenvolvimento e exercício no âmbito da universidade. No entanto, é preciso considerar que as salas de aula são lugares povoados por jovens com experiências, saberes e expectativas plurais e diversificadas, muitas vezes ignoradas pelos docentes que ainda preservam em seu imaginário os estudantes idealizados pelas teorias pedagógicas dos

séculos passados, isso num contexto social rico de possibilidades formativas. De acordo com Cunha, “a dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades” (2008, p. 184).

O fato da professora Angelita investir na formação do sujeito autônomo que partilha da organização, da execução e da avaliação da aula em oposição às práticas silenciadoras e focadas na transferência do conhecimento requer dos estudantes o enfrentamento e a superação de formas de pensar e agir que entravam a proposta de um ensino emancipador: *É um pouco difícil lidar com toda essa flexibilidade porque é algo estranho para nós que estamos acostumados com o professor totalmente diretivo (Amélia – STDH); [...] desejamos tanto que os professores sejam assim e quando encontramos não reforçamos esse professor (Ana – STDH)*. A construção da autonomia dos sujeitos em formação nas aulas ministradas pela professora Angelita visa superar o sentido limitado da autonomia, reduzida, segundo Contreras, a uma “mera oportunidade de atuar sem condicionantes [...]” (2002, p. 63). Autonomia que desconsidera as relações existentes entre o controle social e a autonomia no âmbito das relações sociais democráticas, ou seja, uma autonomia que enfatiza “a dependência de diretrizes técnicas, a insensibilidade para os dilemas, a incapacidade de resposta criativa ante a incerteza” (*idem*, p. 146). Em seu lugar, busca-se a autonomia entendida como um processo construído e alimentado coletivamente e que pressupõe a reflexão sobre as ações desenvolvidas e a consciência das razões que dão sustentação a elas, bem como da forma como são condicionadas pelo contexto. Desenvolver um ensino com vistas à aprendizagem significativa dos alunos requer dos docentes a compreensão dos fenômenos que interferem na aprendizagem, a mudança das condições em que se produz a aprendizagem e a disposição para questionar suas concepções e práticas de ensino. Representa a possibilidade, conforme Grundy, de “enfrentar e questionar as próprias bases das relações de poder das quais tradicionalmente depende a educação” (1987, p. 136) e a adoção de pensamentos e práticas alternativas no sentido da formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos que possam atuar na sociedade, transformando-a.

3.8 Em síntese...

A análise das experiências vivenciadas pela professora e seus alunos nas aulas de STDH sinaliza algumas nuances de inovação que podem indicar novas possibilidades para a pedagogia universitária:

- A apresentação e discussão da proposta de trabalho, no início do semestre, evidenciam uma preocupação da docente em compartilhar com os alunos a construção da aula, desde sua concepção.
- A aula constitui o espaço de interação entre professora e alunos, configurando-se com base na relação pedagógica afetiva, respeitosa e colaborativa.
- O uso das novas tecnologias como espaço virtual de construção do saber oportuniza o aprender juntos com base em novas relações pessoais, materiais tecnológicos, saberes e contextos diferenciados, podendo significar a oportunidade de uma formação tecnológica, imprescindível à formação profissional na atual sociedade do conhecimento e da informação.
- Vivenciada no espaço concreto da sala de aula, transcende a aula concebida no Plano de ensino, indicando que professora e alunos dão vida à aula a partir dos significados, valores, experiências e ideias individuais que se articulam e transformam a sala de aula.
- A aula é um momento de encontro que oportuniza ao indivíduo a vivência de situações didáticas nas quais possa desenvolver suas capacidades intelectuais, criativas, verbais e artísticas, favorecendo situações de aprendizagem adequadas às características individuais e a sua inserção na sociedade.
- A docência entendida como a possibilidade de influenciar no desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas e a preocupação da professora em selecionar metodologias que despertem o interesse do aluno contribuem para ressignificar a aula universitária.

4 – AULA DE APRENDIZAGEM PERCEPTIVO-MOTORA: “AULA DE POUCOS PROFESSORES”

4.1 O curso: Licenciatura em Educação Física

A Educação Física “é uma área do conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, [...]” (CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004). O profissional egresso do Curso de Educação Física deve ser formado para posicionar-se criticamente frente à realidade social, analisando-a e intervindo acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, com vistas ao desenvolvimento global das pessoas.

A UnB oferece a habilitação em licenciatura plena em Educação Física com duração de quatro anos, voltada para a formação teórica e prática com o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de trabalhos de extensão para promover a saúde e a qualidade de vida na sociedade, permitindo ao profissional atuar em espaços diversos como academias e outras instituições. Nesse sentido, pode-se dizer que a proposta da UnB está em consonância com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso, no que se refere a uma formação “generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (*idem*).

Ainda conforme as DCNs (*idem*), a organização curricular do Curso de Educação Física é articulada às unidades de conhecimento de formação *específica* e *ampliada*. A formação ampliada deve contemplar como dimensões do conhecimento: a) a relação ser humano e sociedade; b) a relação biológica do corpo humano; c) a produção do conhecimento científico e tecnológico. A formação específica abrange conhecimentos identificadores da Educação Física, nas dimensões culturais do movimento humano, técnico-instrumentais, didático-pedagógicas, possibilitando aos futuros docentes a apropriação dos conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício do magistério na educação básica, como especificado nas Diretrizes. Essa organização se caracteriza pelo conteúdo curricular que garante a formação humanística (conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano, conhecimento da sociedade e formação técnica) como dimensões formativas integradas pelo aspecto geral, considerado básico, e o aspecto

complementar, constituído pelo aprofundamento de conhecimentos da área, compreendendo os aspectos formativos apontados pelas DCNs.

A formação do profissional da Educação Física visa à aquisição e desenvolvimento de amplas e diversas competências e habilidades que refletem o campo científico da área. Destaco entre elas, por articular-se à proposta da disciplina Aprendizagem Perceptivo-Motora, objeto de análise nesta pesquisa: o domínio de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.

4.2 A disciplina: Aprendizagem Perceptivo-Motora³⁵

A disciplina APM, ofertada no sexto semestre do Curso de Educação Física, objetiva o estudo de conteúdos teórico-práticos voltados para a compreensão das dimensões cognitiva, motora, afetivo-social e histórico-cultural da totalidade humana, relacionando-as ao processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. É uma disciplina obrigatória sem exigência de pré-requisitos. A carga horária semanal é de quatro horas-aula correspondentes a 4 créditos. As aulas foram desenvolvidas durante as manhãs das terças e quintas-feiras, das 10h às 11h 50min, durante o segundo semestre do ano de 2008.

4.3 Plano de ensino: o proposto

Os *objetivos* elencados no Plano de ensino da disciplina APM são: conhecer características relevantes das dimensões cognitiva, motora, afetivo-social e histórico-cultural da totalidade humana, relacionando-as ao processo de aprendizagem e desenvolvimento; identificar o papel do mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança; analisar a importância do jogo e do brinquedo para o desenvolvimento da criança; conhecer e identificar situações que favoreçam o diálogo corporal da criança com os diferentes elementos do mundo exterior; identificar a influência da indústria cultural no desenvolvimento e na aprendizagem da criança; discutir e vivenciar criticamente metodologias em Educação Física, sintonizadas com a educação infantil e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Os objetivos privilegiam a dimensão

³⁵ A disciplina Aprendizagem Perceptivo-Motora será identificada pela sigla APM.

cognitiva na formação e não deixam transparecer a relação teoria e prática, uma das categorias percebidas nas aulas observadas. A ênfase recai no desenvolvimento e aprendizagem infantil, com respaldo nas Diretrizes Curriculares que ampliam a atuação do profissional para além da escola, em espaços que oportunizem a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Para o alcance dos objetivos, o professor propõe o estudo de vários *conteúdos*, reforçando a preocupação com a formação do professor que compreenda os fundamentos teóricos de suas práticas. Os conteúdos articulam-se aos objetivos e, embora apresentados de forma fragmentada, não dimensionando a contextualização e a relação teórico-prática vivenciadas durante as aulas, oportunizam aos estudantes uma visão multidimensional (humana, técnica e político-social) das teorias e processos que interferem na aprendizagem infantil, em consonância com as Diretrizes Curriculares.

A *metodologia* que tem como função indicar os métodos, procedimentos e materiais didáticos necessários ao professor e alunos para alcançarem os objetivos propostos é composta por: aulas expositivas, trabalho individual e em grupo, e uso do vídeo. Na metodologia não há a descrição de como, por meio das atividades propostas, o docente relaciona teoria à prática e garante a participação dos estudantes nas aulas, ou seja, não explicita o processo didático observado nas aulas.

No que se refere à *avaliação*, embora o professor não declare a função que esta assume no processo de ensino e aprendizagem, os procedimentos e critérios avaliativos sugerem uma avaliação somativa com peso maior para algumas atividades como elaboração de trabalhos e provas. A auto-avaliação é prevista para que os estudantes avaliem a frequência, a participação e a assiduidade nas aulas.

O *cronograma* divide os conteúdos em 30 aulas com uma flexibilidade para atender aos imprevistos. A relação teoria-prática aparece em algumas aulas, evidenciando uma fragilidade no planejamento, não a considerando na formulação dos objetivos, conteúdos e metodologia e, de certa forma, negligenciando nos campos que definem os fins e os meios uma relação tão importante para a formação do professor e privilegiada pelo docente no tratamento dos conteúdos, nas aulas observadas.

Na *bibliografia* há a indicação de leituras básicas e complementares a partir de autores estrangeiros e nacionais. Não há a sugestão de trabalhos de pesquisa científica como monografias, dissertações e teses que seriam adequados a uma proposta de ensino que visa relacionar conceitos e teorias às situações concretas do cotidiano escolar.

A análise do Plano revela uma visibilidade que, de acordo com Bernstein (1990), apresenta critérios definidos e declarados *a priori* e enfatiza a transmissão do conteúdo e os resultados das aprendizagens. O Plano, ao ser confrontado com as narrativas do professor e as observações, diverge no sentido de que as práticas percebidas nas aulas se direcionam para uma pedagogia crítica, pautada pela compreensão das relações sociais, no âmbito da universidade e da escola básica. As pedagogias, conforme Cunha e Leite, “geram ‘vozes’ próprias às diferentes práticas” (1996, p. 25), o que reforça a importância da utilização de diferentes procedimentos de levantamento de dados para captar os significados dessas vozes expressas pelas pedagogias.

4.4 O cenário: entre a sala de aula e o tatame

As aulas da disciplina APM foram observadas na sala de aula convencional e numa sala multiuso (tatame), localizadas no Centro Olímpico, nas proximidades do Lago Paranoá. Uma sala de aula ampla, com paredes divisórias, cortinas verdes nas janelas e piso paviflex que facilitava a realização de práticas corporais, como as propostas pelo professor Joaquim. Havia boa ventilação e a iluminação era complementada por lâmpadas. As carteiras universitárias, sempre dispostas em círculo, ficavam encostadas às paredes e criavam no centro da sala um espaço maior para os jogos e atividades. A mesa do professor localizava-se em frente ao quadro branco, para registros de esquemas sobre o conteúdo a ser estudado. Havia uma cadeira para o professor, quase nunca utilizada, pois o professor preferia manter um contato mais próximo dos estudantes, movimentando-se pela sala.

Algumas aulas foram observadas em uma das salas multiuso disponíveis para práticas corporais diversas, uma sala ampla que dispunha de espaços e materiais específicos para as atividades planejadas pelos docentes do Curso. Um desses espaços, o tatame, foi a opção do professor Joaquim para viabilizar a realização de jogos e atividades corporais que exigiam maior movimentação e liberdade corporal, possibilitando a vivência de atividades práticas associadas à teoria estudada na sala de aula convencional.

4.5 A docência: “Uma opção não planejada, mas investida...”

O professor Joaquim iniciou sua carreira docente na educação básica, em escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, na década de 1980, período em que começou a trabalhar a Educação Física por meio de jogos. *Eu comecei a aplicar os conhecimentos que estudava e a associar as ciências exatas ao corpo, comecei a brincar, a criar jogos* (Professor Joaquim). Essas experiências repercutem positivamente em sua atuação na educação superior, aspecto que será discutido posteriormente. No entanto, o magistério não se configurava uma opção profissional. *Eu gostava muito da química [...], eu queria ser químico, mas levei uma reprovação aqui na UnB e pensei – não vou conseguir passar em química [...]. Fiz vestibular para Educação Física e passei.* Embora a docência não tenha sido sua primeira opção profissional, o professor passou a interessar-se pela Educação Física e a investir na carreira pelas aprendizagens pessoais que só o magistério oportuniza: *Eu era muito cognitivista, não tinha relacionamentos e na Educação Física eu vi um mundo de aprendizagens pessoais. Minhas limitações de falar, de me relacionar vieram à tona* (Professor Joaquim). Na formação docente, conforme Nóvoa (1992), deve ser considerado como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Na perspectiva do individual, ressaltada pelo professor Joaquim, a formação “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (*idem*, p. 25). A docência é um processo construído ao longo de uma trajetória de vida pessoal e profissional; os frutos desse processo repercutem na constituição própria de cada sujeito, em sua forma de ser e estar no mundo e na profissão. A formação deve, portanto, dar sentido aos caminhos traçados pelo professor em sua trajetória de vida, porque, conforme Nias (*apud* NÓVOA, 1992, p. 25), “o professor é a pessoa. E uma parte da pessoa é o professor”, sendo necessário considerar nas pesquisas que analisam as práticas docentes a forma como as idiossincrasias interferem no ser professor e em suas opções teórico-metodológicas.

As percepções que o professor Joaquim tem sobre a docência e a forma como esta influenciou seu desenvolvimento pessoal levam-no a concebê-la como *a possibilidade de fazer as pessoas melhorarem de concepção de mundo, de vida.* Um espaço de crescimento pessoal, mas que se estende à comunidade, *não é uma coisa só para os alunos, é um espaço de trabalho com pessoas, de democratização de um conhecimento mais crítico, mais voltado para a comunidade* (Professor Joaquim). Ao

ênfatizar a docência como um espaço de trabalho com pessoas, ou seja, de relações, o professor nos remete ao conceito de relações adotado por Freire, fundamentado na assertiva de que “o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo” (1996, p. 47). A concepção de docência expressa pelo professor Joaquim denota uma forma de “estar com o mundo”, uma abertura à comunidade, à realidade social mais ampla a partir da ideia de que democratizar o conhecimento crítico é uma das funções da universidade, cabendo ao professor concretizá-la nos processos de ensinar, aprender e pesquisar para além dos muros da instituição. Trabalhar o conhecimento para que esteja a serviço da sociedade, de acordo com Santos (1996), requer ainda sua revisão epistemológica, política e social, valorizando o contexto sócio-histórico e dialogando com os saberes locais, o que parece ser a perspectiva defendida pelo professor Joaquim, a de uma docência como exercício democrático e político.

O entusiasmo pelas descobertas na educação básica levou o professor a registrar suas experiências com vistas à elaboração de uma abordagem metodológica para a Educação Física. Essas experiências, aliadas à participação em cursos e palestras para socialização de sua metodologia, deram visibilidade ao trabalho que desenvolvia na rede pública de ensino e o levaram para a UnB, em fevereiro de 1999, a convite do diretor da Faculdade de Educação Física à época. Desde então, o professor exerce a docência na Instituição, por força de um convênio entre a Fundação Universidade de Brasília - FUB e a Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, na condição de professor colaborador.

Mesmo considerando que a docência não é só ensino, é também pesquisa e extensão, o professor Joaquim declara dedicar-se mais ao ensino e ressentir-se das críticas dos colegas em relação a sua opção: *o pessoal me critica porque eu ainda não fiz o mestrado, estou muito na criatividade de aulas, eu crio o tempo inteiro*. A visão dos professores reflete os interesses da comunidade científica da qual fazem parte. A partir da ideia de Bourdieu (2003) sobre campo científico, é possível que os docentes, ao assumirem essa posição, estejam em defesa do campo científico da Educação Física, ou seja, está em jogo o monopólio da autoridade científica, que confere reconhecimento aos pares da área de conhecimento, ligada ao desenvolvimento científico. Mesmo considerando que nesse campo a autoridade científica é um tipo de capital e que quem detém maior capital ocupa posição de domínio na estrutura, há necessidade de se

defender os interesses comuns do grupo, o que pode justificar as críticas ao professor feitas pelos colegas da área.

O professor considera que ao ensinar está também pesquisando, criando metodologias e situações propícias à aprendizagem. *Quando eu dou aula, estou pesquisando, observando o que os estudantes estão aprendendo ou não.* Por esse depoimento é possível inferir que o professor considera a sala de aula um campo de investigação que possibilita a ele, por meio dos saberes produzidos nesse espaço, intervir nas aprendizagens dos estudantes, o que pode ser considerado significativo dentro da universidade. No entanto,

o professor de ensino superior é um profissional que constitui parte de uma comunidade de conhecimento, comunidade esta *locus* de sua prática social. O conhecimento é o objetivo, o objeto e o instrumental de trabalho, presente nas condições sociais do fazer do professor, seja este fazer de ensino ou de investigação, de disseminação e/ou de produção (FRANCO, 2001, p. 116).

Pela pesquisa o docente universitário discute e intervém nos problemas que emergem em seu campo científico, além de contribuir na melhoria das aulas. Para isso, faz-se necessário um maior investimento na formação do professor para que possa atuar no ensino e na pesquisa. A pós-graduação configura-se, então, como a formação necessária para o professor inserir-se na comunidade do conhecimento, visando não só sua disseminação, mas também sua produção.

4.6 A aula concebida: “Eu tenho um planejamento, mas, diante do que ocorre na aula, eu replanejo”

Ao ser instado a falar sobre como as aulas de APM são concebidas, o professor Joaquim declarou que, embora tenha um conteúdo a seguir, *o importante é que os alunos façam a relação teoria e prática [...].* *A disciplina tem a função de articular o conhecimento que eles tiveram na Psicologia, na Didática com a realidade da escola; minha função é possibilitar essa relação* (Professor Joaquim). A busca pela relação teoria e prática fundamenta o trabalho pedagógico que o professor realiza em parceria com os estudantes, sujeitos que veem essa categoria como o diferencial das aulas:

Vimos as teorias da aprendizagem em outras disciplinas e, não sei, parece que não encaixava, não aplicávamos e quando chegamos aqui e o Joaquim começou a falar das experiências do dia a dia, da nossa vida, da nossa infância, foi começando a fazer sentido (Jaqueline – APM).

Os conteúdos, na visão do professor, devem ser desenvolvidos em aula, articulados significativamente às experiências de vida dos estudantes, seus interesses e necessidades, ou seja, os condicionantes sócio-históricos direcionam os processos de ensino e de aprendizagem. Os conteúdos são dinâmicos, contextualizados e, de acordo com Saviani, “possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (2005, p. 9). Dentro dessa perspectiva, o professor organiza seu planejamento, considerando as experiências vivenciadas em aula como parâmetros que indicam o caminho que será seguido: *Eu tenho um planejamento, mas diante do que ocorre na aula eu planejo a aula seguinte; a aula tem que vir da necessidade do grupo* (Professor Joaquim). Para isso considera os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre o conteúdo em estudo.

No desenvolvimento das aulas, o professor Joaquim propõe atividades e reflexões por meio de filmes, textos, situações-problema, jogos, atividades práticas, recorrendo ao repertório de saberes e práticas, construído ao longo de sua trajetória profissional e que, como reconhece um estudante, são: *Situações bem diversificadas em que construímos conceitos e estabelecemos vínculos com o real, com a cultura, o que vemos e convivemos todo dia* (Jessé – APM). Nas narrativas, as metodologias propostas para a aula são mais significativas e articuladas aos objetivos de ensino do que as percebidas no Plano de ensino, evidenciando que a materialização da aula traz em si a condição de, no diálogo com os protagonistas, revestir-se de sentido e dinamismo, transcendendo o escrito.

Em relação à avaliação da aula, o professor não apontou em suas narrativas a forma como ocorre ou sobre o uso de procedimentos avaliativos para esse fim, mas a declaração seguinte indica que há um processo de avaliação do trabalho pedagógico, mesmo que ainda não sistematizado: *Sou sensível à escuta dos alunos. Eles falam o tempo todo na aula, eles dão o feedback o tempo inteiro para mim*, evidenciando uma preocupação em ouvir os estudantes e em captar a receptividade em relação ao proposto na aula como ilustra o excerto a seguir: *[...]. Ele vê se a turma não está focada na atividade, se naquele dia está mais frio, mais quente... Ele aborda o tema da aula captando a turma* (Jader – APM). A sensibilidade e abertura do docente para ouvir os estudantes são condições para a constituição de uma relação pedagógica que contribua para a revisão do processo de ensino e de aprendizagem na aula. É a partir do retorno

dados pelos alunos que o professor reorganiza seu planejamento com vistas a criar condições e situações didáticas que viabilizem a aprendizagem na disciplina.

A concepção de planejamento expressa pelo professor Joaquim evidencia uma preocupação em transformar o ato mecânico de planejar em possibilidades para a constituição de condições pedagógico-didáticas que contribuam de fato para a formação do professor da Educação Física, com a compreensão de seu campo de atuação. Embora a análise do Plano de ensino tenha apontado algumas fragilidades teórico-metodológicas, as narrativas sinalizam que há uma reflexão constante do docente sobre suas ações, característico do profissional que busca, a partir dos referenciais de sua própria prática, o que Tardif (2002) denomina saberes da prática: rever processos, conceitos e ações. Além disso, as narrativas indicam que no planejamento o que conta para o professor não é somente a dimensão técnica em nome da eficiência do ensino, própria da concepção tecnicista de educação, mas a organização da ação pedagógica intencional e comprometida com a formação dos futuros profissionais que atuarão na educação básica.

4.7 A aula vivida: “O movimento é o prelúdio de todo conhecimento...”



Fotografia 4. Autorizada pelo professor e alunos - 11/09/2008

Da leitura dos dados levantados na observação das aulas da disciplina APM emergiram algumas categorias de análise que indicam a instituição de um processo de ensino inovador no âmbito da Faculdade de Educação Física. Esse processo visa à formação de um profissional da área com conhecimentos científicos e didático-pedagógicos que o habilite a atuar em diferentes campos, com competência técnica e compromisso político para democratizar o acesso de um maior número de pessoas às práticas corporais e de lazer, com vistas ao desenvolvimento global do indivíduo, conforme especificado nas DCNs do Curso (2004). As categorias que emergiram da leitura dos dados são: *o conhecimento é construído na relação teoria e prática; movimento e afetividade se articulam na construção do conhecimento e os conteúdos são desenvolvidos na inter-relação com diferentes áreas do conhecimento*. Essas categorias serão exploradas a partir das situações observadas nas aulas, considerando ainda informações obtidas na entrevista com o professor e no grupo de discussão realizado com os alunos.

As aulas da disciplina APM caracterizam-se pela intenção do docente em superar a formação de professores pautada na razão instrumental. A racionalidade instrumental, ao focalizar o “como fazer” em detrimento da compreensão do “que” e do “por que” fazer, na visão de Contreras, “supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade de conseguir os efeitos ou resultados desejados” (2002, p. 64) e caracteriza-se pela realização de práticas docentes desvinculadas da teoria e voltadas para o uso de técnicas e instrumentos. Consequentemente, o professor acaba por realizar ações mecânicas e repetitivas, produzindo sempre um mesmo resultado.

Com a perspectiva de uma formação crítico-reflexiva para o professor e de superação da separação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e as práticas sociais que emergem na sala de aula de Educação Física, o professor Joaquim desenvolve “dispositivos pedagógicos” (BERNSTEIN, 1990) com o intuito de mobilizar ações capazes de criar novas possibilidades no tratamento do conhecimento em aula e de rever valores, conceitos, teorias por meio da reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico que caracteriza a situação intelectual, no atual momento de transição paradigmática, analisado por Santos (2003). Os dispositivos pedagógicos, conforme Cortesão (2006), são reinventados em cada contexto educativo pelo professor para atender às necessidades decorrentes da heterogeneidade que hoje caracteriza os estudantes da educação superior. Eles são representativos de como o professor Joaquim

e os estudantes pensam e agem diferentemente em relação à construção do conhecimento da área de Educação Física, instituindo um movimento de ressignificação do conhecimento a partir de uma perspectiva crítica, como será possível acompanhar a seguir.

Durante uma aula sobre as “Teorias de Piaget e Vygotsky”, o professor Joaquim propôs dialogar com os conhecimentos dos estudantes, o conhecimento científico e o corporal: *Vamos dialogar com os textos para mostrar a complexidade do movimento nas visões dos teóricos*. Partindo desse diálogo, o docente realizou uma atividade com os alunos para mostrar a aplicação da teoria na prática e perguntou: *Piaget fala das operações concretas e formais das crianças a partir dos 12 anos. Uma criança pequena conseguiria realizar a primeira atividade? Cada atividade humana tem uma história de intervenção cultural e uma criança de cinco anos é capaz de realizar a última brincadeira do toque simultâneo³⁶?*

Estudante: Não. Essa prática é ainda muito complexa para as crianças dessa idade porque apresenta duas dimensões importantes – quando eu falo cotovelo, ombro e pé, isso faz parte da realidade delas. Agora, quando eu falo ombro e orelha direita, elas farão confusão na relação.

O professor realizou outra atividade com uma aluna, vedando seus olhos e jogando uma bolinha de papel ao chão. A aluna seguiu na direção da bolinha. O docente sinalizou para um aluno, pedindo que colocasse a bolinha em outra direção, sem que a aluna percebesse. E refletiu: *Os adultos representam o espaço na mente, as crianças também, mas elas têm limitações*.

Estudante: Isso é Piaget porque numa determinada idade a criança imagina a partir de fatos concretos!

Estudante: Piaget fala da relação entre o cognitivo e o corporal.

Professor: Vygotsky também fala isso. Piaget fala do jogo e Vygotsky fala do brinquedo. Mas os dois têm diferenças fundamentais. Essas brincadeiras que fazemos são fundamentais para as crianças aprenderem, por exemplo, a matemática.

Estudante: Piaget fala da interação com o meio e Vygotsky decifra o meio. O cérebro não é nada sem intervenção. Todas as brincadeiras feitas com as crianças as preparam para princípios mais complexos. Brincar gera conhecimento.

Professor: As práticas corporais são o prelúdio de todo conhecimento. A nossa área tem as expressões corporais como conhecimento. As crianças precisam de espaço determinado, estruturado.

³⁶ A atividade foi realizada com toda a turma dispersa na sala de aula. Ao comando do professor, os alunos andavam livremente e, ao ritmo de palmas executavam os comandos feitos para tocarem partes do corpo separadamente e ou simultaneamente.

A articulação teoria e prática desenvolvida pelo professor Joaquim e seus alunos contribui para a formação de um profissional da Educação Física consciente e capaz de rever conceitos, teorias e práticas a fim de atuar numa realidade complexa e multirreferencial como é a escola básica. Para isso, *é preciso perguntar ao professor por que ele realiza determinada prática. Ele tem uma teoria que fundamenta a prática dele [...]* (Professor Joaquim). Desenvolver os conteúdos teóricos relacionando-os à prática, além de contribuir para uma formação docente crítica e contextualizada, transforma a aula em um espaço de diálogo entre os saberes dos teóricos, pesquisadores e cientistas e os saberes práticos dos sujeitos em formação. Como manifesta um estudante, essa perspectiva é um diferencial das aulas ministradas pelo professor Joaquim:

As aulas do professor Joaquim são muito boas porque ele leva realmente a teoria para a prática. A gente já viu Vygotsky, Piaget, Wallon em várias matérias da educação, só que nunca tão direcionadas à prática. Eu nunca tinha pensado em tantas possibilidades de trabalho; ele consegue tirar da teoria e levar para a prática (Jessé – APM).

O professor Joaquim compreende o conhecimento como uma construção social e sugere que a universidade repense a forma como o conhecimento tem sido historicamente tratado porque *nela o conhecimento que foi construído na realidade é posto no quadro negro. É um conhecimento sem vida, a teoria no quadro é muito fácil de se discutir, quero ver na prática.* O professor enseja uma preocupação com a ação docente para a transformação e nos encaminha para as reflexões de Vázquez sobre a atividade prática como

a transformação real, objetiva do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana [...]. Sem essa ação real, objetiva sobre a realidade, que existe independentemente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de *práxis* como atividade material consciente e objetivante (1977, p. 194).

O ensino que articula teoria-prática requer de seus protagonistas a tomada de consciência, revisão de concepções, definição de objetivos, reflexão sobre as ações desenvolvidas, estudo e análise da realidade para a qual se pensam as atividades. Do docente, especificamente, exige a abertura para o diálogo e a disposição para repensar cotidianamente a organização da aula. Nesse enfoque, o professor ultrapassa o papel de simples tradutor de conhecimentos, perspectiva analisada por Bernstein (1990), e passa a produzir, conforme especifica Cortesão (2006), o conhecimento do tipo socioantropológico (sobre os alunos com quem trabalha) e o conhecimento para os alunos caracterizado pela

recriação de métodos adequados ao processo educativo. Assim, a aula concebida pelo professor Joaquim como: *Um espaço de construção e ao mesmo tempo de transmissão de um conhecimento importante do mundo que o homem acumulou historicamente e que precisa ser socializado* amplia-se, ao transformar-se num espaço de indagação, de reflexão e de crítica da atuação docente e da organização e funcionamento das instituições educativas, contribuindo para a formação de profissionais para intervir no processo educativo e social.

Na segunda categoria, o docente defende que o movimento, objeto da Educação Física, seja trabalhado de forma afetiva, respeitosa e ética. Para tanto, questiona as representações³⁷ que os estudantes têm da área, quase sempre focadas na competição e que contribuem para a constituição de práticas que privilegiam a seleção e a exclusão dos alunos no interior das escolas: *O significado atribuído à área está posto; então, cabe ao meio acadêmico, de uma perspectiva crítica, ressignificar esse significado e não reproduzir essa representação* (Professor Joaquim). Durante as aulas foi possível apreender alguns diálogos, reflexões e práticas que vão ao encontro do que defende o professor. Ao referir-se ao “jogo das cadeiras”, tão comum nas aulas de recreação e jogos, refletiu sobre seu caráter excludente:

Esse jogo exclui as crianças da mesma forma que o jogo que a Xuxa faz na televisão e acaba reproduzindo o que ocorre na sociedade. Por que não inverter o jogo, fazendo todos sentarem? Ao fazer isso, como educador eu inverte a lógica societária na atividade corporal e ressignifico a prática social no jogo, essa é a função da escola (Professor Joaquim)

Em outra aula em que se discutiu: “Emoções - entre o psíquico e o orgânico – Wallon”, uma aluna inquiriu sobre como se dá a relação de reciprocidade entre emoção e movimento. O professor Joaquim convidou um estudante para ir à frente da sala e propôs um diálogo sem o uso da linguagem oral, usando apenas a linguagem corporal. O professor não se limitou a uma explicação teórica, mas extrapolou, mostrando o conceito em ação. Nessa atividade o professor equilibrou as três dimensões do conhecimento: cognitiva, psicomotora e afetiva para mostrar como a comunicação por meio de movimentos expressivos é mais uma efusão afetiva do que comunicação. Ao utilizar gestos e expressões faciais, o indivíduo expressa sua emotividade e busca contato com

³⁷ O conceito de representação social tem suas raízes na sociologia e na antropologia. Da perspectiva psicossocial, “ela reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural etc., por um lado. Por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos” (ARRUDA, 2002, p. 128).

os membros do grupo, sem a preocupação de que haja uma compreensão precisa do que pretende comunicar.

As dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras, embora distintas, foram trabalhadas de forma inseparável nas atividades propostas nas aulas de APM. Durante sua realização, houve o desenvolvimento psicomotor dos estudantes, mas também a vivência de sentimentos de medo, insegurança, alegria sem prescindir da compreensão e da reflexão sobre a atividade e o conteúdo. Essa preocupação em articular as dimensões do conhecimento reveste-se de grande importância em um Curso que forma o professor para mediar situações concretas em que estarão presentes movimentos e emoções como elementos que contribuem para o desenvolvimento das crianças, dentro da especificidade trabalhada pela disciplina. A perspectiva defendida por Piaget, um dos teóricos estudados no Curso, fortalece a necessária presença da afetividade no trabalho educativo, “certamente a afetividade ou sua privação podem ser a causa de aceleração ou atraso no desenvolvimento cognitivo [...]” (1973, p. 47) e lança luzes para sua imprescindibilidade no desenvolvimento global do indivíduo em formação.

A capacidade do professor Joaquim em articular movimento e afetividade é favorecida pelas experiências da educação básica, como afirmou em um de seus depoimentos: *O que me sustentou muito aqui na UnB foi todo o conhecimento da escola básica, o conhecimento dos primeiros anos da minha vida* (Professor Joaquim). Na visão dos estudantes, a vivência do professor com a educação básica é também o diferencial das aulas: *A experiência que o professor Joaquim tem com a educação básica o leva a relacionar situações vivenciadas por nós com as vividas pelas crianças e ajuda bastante na aula* (Josiane – APM); *quando se trabalha com criança, nunca se tem certeza do que vai acontecer. Então, temos que saber como levar a aula, elas te desafiam a toda hora. Isso faz a didática dele ser diferente e influencia na aula* (Jessé – APM). Essa capacidade em articular movimento e afetividade, conforme analisa Freire (1996), expressa uma “abertura ao querer bem” à forma como o docente se compromete com os estudantes, numa prática específica do ser humano. A prática educativa, na visão de Freire, engloba “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]” (*idem*, p. 161). Essa perspectiva rompe com a educação tecnicista que exige um educador para o exercício da tarefa de acomodação ao mundo. Em seu lugar surge um educador formador que vê a docência como uma especificidade humana que não pode ser entendida como uma experiência fria, desprovida de sentimentos e emoções, sonhos e desejos.

Ao reconhecer nas expressões corporais, no movimento e nas ações dos homens comuns os conhecimentos da área de Educação Física, o professor Joaquim oportuniza aos estudantes o contato com o objeto de sua profissão. Esse contato se dá de forma rigorosa por meio do estudo das diferentes teorias de aprendizagem, argumentando o conhecimento no sentido da superação das distinções clássicas estudadas por Santos (2003) entre teórico/prático, corpo/mente, conhecimento do senso comum/científico, dando indícios de um ensino inovador no âmbito da universidade.

A terceira categoria, da inter-relação dos conteúdos da disciplina com outras áreas do conhecimento, mostra que o currículo se justifica na prática, nas experiências reais que os estudantes trazem para o contexto de aula. É possível que essa inter-relação enfraqueça os limites entre as áreas e as disciplinas do Curso e favoreça a compreensão da Educação Física articulada a outras áreas, o que, conforme Cunha e Leite, “[...] significa que o fato de uma disciplina usar conhecimentos de outra provoca uma inter-relação intelectual indispensável à compreensão do mundo e da sociedade” (1996, p. 21). Embora não se possa afirmar que o professor Joaquim trabalhe os conhecimentos ultrapassando os limites das disciplinas, uma das características do currículo integrado, segundo Bernstein (1977), possibilita uma relação aberta entre os conteúdos, podendo haver diferentes graus de integração, sendo os conteúdos subordinados a uma ideia central em permanente mudança. Foram percebidos avanços nesse sentido.

Ao inter-relacionar os conteúdos com outras áreas do conhecimento, o docente assume uma nova atitude diante do conhecimento, de abertura ao diálogo com a Psicologia, a Didática, a Matemática. Uma atividade que ilustra essa experiência foi realizada pelo professor ao propor uma “brincadeira” com a matemática envolvendo o corpo e linhas imaginárias no chão. Ao concluí-la, refletiu com os estudantes: *A partir desta atividade podemos trabalhar perímetro, área, altura. [...]. Eu ensino matemática a partir do concreto, isso é uma coisa interessante. Entenderam a lógica do conhecimento?* E continuou explorando a atividade com questões e reflexões em torno da matemática.

Essas atividades e reflexões contribuem na construção de uma rede conceitual pelos estudantes, na qual se incorporam os conteúdos necessários para o exercício da profissão, relacionados ao contexto sócio-histórico. A percepção dos estudantes sobre esse processo é elucidativa da significância da inter-relação dos conhecimentos das diferentes áreas: *Ele trata de forma abrangente os aspectos científicos, psicológicos, biológicos, mentais, emocionais, didáticos, pedagógicos das diferentes áreas do conhecimento e a gente associa à nossa prática e necessidade (Jader – APM); [...]*

estamos discutindo o currículo novo da Educação Física, e relacionar os conhecimentos é importante. Aprendemos uma matéria aqui, outra ali e não aprendemos a relacionar tudo isso. Na aula, o Joaquim não se restringe ao campo dele e eu acho isso muito importante (Janine – APM).

Finalizando, tomo aqui a fala de uma estudante que define bem as relações que o professor Joaquim estabelece na aula: *O professor Joaquim faz as relações e são poucos professores que buscam isso, porque exige mais do professor [...]. Eu acho que é uma aula de poucos professores* (Júlia – APM). Neste depoimento, a estudante destaca a influência das características pessoais, discutidas no início desta análise, na forma como o professor exerce a docência e, conseqüentemente, na organização didática da aula como viabilizadora das relações que a fundamentam e a ela dão vida: relação professor-aluno, conteúdo-forma, teoria-prática, corpo-mente, reforçando o pressuposto de que a aula é, de fato, um espaço-tempo de relações e interações, transformado pelo professor e alunos em lugar de formação do professor da Educação Física, no sentido expresso por Cunha (2008) de que são as pessoas que significam o espaço da aula a partir de suas representações subjetivas, pelos sentidos culturais que atribuem e que fazem transcender a dimensão física e espacial da sala de aula.

4.8 Em síntese...

Com base nas análises, é possível indicar algumas características das aulas da disciplina APM que apontam nuances de inovação na perspectiva da aplicação edificante do conhecimento analisada por Santos (1996), cujas opções teórico-metodológicas se fundamentam em movimentos, emoções, sentimentos que conferem aos conteúdos curriculares sentidos diferenciados.

- Há dissonância entre a aula proposta no plano de ensino e a aula vivenciada, ressaltando que, ao se desenvolver no espaço concreto da sala de aula, a aula se transforma por meio do diálogo com os protagonistas que a ela imprimem sentido e dinamismo. A aula ganha vida real, concreta.
- Ao mesmo tempo em que o estudante se apropria de conhecimentos técnicos da profissão, toma consciência de que a abordagem em torno do objeto da Educação Física transcende as aprendizagens especializadas e requer a revisão de conceitos, teorias, atitudes, habilidades e a percepção de sua amplitude e complexidade no contexto educativo.

- Na aula, a articulação teoria-prática possibilita a revisão de conceitos, teorias e práticas e contribui para a formação do professor de Educação Física com condições para atuar e intervir na realidade escolar.
- Ao desenvolver os conteúdos da área de Educação Física, articulando teoria e prática, professor e alunos transformam a aula num espaço de diálogo entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico.
- O movimento, objeto da Educação Física, ao ser trabalhado considerando as dimensões do conhecimento cognitiva, psicomotora e afetiva, contribui para a formação do professor a fim de mediar situações concretas em que estarão presentes movimentos e emoções como elementos que contribuem para o desenvolvimento das crianças.
- Na aula, ao inter-relacionar os conteúdos a outras áreas e disciplinas do Curso, o professor favorece aos discentes sua compreensão mais ampla e integrada.

5 – AULA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA 1: DIFERENTES CAMINHOS DE APRENDIZAGEM

5.1 O curso: Licenciatura em Pedagogia

O Curso de Pedagogia é ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília desde os anos setenta e destina-se à formação de profissionais para o magistério da educação infantil e início de escolarização, e para a gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não-escolares. O atual Projeto Acadêmico do Curso é resultante de discussão que envolveu toda a comunidade acadêmica da Faculdade, no bojo dos debates em torno das Diretrizes Curriculares do Curso (CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006), em âmbito nacional. No Curso, a formação acadêmica dos estudantes compreende a relação entre ensino, pesquisa e extensão, com a construção teórica e prática dos conhecimentos no campo educativo, articulando conhecimentos sociológicos, políticos, antropológicos, ecológicos, psicológicos, filosóficos, artísticos, culturais e históricos em consonância com as DCNs (2006), que apontam a docência como:

Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais

influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (*idem*).

A partir desta concepção de docência, as DCNs (*idem*) indicam as exigências formativas do egresso do curso de Pedagogia, com destaque para: a) trabalhar em espaços escolares e não-escolares na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; b) identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; c) participar da gestão das instituições contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; d) realizar pesquisas sobre os estudantes e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares (*idem*).

Esse perfil indica a necessidade de uma formação ampla e interdisciplinar que vai requerer uma organização didática da aula, tempo-espço privilegiado de formação que favoreça o desenvolvimento das relações: teoria-prática, conteúdo-forma, ensino-pesquisa, professor-aluno, com vistas ao alcance do objetivo de formar o profissional da educação com competência técnica, compromisso político e ampla compreensão da realidade educacional para nela intervir e transformar.

5.2 A disciplina: Educação Matemática 1

A disciplina Educação Matemática 1, de quatro créditos, é oferecida no 4º semestre do Curso de Pedagogia, em caráter obrigatório com carga horária semanal de quatro horas-aula. As aulas foram desenvolvidas nas segundas e quartas-feiras, no horário das 08h às 10h, no segundo semestre de 2008.

Além dos conteúdos específicos da área da matemática, um dos objetivos do professor no desenvolvimento da disciplina é contribuir para a revisão das representações sociais da matemática, resgatando o gosto dos futuros professores pela área. Esse aspecto é essencial para a constituição do pedagogo que atuará na docência, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, importante período de formação da criança e que requer um profissional com sólida formação teórico-prática.

5.3 Plano de ensino: o proposto

O Plano de ensino da disciplina Educação Matemática 1 apresenta uma estrutura com os seguintes itens: ementa, objetivo geral, objetivos específicos, metodologia, avaliação, cronograma e bibliografia. A leitura do Plano aponta para uma proposta que privilegia na formação do Pedagogo a articulação teoria-prática, conteúdo-forma e ensino-pesquisa.

Na *ementa*, o professor anuncia que os conteúdos básicos da matemática serão desenvolvidos à luz das teorias construtivistas e que os estudos teóricos associados às práticas no campo da Educação Matemática deverão desenvolver competências essenciais no contexto da didática específica da matemática. A concepção epistemológica do professor é percebida em sua opção pela teoria construtivista e pela relevância que atribui aos estudos teóricos associados às experiências concretas da escola. O conhecimento é concebido como uma construção do indivíduo no contexto histórico, cultural e social em que se insere, sendo sua ação um meio de intervenção transformadora, na perspectiva da “práxis criativa” analisada por Vázquez (1977).

O *objetivo geral* focaliza o desenvolvimento da visão crítica da educação matemática no Brasil, a atuação profissional que pressupõe a relação teoria e prática e a construção de uma representação positiva da matemática do futuro professor. Os *objetivos específicos* evidenciam uma preocupação do docente em instrumentalizar os graduandos para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, com o conhecimento das realidades dos alunos desse nível de ensino. Para isso, focalizam os fundamentos teóricos da matemática, a obtenção de fundamentos nos campos da Didática da Matemática, Psicologia Cognitiva, das Ciências da Educação, da Antropologia, entre outros. Contemplam ainda a preocupação com a formação do professor com competências para planejar a ação pedagógica, desenvolver metodologias de ensino, posicionar-se crítica e competentemente na utilização dos meios de ensino e de aprendizagem, e para desenvolver e aplicar um sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem. Uma formação teórica e prática ampla e contextualizada em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

Os *conteúdos* denominados de programa do curso são divididos em quinze semanas, tempo de duração do Curso. Entre os conteúdos são apontados: histórico da matemática e conhecimento lógico matemático; construção do número; sistemas de

numeração decimal; adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais; introdução de número decimal, conteúdos específicos da área da matemática e que subsidiarão a apropriação de conceitos, teorias e regras necessárias para se ensinar a matemática. Os conteúdos articulam-se aos objetivos de ensino, ao enfatizarem a relação teoria e prática na formação do professor, e são abordados de acordo com os preceitos fundados nas teorias construtivistas.

A *metodologia* expressa a importância que o professor atribui à inserção dos estudantes no cotidiano da escola básica, por meio da associação entre teoria e prática, como meio de fomentar reflexões, leituras e discussões teóricas. Parte-se de situações reais, concretas da escola para, à luz da teoria, compreendê-las no sentido de construção de uma representação positiva da matemática pelo futuro professor. Para isso, o professor define duas relações básicas: a primeira refere-se à relação teoria-prática com o objetivo de discutir, vivenciar e refletir sobre as teorias que subsidiam a educação matemática, partindo das experiências dos alunos, suas leituras e posições críticas, e fazendo vínculos com a realidade; a segunda, a relação prático-teórica, é viabilizada com a realização do projeto experimental do “ser matemático”³⁸ que é desenvolvido por cada aluno e orientado pelo professor. Nele parte-se de uma realidade concreta que é compreendida, interpretada e transformada a partir das pesquisas, leituras e discussões teóricas para apoiar o desenvolvimento do “ser matemático”.

Na *avaliação*, o professor não explicita claramente a concepção que adota. No entanto, os procedimentos avaliativos propostos sinalizam uma perspectiva de avaliação formativa que considera o desempenho dos estudantes no processo: participação dos estudantes com leituras, discussões e ação sobre o processo; elaboração e desenvolvimento de um projeto individual de atendimento a um “ser matemático”; realização de um dossiê, instrumento elaborado pelos estudantes que retrata todo o processo de aprendizagem por meio de registros de atividades de cada aula seguidos de reflexões; autoavaliação e criação, validação, confecção e divulgação de um jogo envolvendo conteúdo matemático tratado ao longo do curso. Esses procedimentos se articulam aos objetivos e conteúdos e caracterizam a avaliação processual sugerida na disciplina, com base na concepção do docente de que: *Enquanto se avalia, se aprende e, enquanto se aprende, se avalia* (Professor Crisóstomo). Outro aspecto relevante

³⁸ No início do Curso, sob a orientação do professor, cada aluno elabora um projeto experimental relacionado à educação matemática (atendimento a um “ser matemático” – criança, jovem ou adulto para mediar sua aprendizagem em no mínimo oito aulas). O projeto será mais detalhado adiante.

concernente à avaliação refere-se ao fato de o professor atribuir o mesmo valor a todas as atividades, não estabelecendo uma hierarquia em relação aos procedimentos. Todos são considerados igualmente; isso implica a valorização de todas as situações didático-pedagógicas como possibilidades de aprendizagem e uma concepção de avaliação como processo.

A *bibliografia* apresenta obras de autores estrangeiros e nacionais, não sugerindo fontes eletrônicas e relatórios de pesquisa. O professor destaca obras fortemente recomendadas, voltadas aos objetivos do curso. As temáticas privilegiadas são: Educação Matemática, Didática da Matemática, Psicologia Cognitiva e História da Matemática, num total de 53 obras. Embora extenso e diverso, o repertório teórico subsidia a proposta metodológica apresentada em articulação com os objetivos e conteúdos propostos e é considerado pelos estudantes como “alimento” para a provocação das aulas: *O professor passa uma bibliografia e a provocação nas aulas é tão grande que sentimos a necessidade de ir atrás dos livros, é uma coisa assim – ‘espera aí que eu quero saber mais’* (Carmem – Ed. Matemática 1); *quem procura a bibliografia é por interesse, ao contrário do professor que apresenta uma imensa bibliografia que você tem que ler e fazer resenha de cada texto e não se aprende nada* (Cândida – Ed. Matemática 1).

A análise do Plano de ensino de Educação Matemática 1 revela uma “pedagogia visível” evidenciada pela seleção dos conteúdos, sequência/compassamento na regulação de sua transmissão e nas normas e critérios de avaliação explícitos (BERNSTEIN, 1990). No entanto, este foi apresentado e discutido com os estudantes no início do curso e constantemente revisto no desenvolvimento das aulas a partir de seus conhecimentos, experiências e das avaliações do processo, sinalizando a possibilidade de uma “pedagogia invisível”.

5.4 O cenário: da Ludoteca ao jardim

As aulas foram observadas numa sala localizada na Faculdade de Educação – FE 1, no subsolo, denominada Ludoteca. Uma sala com carteiras individuais, preparada para atender às dinâmicas das aulas de Educação Matemática, que envolviam jogos e atividades com manuseio de materiais concretos. O uso de carteiras maiores dificultava a circulação dos alunos e do professor, embora criasse uma proximidade maior entre eles. A sala dispunha de prateleiras ao fundo e de uma mesa para o professor. Era iluminada com luz artificial; a ventilação, precária em função da localização da sala, era realizada por ventiladores de parede.

Houve também a observação de aula em espaço não-convencional para o ensino da matemática, o jardim gramado, localizado ao lado do prédio da FE. A aula ocorreu no mês de setembro, numa manhã ensolarada, sobre o gramado, embalada pelo canto dos pássaros que brincavam nas árvores floridas, no prenúncio da primavera.

As aulas, realizadas em espaço convencional ou não-convencional, como as observadas, mostram como professor e alunos podem transformar um espaço arquitetônico e natural em espaço pedagógico, na direção do que analisa Veiga de que: “a organização espacial da aula não pode estar desligada das características reais dos alunos nem da metodologia e dos recursos didáticos selecionados em razão do processo de construção de conhecimentos e em direção aos objetivos propostos” (2008, p. 289). O espaço físico transformou-se em espaço pedagógico e ganhou vida com as ações, relações e interações entre professor-aluno-conhecimento, que se deram nas aulas de Educação Matemática 1.

5.5 A docência: “Caminho traçado, escolha desejada...”

A opção pela docência surgiu na vida do professor Crisóstomo vinculada ao gosto que nutria pela matemática desde a infância. Nesse período ele auxiliava a mãe, que trabalhava como professora e o incentivava a fazer as compras da casa, situações repletas de possibilidades de exploração da matemática no cotidiano e participava de grupos de estudos formados por colegas do ensino fundamental e médio que o procuravam, confiantes na “facilidade” que ele tinha em ensinar matemática. Ao adentrar a universidade pública como estudante, movido pela necessidade da independência financeira, começou a lecionar e, conforme explicita: *Fui tomando consciência de que era por aí o meu caminho e fui traçando o meu perfil profissional. A docência como profissão*

para o professor Crisóstomo parece ter sido uma opção influenciada pelo que Peréz Gómez (1998) denomina como “cultura experiencial”, expressa pela forma como as experiências vivenciadas pelo sujeito nos percursos de vida familiar, escolar e social imprimem significados e interferem em suas ações e comportamentos. Na mesma direção, Tardif (2002), ao analisar os saberes que estão na base da profissão docente, afirma que são plurais, compósitos e heterogêneos, provenientes de fontes e processos diferenciados. As experiências positivas do professor com a matemática, aliadas ao incentivo familiar, podem estar na gênese de seu interesse em seguir o magistério como professor de matemática, área que possui um significativo déficit de docentes em todas os níveis de ensino, em função da representação social predominante de que a matemática é uma ciência difícil, acessível a poucos.

Com a conclusão do bacharelado e da licenciatura em Matemática na Universidade de Brasília, o professor Crisóstomo iniciou a carreira do magistério atuando na educação básica, no início da década de 1980. Os campos de atuação profissional eram distintos no sentido geográfico e social: o Colégio Militar de Brasília e uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, localizada na cidade de Ceilândia, realidades que suscitavam questionamentos levados por ele para o grupo de pesquisa, coordenado pela professora Nilza Bertoni, do qual fazia parte desde o ano de 1982.

Era interessante porque eu me defrontava com duas realidades bem distintas e as dificuldades de aprendizagem matemática eram bem semelhantes. No grupo de pesquisa, discutia, ia para a sala de aula, levantava as necessidades e planejava as atividades, metodologias e as aplicava (Professor Crisóstomo).

As experiências na educação básica em diferentes contextos socioeducativos deram ao professor Crisóstomo uma visão ampla da realidade educacional do DF e contribuíram para sua atuação como docente na Universidade, com uma formação construída a partir de diferentes saberes pedagógicos analisados por Tardif (2002): os saberes disciplinares, específicos da área de atuação profissional; os saberes curriculares e os saberes da experiência que são construídos pela prática, pela reflexão, na relação com os pares no contexto concreto de trabalho, e que tornam possível a realização de um projeto de educação matemática como emancipação em que “o saber não existe separado das práticas que o confirmam” (SANTOS, 1996, p. 18). Esse projeto tem a sala de aula e a escola básica como campos de possibilidades de conhecimento, cujas opções se assentam nos conteúdos curriculares, mas também nos sentimentos, nas emoções e na afetividade.

No final da década de 1980, o professor Crisóstomo realizou o concurso público na Universidade de Brasília para professor Auxiliar de Ensino, nível atribuído ao docente com graduação. Na universidade, a docência foi reafirmada como uma escolha planejada e intencional, que o levou a investir na carreira docente com a realização de estudos de mestrado e doutorado. As experiências que contribuíram para sua constituição docente denotam que, nesse processo, as dimensões pessoal e profissional são inseparáveis, o que indica a necessidade de os pesquisadores, ao analisarem o ensino no contexto da sala de aula, não desfocarem do professor como pessoa. A ação pedagógica do professor é influenciada pelas trajetórias de vida profissional, mas também pessoal que contribuem para a identidade profissional construída num processo complexo de apropriação do sentido de sua história pessoal e profissional, na perspectiva analisada por Nóvoa (2007).

Sob essas influências, a docência é caracterizada pelo professor Crisóstomo *como uma atividade de relações e interações humanas que contribui para a formação de pessoas para atuarem com outras pessoas na construção de conhecimentos*, na direção do que concebem Tardif e Lessard: “[...] é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação” (2005, p. 31). É a docência que não prescinde dos conhecimentos científicos e pedagógicos necessários para o exercício de ensinar, mas que se caracteriza fortemente pela dimensão humana, porque se concretiza a partir de uma relação fundamental, a relação professor e alunos em contextos diferenciados e complexos, como a sala de aula, e possibilita: *Entender o outro na posição do outro, significa negar-se, superar o narcisismo pedagógico. Para ter o pleno desenvolvimento pedagógico, o professor precisa repensar o seu egocentrismo porque, na sala de aula, é preciso entender 40 alunos* (Professor Crisóstomo). Docência que se articula com a pesquisa em diferentes e significativos campos e que constitui um importante espaço formativo para o professor e alunos.

O professor considera que o aporte teórico-metodológico e epistemológico que traz para as aulas é alimentado pelo trabalho de pesquisa que desenvolve: *Eu não sei se poderia estar dentro da Universidade sem fazer pesquisa. O que diria aos meus alunos?* (Professor Crisóstomo). A pesquisa torna possível a associação entre as teorias e as práticas nas aulas de Educação Matemática, e esse processo se dá em parceria com a escola pública, abrindo espaços para que os estudantes do Curso de Pedagogia se

iniciem na pesquisa e na extensão como possibilidade de *gerar quadros. Hoje estou aqui e amanhã, onde estarei? Quem vai ficar?* (Professor Crisóstomo). A pesquisa, conforme explicita o professor, sustenta-se em três vertentes: a primeira se dá no ensino da disciplina de Educação Matemática com a adoção pelos estudantes do “ser matemático”, uma primeira incursão que *permite aos alunos, ao longo do semestre, estarem com o pé na práxis pedagógica* (Professor Crisóstomo). A segunda vertente refere-se ao trabalho que desenvolve com alunos de Iniciação Científica e a terceira vincula-se à pesquisa que realiza na escola pública. Nesta, o professor insere os estudantes no cotidiano da escola básica todas as segundas-feiras à tarde e sextas-feiras pela manhã, o que representa um ganho para estudantes e comunidade escolar. A escola ganha pelo fato da pesquisa ter caráter contributivo, colaborativo e de assessoramento aos professores no ensino da matemática e ganham os estudantes pelo contato, desde a formação inicial, com a realidade escolar e as problemáticas que permeiam esse universo num processo de articulação da teoria à prática.

A relação ensino com pesquisa é uma proposta inovadora, fundamental para a formação do professor. De acordo com Lampert, uma experiência que tenha impacto inovador deve “despertar a capacidade de invenção, de estímulos, de iniciativas, assim como a criação de uma atmosfera favorável em que tanto os professores como os alunos se sentem estimulados para indagar, descobrir, refletir e fomentar mudanças [...]” (2008, p. 137). Essa perspectiva repercute na qualidade da formação do pedagogo com uma compreensão mais ampla da realidade na qual atuará. A escola básica deixa de ser um contexto imaginário e passa a ser vivenciada no dia a dia observado, analisado, compreendido com o objetivo de buscar formas de intervenção que impliquem uma educação matemática emancipatória, articulada à vida das pessoas.

Dentro dessa perspectiva, a aula é concebida pelo professor Crisóstomo *como um espaço acadêmico, espaço de encontro onde cada um vai poder trazer o seu saber e sair afetado. Está presente a questão da afetividade, afetado de ganho no sentido do desenvolvimento pessoal, humano, profissional e político*. O ganho representa a formação pautada na apropriação dos conhecimentos científicos, didático-pedagógicos, mas também éticos, estéticos, filosóficos, sociológicos e que possibilitam ao professor inserir-se na realidade educativa, contribuindo para sua transformação, conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

5.6 A aula concebida: “Eu levo a proposta e cada um vem com suas contribuições...”

Durante a entrevista, o professor Crisóstomo, ao falar sobre como as aulas de Educação Matemática 1 são preparadas, enfatizou: *Eu não tenho a aula pronta, eu tenho a proposta. Eu levo a proposta e cada um vem com suas contribuições e juntos vamos construindo [...] Na perspectiva epistemológica da organização do trabalho pedagógico, a aula é um movimento de mão dupla.* Essa perspectiva, conforme Villas Boas e Soares, “requer o entendimento de que o trabalho pedagógico pertence ao professor e aos alunos, não cabendo ao primeiro referir-se ‘à minha aula’, ‘à minha disciplina’, ‘à minha prova’ etc., excluindo a responsabilidade dos alunos” (2002, p. 203). É um trabalho cujas tarefas são compartilhadas entre o professor e os estudantes, contribuindo para criar o sentido de pertencimento desses sujeitos ao que está sendo construído na sala de aula. Veiga denomina essa forma de organização efetivada de forma colaborativa pelos protagonistas da aula como “projeto colaborativo” que articula as “dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar -, preparado e organizado pelo professor e seus alunos” (2008, p. 267). Dimensões presentes nas aulas de Educação Matemática 1 e que serão melhor compreendidas ao adentrarmos a sala de aula.

No planejamento das aulas de Educação Matemática 1, o professor Crisóstomo toma como base o conhecimento sobre a formação necessária ao estudante do curso de Pedagogia em termos de educação matemática, conhecimento pedagógico e conhecimento curricular. No entanto, esse é apenas o ponto de partida: *Eu tenho que ter a sensibilidade para ver do que eles precisam e a partir daí eu tenho que replanejar e me reconstituir como professor.* A condição de replanejar o trabalho e reconstituir-se como professor é facilitada pelo vínculo com a escola básica, espaço que apresenta uma dinâmica diferente que exige de quem dela participa a clareza de que repensar o fazer faz parte da rotina: *Cada dia é um dia diferente. Então, como pesquisador dentro da escola, eu tenho que me pautar pelo permanente replanejamento* (Professor Crisóstomo). No entanto, o professor *não abre mão de um vetor que mostra a direção a ser seguida sem, contudo, predefinir exatamente o que vai fazer a cada aula.* Esse aspecto retoma a discussão sobre o rigor analisado por Shor e Freire (1986), numa sala de aula democrática e dialógica, influenciado pela posição político-pedagógica do docente, no sentido de garantir a coerência entre os discursos e as práticas ditas e vivenciadas nos cursos de formação de professores.

No desenvolvimento da aula, o professor Crisóstomo declara privilegiar uma exposição oral com auxílio do retroprojeter ou esquemas no quadro branco, chamada por ele de *pano de fundo teórico*. *O espaço da aula tem que ser nutrido por alguns conhecimentos. Eu parto do senso comum, mas não posso ficar nele*. O professor parte dos conhecimentos do senso comum dos alunos, procurando transformá-los a partir de uma configuração cognitiva entre o senso comum e a ciência, dando lugar a um conhecimento mais amplo e esclarecido (SANTOS, 1989). Em seguida são propostas atividades individuais ou em grupo e uma articulação teórico-prática ressignificada pelas experiências que as atividades desenvolvidas com o auxílio de materiais concretos e jogos possibilitam. Durante as “experiências”, o professor passa pelos grupos observando os estudantes e instigando-os com perguntas que os conduzem a pensar sobre o que estão fazendo, a estabelecerem relações e levantarem dúvidas, na perspectiva de que *o papel do professor não é só dar respostas, é provocar para obter uma reação do estudante* (Professor Crisóstomo). Ao término da aula, há sempre uma organização da aula seguinte com a definição de materiais que serão usados, objetivos e conteúdos a serem trabalhados. A organização didática é orientada para as aprendizagens com uma sequência que não é linear e técnica, mas discutida e construtiva.

A avaliação das aulas ocorre a partir das necessidades, das questões que surgem em seu transcurso, por meio de conversas, discussões e pela exposição de dúvidas dos estudantes: *Conforme eles vão se colocando, eu vou utilizando isso para avaliar a construção que está sendo feita e a partir daí replanejar o que precisa e que a gente pode fazer para a frente*. (Professor Crisóstomo). Nessa perspectiva, a avaliação das aulas é um *movimento cíclico* que retroalimenta as práticas em aula e as novas práticas levam a uma nova avaliação, sendo a interação entre professor e alunos fulcral, “estabelecendo pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem)” (FERNANDES, 2008,p. 356). Dessa forma, o retorno que a avaliação oferece é importante para regular e controlar os processos de ensino e de aprendizagem pautados na cultura de que todos podem aprender e ensinar.

O planejamento concebido pelo professor Crisóstomo caracteriza-se pelo forte encadeamento das atividades, pela intencionalidade e organização das ações propostas, com vistas ao alcance dos objetivos que são sempre compartilhados com os discentes e nos convidam a adentrar a sala de aula para compreender como a aula concebida ganha vida a partir das relações e interações que nesse espaço se concretizam.

5.7 A aula vivida: “Não há espaço para respostas únicas, é o lugar da pluralidade...”



Fotografia 5. Autorizada pelo professor e alunos - 08/09/2008

A matemática é construção do sujeito. Esta frase proferida pelo professor Crisóstomo expressa o que foi observado nas aulas de Educação Matemática 1, no segundo semestre de 2008, na FE/UnB. O professor recorre a “dispositivo de diferenciação pedagógica” (BERNSTEIN, 1990), como o uso de jogos na construção do conhecimento matemático, como fonte de reflexões sobre este campo, associando teoria e prática e transforma a aula no *lugar da pluralidade por considerar as experiências do professor e dos alunos* (Professor Crisóstomo). Aula que, conforme uma estudante: *É provocadora! Todo mundo é provocado e o professor aceita as diferentes resoluções de cada aluno e por diferentes caminhos vamos construindo os conceitos matemáticos* (Cremilda – Ed. Matemática 1). A provocação referida pela estudante é assumida pelo docente como: *Uma ação que é física, emocional, cognitiva e social e que requer do professor a condição de oportunizar situações que levarão o sujeito a uma ação no sentido de construir conhecimentos* (Professor Crisóstomo). Esta concepção justifica a opção teórico-metodológica adotada pelo docente no desenvolvimento *dos conteúdos da*

disciplina por meio de jogos associados à afetividade, ao acolhimento e à solidariedade, favorecendo a ação dos alunos sobre os objetos e a construção do conhecimento matemático. A construção ocorre a partir da consideração de que o indivíduo em formação é um ser global e multirreferencial e requer do professor uma ampliação da visão em relação aos processos de ensinar e aprender.

O jogo esteve presente em todas as aulas observadas e, por constituir-se um elemento cultural característico da fase infantil e juvenil, oportuniza o tratamento das probabilidades em relação aos conteúdos da matemática num contexto de relações sociais. Sua utilização na aula pode contribuir para a construção de uma imagem positiva da matemática pelo futuro professor e para transformar a forma como o conhecimento matemático tem sido estudado nos cursos de formação: *O matemático quer ser o melhor, quer resolver o teorema que pode até levar o seu nome, tem toda essa questão de brio, de nome, de valor. A gente já nasce no convívio com a matemática, o natural seria que todos se dessem bem com ela e não que se tornasse um entrave na nossa vida* (Carmem – Ed. Matemática 1); *Na licenciatura em matemática não existe o humano, lá é só cálculo e as pessoas não se comunicam, não existe espaço para o diálogo, para as trocas* (Carla – Ed. Matemática 1). Pode ter sido em função desses aspectos que o professor Crisóstomo se referiu à necessária superação do “narcisismo pedagógico” por parte do professor, como a possibilidade de assumir uma humildade epistemológica, compreendendo que não há um único tipo e forma de conhecimento porque, conforme Santos, “todo conhecimento é uma prática social de conhecimento” (1996, p. 17). O conhecimento só é reconhecido como tal à medida que é construído e mobilizado por um grupo social atuante em um campo social em que atuam outros grupos. Os conflitos sociais que nesse campo emergirem são tidos como “conhecimentos do conhecimento” (*idem*) e a construção de um projeto educativo emancipatório só é possível no conflito entre diversos conhecimentos.

A discussão suscitada pelas estudantes pode ainda caracterizar a luta concorrencial pela autoridade científica, a competitividade, a disputa, o valor atribuído às descobertas da área matemática e que, conforme Bourdieu (2003), representam investimentos orientados para potencializar o lucro científico e para a obtenção de reconhecimento dos pares concorrentes. Nas ciências exatas, esse fenômeno é maximizado e pode interferir na democratização do acesso aos conhecimentos da área. Particularmente na área da matemática, interessa aos matemáticos que ela seja percebida como uma disciplina difícil, inacessível. *Só é inteligente quem sabe*

matemática. Os profissionais não conseguem utilizar as ferramentas da matemática: calculadoras, cálculos, [...], isso representa uma perda social (Professor Crisóstomo). Nesse sentido, o grau de competição entre os profissionais de uma determinada área, como analisam Cunha e Leite, “está diretamente ligado ao ‘status’ social do curso, à ‘valia’ do conhecimento que está sendo distribuído e às formas de controle social que se faz sobre eles” (1996, p. 60).

Na contramão desse movimento, em uma das aulas observadas, cujo tema foi: “Jogo e educação: a utilização do jogo para a apropriação de operações que favorecem a atividade matemática”, o professor Crisóstomo expôs o conteúdo teórico com o auxílio de um esquema no quadro branco, denominado por ele de “pano de fundo teórico”. Em seguida, dirigiu-se ao gramado de um jardim, ao lado do prédio da Faculdade, para realizar alguns jogos que tornaram possível a aplicação da teoria estudada na sala de aula. Foram utilizados cartazes com números e pratinhos descartáveis de papelão com bolinhas coloridas, ilustrando as quantidades de zero a dez. Durante a realização dos jogos, surgiram inúmeras situações, comentários, reflexões que levaram o professor e os alunos a articular o conteúdo teórico com as práticas vivenciadas, sempre enfatizando a afetividade como uma de suas dimensões-chave, bem como os desafios cognitivos promovidos por eles.

Ao utilizar os jogos na aula, os estudantes manifestaram sentimentos e valores de cooperação e convivência coletiva, aspectos relevantes numa sociedade em que reina o individualismo e a competitividade quase sempre estimulada no interior da escola capitalista e que estão ligados de forma legítima às estruturas de poder. Em um dos jogos, o professor solicitou que os alunos se abraçassem formando agrupamentos de quatro pessoas. Um aluno ficou sem grupo, o professor aproveitou a oportunidade para explorar a afetividade, a emoção, a liberdade e a alegria como questões presentes no jogo e que transformam as relações entre as pessoas no contexto da escola. Ao transformar as relações entre as pessoas, transforma a relação destas com o conhecimento, tornando possível a vivência da história como tempo de possibilidade e não de determinação do imposto pelo poder e pelo conhecimento hegemônico da ciência moderna, conforme Freire (1998).

No retorno à sala de aula, os alunos uniram-se em duplas para criar as regras dos jogos vivenciados no gramado do jardim e uma regra específica para um dos jogos selecionados pela dupla, buscando articular a teoria à prática. Os depoimentos das estudantes são ilustrativos do significado pedagógico das atividades: *Eu adorei aquela*

aula; para mim foi a melhor e a mais simples de todas e com menos recursos. Fomos para debaixo das árvores e realizamos uma atividade lúdica tão interessante e provocadora (Cremilda – Ed. Matemática 1); fico boba quando vejo uma aula em que o professor joga pratinhos descartáveis pelo chão e nos desafia a trabalhar e, de repente, percebemos que uma coisa simples pode despertar coisas interessantes! (Cleide – Ed. Matemática 1).

O uso pedagógico dos jogos possibilita a apropriação dos conhecimentos espontâneos e científicos, constituídos nas elaborações e resoluções de situações-problema e sua utilização não se restringe a instrumento metodológico. Na análise de Muniz, “é um dos espaços socioculturais que favorecem o cenário onde se desenvolve a trama entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento escolar ligados à matemática” (2002, p. 101). Caracteriza-se, portanto, como uma prática pedagógica inovadora que cria um campo epistemológico em que o modelo da aplicação técnica da ciência é confrontado com um modelo alternativo da aplicação edificante da ciência que, conforme Santos (1996), ao transformar os saberes científicos, transforma também os saberes locais, transformando o sujeito epistêmico, o ser cientista e o ser técnico.

A articulação dos conteúdos teóricos à prática como fonte de reflexões, leituras e discussões no campo da educação matemática foi também percebida nas aulas de Educação Matemática 1, sugerindo uma indissociabilidade e configurando-se como uma segunda categoria presente nas aulas. Ao falar de indissociabilidade, é preciso considerar sua indivisibilidade, o que pressupõe que aconteça de modo integral no processo pedagógico construído pelo docente e alunos, repercutindo numa formação docente vinculada à realidade educativa concreta.

Em geral, na formação de professores, numa perspectiva conservadora, a teoria é sobreposta à prática, que ocorre de forma desarticulada e justaposta na apropriação do conhecimento, refletindo numa formação cujo espaço educativo é concebido e vivido sob o ponto de vista do imaginário, sem estabelecer vínculos entre a teoria estudada e a realidade concreta da escola e da sala de aula. A análise de Vázquez quanto a essa perspectiva indica que, “enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico, não se transita dela à práxis e, portanto, esta é de certa forma negada” (1977, p. 239), gerando uma contraposição que não produz mudança real no espaço em que o profissional vai atuar.

A formação vivenciada nas aulas de Educação Matemática 1 pautou-se em outra perspectiva, a da associação da teoria e da prática. Conforme explicita uma

estudante, fez com que a disciplina se transformasse na *prática que falta no curso de Pedagogia, porque ficamos na teoria, teoria, teoria e quando partimos para a prática, percebemos que não sabemos nada. Fica uma coisa muito vaga estudar teoria, teoria, teoria [...] (Carla – Ed. Matemática 1)*. Uma das experiências mais significativas observadas nas aulas e que permitiu a articulação teórico-prática foi vivenciada com a execução do projeto de adoção pelos estudantes de um “ser matemático”. No projeto, cada aluno identificou as dificuldades matemáticas de uma criança, jovem ou adulto. Esse “ser” seria acompanhado durante pelo menos oito encontros do estudante com o sujeito escolhido, com intervenções didáticas que possibilitassem o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos. O projeto, ligado aos interesses dos alunos e fundamentado nos referenciais teórico-metodológicos tratados nas aulas, forneceu aos estudantes situações-problema reais que alimentaram as aulas teóricas e práticas. Os temas, sujeitos, metodologias, cronogramas do projeto foram negociados com o professor, considerando as características de cada projeto individual e sua concepção, desenvolvimento e avaliação.

A aula com o desenvolvimento do projeto, como manifestou o docente, *transformou-se em um campo de investigação* em que os estudantes passaram a vivenciar um processo de aprendizagem com a apropriação teórica necessária e sua aplicação em uma situação real. Esse processo era registrado pelos estudantes em relatórios lidos, acompanhados e orientados pelo docente com sugestões de literaturas específicas para cada caso, conforme o depoimento da estudante: *No projeto de adotar o “ser matemático”, você tem que escrever, tem que ir além e ajudar as crianças. Você precisa buscar a teoria para entender como o estudante está se desenvolvendo; para justificar aquela ação, tem que ir atrás da teoria (Carmem – Educação Matemática 1)*. É também Vázquez que nos diz que “não basta desenvolver uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente” (1977, p. 239). A teoria buscada pelos estudantes para o desenvolvimento do projeto não tem um caráter absoluto, no sentido de apenas pensar sobre a realidade estudada em si, de maneira abstrata, mas visa transformar o que foi idealizado, tendo sempre a prática como referente.

Os estudantes manifestaram-se favoráveis ao desenvolvimento do projeto e à forma como foi conduzido pelo docente: *Ele lê tudo o que registramos sobre o ser matemático, expõe sua opinião e, para cada um de nós, sugere leituras diferentes [...]. Ele sabe exatamente o que a gente está fazendo, é um professor que acompanha o que a gente faz, então vamos fazer direito (Candice – Educação Matemática 1); [...], no projeto*

todo mundo busca a bibliografia, a gente acaba lendo muito mais do que um texto para cada aula e é uma coisa que ninguém falou que você tem que ler. É algo que parte da nossa necessidade (Cristina – Educação Matemática 1). Partir da necessidade do aluno significa o respeito por parte do docente de sua condição de adulto autônomo e consciente de seu processo formativo. Processo que é acompanhado individualmente pelo professor e que é significado na relação básica professor-aluno-conhecimento, na consecução de um projeto colaborativo de aula universitária, como analisa Veiga (2008).

Ao final do semestre, foi criado um espaço na aula denominado pela turma de: “conversa sobre nossos seres matemáticos: minhas alegrias, minhas frustrações e meus sonhos”. Nessa conversa, os estudantes falaram do que alcançaram em termos de desenvolvimento na disciplina, um momento de autoavaliação em que o alcance ou não dos objetivos foi analisado pelo professor e alunos, tendo como princípio a disciplina como espaço curricular não-fechado e conclusivo, mas como um ponto de partida para outras aprendizagens, como manifestou o professor: *Queremos que, no momento da colação de grau, o aluno fale: estou colando grau, sou professor, mas preciso continuar estudando*. A autoavaliação ocorreu por meio de um diálogo em que todos tiveram voz, constituindo-se em oportunidade de diversificação de ideias, opiniões de forma espontânea e construtiva.

A vivência da autoavaliação durante a formação, além de favorecer aos futuros professores sua adoção na escola básica sem a preocupação em apenas atribuir notas, pode contribuir para a aprendizagem de alunos, professores e para a reorganização do trabalho pedagógico. Esse processo pressupõe parceria alimentada pelo respeito e solidariedade, como a constituída pelo professor Crisóstomo e seus alunos, nas aulas de Educação Matemática 1.

A aula é um dos espaços em que o professor desempenha a docência na universidade. Analisá-la implica compreender as práticas pedagógicas docentes e seus aspectos significativos. Procurando um desfecho para a análise das aulas de Educação Matemática 1, recorro a Cortesão (2006), ao afirmar que nessa análise é preciso considerar: o tipo de conhecimento e o modo como o professor se apropria desse conhecimento, “o quê”; a forma como o professor mobiliza e apresenta esse conhecimento aos estudantes, “o como”, na perspectiva de Bernstein (1990); o cruzamento do “quê” e do “como” com um “onde”, ou seja, o contexto e o nível de ensino em que se desenvolve o trabalho docente. Os tipos de conhecimentos trabalhados nas aulas e os modos de sua apropriação pelo professor Crisóstomo situam-se no eixo de

aquisição de saberes que, na análise de Cortesão (*op. cit.*), pode estar voltado para a produção ou reprodução, dependendo da forma como é adquirido: por meio de conteúdos de livros e manuais didáticos, consultas a trabalhos científicos selecionados e traduzidos pelo professor ou produção científica pelo próprio docente, através de pesquisas que realiza individual ou coletivamente.

O ensino possibilitou a ação do aluno, “deslocando-o da situação de ‘recipiente’ do conhecimento para o papel de colaborador na conquista de suas aprendizagens, designando um trabalho que é habitualmente designado por ‘ensino ativo’ ou até ‘ensino investigativo’” (*idem*, p. 82). O professor incentivou a participação dos estudantes e recorreu a metodologias que ofereceram a possibilidade dos alunos terem protagonismo no processo da aula. Aula que, nas percepções dos próprios estudantes: *Faz-nos pensar sobre como vamos trabalhar. O professor não dá receita pronta, vai colocando perguntas, questões para pensar* (Cleide – Ed. Matemática 1); *Surpreendente! É assim que eu posso definir a aula dele. Ele desconstruiu tudo e o que eu tiro disso é que se eu posso, então eu vou poder educar a criança da forma como eu gostaria de ser educada [...]* (Cleide – Educação Matemática 1).

Nas aulas observadas, o conhecimento era produzido por meio de investigações realizadas pelo docente em parceria com os alunos, caracterizando uma educação ativa e investigativa com recurso a “pedagogias invisíveis” (BERNSTEIN, 1990), menos preocupadas em produzir diferenças estratificadoras explícitas entre os estudantes. O foco não era apenas o desempenho avaliável, mas os interesses e diferenças individuais, a partir de procedimentos internos do indivíduo, voltados para a emancipação num contexto de relações e interações.

5.8 Em síntese...

As aulas de Educação Matemática 1 são promotoras de ruptura com os processos conservadores de ensinar e aprender, caracterizando-se como um espaço de inovação. Nessa perspectiva, o projeto da aula não é apenas a manifestação do pensar a ação e do agir, conforme Lima constitui-se no “desvelar do novo, do imprevisto que surge na própria ação e que faz da aula um ato de criação e expressão de valores científicos, estéticos e éticos do professor, dos estudantes, de um tempo” (2000, p. 159). Assim, com o intuito de construir uma síntese é possível afirmar que:

- As aulas contribuem para a formação do Pedagogo com o perfil apontado pelas DCNs (2006): com conhecimento da escola como organização complexa; com habilidade para desenvolver pesquisa, analisar e intervir na área educacional e para participar na gestão de processos educativos.
- No Plano de ensino, a aula concebida articula-se com a aula vivenciada, à medida que a ênfase das atividades recai nas relações: teoria-prática; conteúdo-método e ensino-pesquisa.
- As situações didáticas provocam a reflexão sobre o papel do professor, enfocando ora aspectos gerais da formação, ora aspectos específicos da educação matemática.
- A aula é um espaço da pluralidade que depende das experiências do professor e dos alunos no uso do jogo como meio de apropriação do conhecimento matemático e da articulação teoria e prática como fonte de reflexões, leituras e discussões nessa área.
- Os conhecimentos trabalhados na aula são produzidos pelo professor por meio de investigações em parceria com seus alunos, caracterizando uma educação ativa e investigativa.

6 – AULA DE HISTÓRIA MEDIEVAL 2: “UMA COISA DIFERENTE DA ESCOLA...”

6.1 O curso: Bacharelado em História

O Curso de graduação em História, da UnB, oferece duas habilitações: a licenciatura, direcionada ao magistério, e o bacharelado, voltado para a pesquisa. Na primeira, são exigidas disciplinas na área de Pedagogia e um estágio supervisionado. No bacharelado, a ênfase recai no desenvolvimento de pesquisas em disciplinas específicas da História. Para ambos os casos, a duração média do curso é de quatro anos, havendo ainda a possibilidade da dupla habilitação.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História (CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002) consta que, para o exercício do trabalho de historiador, os formandos deverão ter o pleno domínio do conhecimento histórico e das práticas

essenciais de sua produção e difusão para suprir as demandas sociais específicas relativas a seu campo de conhecimento que são: magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, entre outros. A formação do bacharel privilegia competências e habilidades gerais e na licenciatura, competências e habilidades específicas. Nas gerais, o foco é na apropriação de concepções, informações referentes a diferentes períodos históricos, na relação entre a História e outras áreas do conhecimento, problematização das múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos e desenvolvimento de pesquisa, produção e conhecimento e sua difusão. Nas específicas, a ênfase recai nos conteúdos básicos, objeto do ensino-aprendizagem, que visam à preparação para o exercício da docência no Ensino Fundamental e Médio.

6.2 A disciplina: História Medieval 2

A disciplina História Medieval 2 é ofertada pelo Departamento de História da UnB, em caráter obrigatório, para os estudantes do curso de História com um total de quatro créditos. A carga horária semanal é de quatro horas-aula. As aulas foram desenvolvidas durante as tardes de terças e quintas-feiras, das 14h às 15h50min, no segundo semestre de 2008. A disciplina focaliza o estudo de temas ligados aos universos culturais islâmico, persa, cristão, judeu e maniqueísta, além de aspectos do mundo budista e mongol.

6.3 Plano de ensino: o proposto

O Plano de ensino de História Medieval 2 apresenta os seguintes elementos: objetivos, conteúdos, avaliação e bibliografia.

Os *objetivos* apresentados no Plano são: *caracterizar* as grandes continuidades do mundo clássico com relação às civilizações orientais; *compreender* os diversos processos de sincretismo religioso no período e área abordados; *reconhecer* as clivagens nítidas e as obscuras entre o Ocidente e os mundos bizantino e árabe; *identificar* a contribuição da rota terrestre de comércio da seda para a diversidade religiosa na área e período abordados. Os objetivos fornecem indicações gerais para a organização do processo ensino-aprendizagem, privilegiando a dimensão cognitiva e técnica do conhecimento, com ênfase no desempenho observável do aluno e não

sugerem a contextualização com outras áreas do conhecimento e com a sociedade atual nem a relação teoria-prática. Não há indicação de objetivos voltados à formação para a pesquisa enfatizada nas DCNs (2002) e defendida pelo docente em suas narrativas. Apenas o segundo objetivo expressa a preocupação com processos de aprendizagem mais amplos e reflexivos a partir da compreensão de processos de sincretismo religioso.

Os *conteúdos* são divididos em cinco temáticas com subtemas que não apresentam relação entre si: O mundo islâmico; A Pérsia sassânida; Cristandades orientais; Os judeus e a Diáspora oriental; O maniqueísmo e outros sincretismos religiosos. Os conteúdos, da forma como foram explicitados, apresentam uma relação linear, ou seja, são claramente delimitados e separados entre si, caracterizando unidade de conteúdo. Segundo Libâneo, “são organizados em matérias de ensino e dinamizados pela articulação objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino” (1993, p. 129). No Plano, conteúdos e objetivos de ensino se articulam; entretanto, como não há a apresentação da *metodologia* de ensino, não é possível compreender como esse par será viabilizado no contexto da aula, indicando uma fragilidade estrutural da aula na dimensão do proposto. Resta saber como a linearidade dos conteúdos será transformada na aula.

No que concerne à *avaliação* do processo ensino-aprendizagem, o docente limita-se a descrever que os estudantes realizarão duas provas com consulta, valendo cinco pontos cada uma, sendo a menção final o somatório dos pontos obtidos nas provas, uma indicação de avaliação com função somativa. Não há indicação de outros procedimentos avaliativos como os seminários, muito questionados pelo professor: *É uma tolice, uma perda de tempo e cria um problema de consciência: quem é pago para dar aula sou eu* (Professor Victor). O professor também não inclui fichamentos e resenhas de livros e textos; para ele: *Uns leem, outros não leem e como dar nota para um fichamento? Como se dá nota nisso? Por isso minha avaliação é a coisa mais ‘careta’ do mundo: duas provas, cada uma vale cinco* (Professor Victor). O professor parece compreender como atividades de aprendizagem apenas as que possam ser pontuadas, caracterizando uma visão meramente quantitativa da avaliação ao não considerar leituras de textos diversos, sem que necessariamente tenham que ser pontuados ou mensurados. A prova assume primazia no processo avaliativo proposto pelo docente, reconhecida por ele como uma prática “careta”, uma tradução da consciência de que sua forma de avaliar se insere numa visão mais conservadora em que predomina o produto em detrimento do processo.

A *bibliografia* é vasta e diversificada, com a indicação de leituras básicas e suplementares, compostas por textos clássicos, que podem ser disponibilizados aos estudantes *on-line* pela dificuldade de acesso a esses materiais. Há predominância de autores estrangeiros, o que justifica a observação no Plano em relação à necessidade de conhecimento básico da língua inglesa para o acompanhamento do Curso. Essa exigência pode restringir o acesso dos estudantes às leituras propostas, tendo em vista que não há garantias de que todos dominem o idioma.

Embora o Plano não possibilite uma visão mais aprofundada da proposta de organização das aulas por não apresentar a ementa, a justificativa e a metodologia, é possível afirmar pela análise que a proposta se articula em parte com o que propõem as DCNs (2002) em relação às competências e habilidades a serem desenvolvidas no Curso de História. A análise sugere uma “pedagogia visível”, analisada por Bernstein (1990), com a apresentação explícita da sequência em que serão desenvolvidos os conteúdos dentro de um tempo definido para cada unidade e a definição das responsabilidades do monitor, do professor e dos alunos na aula.

6.4 O cenário: a sala de aula

As aulas de História Medieval 2 foram desenvolvidas em uma sala de aula localizada no prédio do ICC Norte, no Instituto de Ciências Humanas da UnB. O mobiliário era composto por cadeiras universitárias sempre dispostas em fileiras e uma mesa para o professor, na qual sempre se apoiava para as leituras dos textos clássicos. Eventualmente sentava-se em uma cadeira, ao lado da mesa destinada a ele. As paredes laterais da sala eram de tijolinhos vermelhos com uma parede ao fundo pintada de branco, abrigando um quadro-de-giz pouco utilizado pelo docente, mesmo diante da ausência de outros recursos de ensino, como projetor multimídia e retroprojetor.

A sala era pouco ventilada, pois não tinha janelas; a iluminação precária era complementada com luz artificial. Nas tardes quentes de agosto e setembro, meses em que as aulas foram observadas, a porta da sala permanecia aberta, ocasionando ruídos intensos vindos do corredor do prédio do conhecido Minhocão. Nesses momentos, o professor dirigia-se aos alunos e solicitava cooperação para que pudesse dar continuidade à aula.

6.5 A docência: “Não fui lançado ao magistério como quem é lançado aos leões...”

Ao falar sobre como foi sua inserção no magistério, o professor Victor declara: *Não fui lançado ao magistério como quem é lançado aos leões*, afirmando que a profissão docente foi uma opção deliberada e de certa forma influenciada pela mãe, cujos interesses pela leitura, pela alta cultura o incentivaram: [...] *minha mãe gostava de literatura, música, história antiga, historiografia antiga, apocalíptica. Então, eu fui meio que encaminhado a essas coisas*. A identificação do professor com os estudos da História Antiga pode ter referência nos anseios de criança e adolescente, *quando me perguntavam o que eu queria ser quando crescesse, eu queria ser arqueólogo, menos pelo lado da aventura e mais pelo lado de ter que lidar com civilizações antigas*. Esses relatos evidenciam, conforme análise de Tardif (2002), que as experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida de um indivíduo interferem na escolha profissional e na constituição dos saberes profissionais pelo docente, no contexto de sua profissão. São os saberes pessoais adquiridos ao longo da vida na convivência familiar e escolar e integrados no trabalho docente pela história de vida e pela socialização primária que parecem influenciar fortemente a opção dos profissionais que atuam no magistério, interferindo inclusive em suas práticas docentes.

O professor Victor iniciou a carreira no magistério logo após concluir a licenciatura em História, no início do ano de 1993, lecionando em turmas de Ensino Médio, em um colégio na Cidade do Rio de Janeiro. Essa primeira experiência foi considerada por ele muito complicada no que se refere à relação professor-aluno: *Eu tinha muita dificuldade no trato com o aluno. No primeiro momento, posso dizer que foi infernal, mas aprendi muito* (Professor Victor). O aprendizado que ocorre no exercício da profissão é um aspecto que tem sido estudado por Tardif (2002); Nóvoa (2007) e Leitinho (2008). Mostra o movimento de constituição docente como um processo permeado por erros e acertos, medos e alegrias, dúvidas e certezas que são permanentemente revistos na trajetória profissional. Conforme Tardif, “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, seu ‘saber trabalhar’” (2002, p. 57), ou seja, o docente vai progressivamente dominando os saberes necessários ao desempenho de seu trabalho, definindo e consolidando concepções e práticas que orientam seu fazer docente, como afirma o professor: *Foram anos muito especiais, foram anos de aprendizado e de relações muito intensas que permanecem até hoje* (Professor Victor).

A chegada do professor Victor na UnB ocorreu no ano de 1997, por meio de concurso público. A opção pelo magistério na universidade se deu pelo desejo de realizar pesquisas sem, no entanto, se desligar da função de ensino. Para ele: *O pesquisador que não dá aula é um tolo egoísta, um desperdício de dinheiro, de inteligência. O professor que não pesquisa também é um tolo por estar perdendo a experiência do conhecimento de primeira mão e, por extensão, os alunos dele* (Professor Victor). Ao defender a pesquisa como norteadora do ensino, o pensamento do professor direciona-se ao de Humboldt, ao enfatizar o protagonismo da ciência na relação pedagógica: “[...] numa instituição científica superior, o relacionamento entre professores e alunos adquire uma feição completamente nova, pois, nesse ambiente, ambos existem em função da ciência” (1997, p. 81). A universidade, na visão do professor Victor, se justifica pela produção de *conhecimentos de primeira mão* ou conhecimentos científicos, que dão significado aos conteúdos desenvolvidos no ensino, não o concebendo como mera transmissão de conhecimentos, mas como um processo resultante da própria pesquisa, o que na perspectiva de uma estudante orienta o trabalho do professor: *[...] ele incentiva de fato a produção de conhecimento em aula, que é o que a universidade deveria fazer* (Vivian – História Medieval 2).

Em relação à extensão, o professor Victor afirma: *Não me interessa, estou fora, não me interessa porque eu não tenho tempo para fazer tudo [...]*, posição que vai ao encontro à de outros professores participantes desta pesquisa e indica a necessidade de se rever como a extensão tem sido desenvolvida no âmbito da universidade. O artigo 43, inciso VII da LDB 9.394/96, estabelece que uma das finalidades da educação superior é “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”. No entanto, a intensificação do trabalho docente, reforçada pela sistemática de avaliação externa desde a segunda metade da década de 1990, vem contribuindo para que o docente universitário faça opções no exercício da função docente, sendo a extensão secundarizada ou até mesmo ignorada, sob o argumento de que não há tempo para se fazer tudo, como expressou o professor Victor.

Entretanto, ao se manifestar em relação ao sentido que a docência assume para si, o professor Victor afirma: *É sacerdócio. Sendo sacerdócio, você tem que estar disponível 24 horas praticamente, mas não me sinto invadido, vem no pacote. [...]. No binômio conhecimento de primeira mão e sacerdócio, está o segredo da docência, tem que amar muito*. A concepção de docência expressa pelo professor apresenta uma

aparente ambiguidade: a docência aliada à profissão de pesquisador que produz conhecimento científico e a docência vocacional/sacerdotal.

A docência aliada à pesquisa confere ao professor uma competência técnico-científica em um determinado campo, “seu saber tem um componente ‘sagrado’, no sentido de que não pode ser avaliado pelos profanos” (ENGUITA, 1991, p. 42). Como pesquisador, o professor possui a “autoridade científica” analisada por Bourdieu (2003) e expressa por meio da competência técnica e pelo poder social em seu campo de atuação, de um profissional que se dedica ao ensino e à pesquisa.

A condição vocacional/sacerdotal do professor surge no século XV até a metade do século XVIII, período em que a escola esteve sob a responsabilidade da Igreja e fez predominar na educação seus dogmas. A ideia de docência como sacerdócio é originária da necessidade de inserção de professores leigos como colaboradores na tarefa de ensinar, no contexto de urbanização decorrente do avanço das relações capitalistas que impôs a ampliação da oferta escolar. De acordo com Hypólito (1999), para atuarem como professores, os leigos deveriam declarar uma fé e jurar fidelidade aos preceitos da Igreja. Embora essa ideia tenha passado por alterações, sua essência ainda permanece no imaginário social.

Na visão sacerdotal, o professor é visto como alguém que professa atuar por vocação, por sacerdócio e deveria ser uma pessoa repleta de virtudes como a disponibilidade integral ao ofício, a compreensão, o amor e a benevolência, sendo atribuído ao docente um comportamento acima do comum, conforme analisa Nóvoa (1991). Essa referência traz implicações para a profissionalização, à medida que o magistério como vocação é influenciado por crenças e atitudes morais e religiosas, desconsiderando que a ação docente expressa intencionalidades vinculadas às finalidades sociais e políticas da educação.

Essa ambiguidade sugere uma crise de identidade, consequência dos conflitos inerentes à constituição da profissão docente e das demandas impostas à universidade, no atual contexto de políticas neoliberais. A respeito da situação do professor, Enguita afirma que “nem a categoria nem a sociedade em que estão inseridos conseguem pôr-se de acordo em torno de sua imagem social e, menos ainda, de campos de competências, organização da carreira docente, etc.” (1991, p. 41). São aspectos que merecem um capítulo à parte nos cursos de formação inicial e continuada dos professores por repercutirem na forma de ser, estar e fazer a profissão docente.

A partir da concepção de docência, a aula na universidade é vista pelo professor Victor como o *momento de aquisição de conteúdos históricos [...] É um espaço onde o aluno entra sabendo pouco ou nada e sai sabendo alguma coisa e com elementos para questionar o professor e as fontes históricas*. Na concepção do docente, na aula o documento em si não traduz o conhecimento histórico, contrariando a perspectiva positivista da história, pela qual é considerado garantia de objetividade, que “exclui a noção de intencionalidade contida na ação estudada e na ação do historiador” (VIEIRA *et al.*, 2003, p. 13). Em outra direção, a narrativa do professor pressupõe que os conhecimentos históricos são interpretados e analisados pelo historiador, no caso, o próprio professor que recorre a sua cultura histórica como pesquisador, a seus conhecimentos teóricos e aos conhecimentos externos aos documentos estudados, no momento da aula (CARDOSO, 1981).

As concepções de docência, pesquisa e aula expressas pelo professor em suas narrativas nos convidam a compreender melhor a forma como ele planeja a aula com a utilização de fontes históricas, aspecto que imprime características inovadoras no tratamento do conhecimento na Universidade.

6.6 A aula concebida: “As fontes em primeiro lugar...”

Ao planejar as aulas de História Medieval 2, o professor Victor traz à tona uma discussão sobre o tempo da aula, ao afirmar que, no início do semestre, determina uma hora e meia para cada tema a ser desenvolvido, conforme explicita: *Não existe isso de não terminar uma aula, pode acontecer, não é um pecado capital, mas dificilmente vai ter uma discussão tão longa que eu pare no meio de um tópico e fique para outra aula*. A posição do docente parece denotar certa rigidez na definição do tempo da aula ao planejar, desconsiderando que o tempo-aula se reconfigura nas relações a partir das necessidades, experiências e dos saberes de seus protagonistas. O tempo é categoria indissociável do conceito de aula e de sua materialização na sala de aula, como podemos apreender da compreensão de Masetto de que “a aula é espaço e tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (o professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade, interações) [...]” (2000, p. 85). Embora o professor, ao planejar a aula, precise definir alguns aspectos organizativos como o tempo necessário para o desenvolvimento dos conteúdos, por ser a aula um espaço de relações e interações, não há como desconsiderar a complexidade

dos processos nela vividos como elementos que flexibilizam o tempo em função da singularidade dos sujeitos que dão vida à aula. Assim, a duração de cada atividade irá variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica.

Em análise sobre a forma como os docentes utilizam o tempo nas salas de aula, Puentes e Aquino (2008), fundamentados por investigações sobre a temática, discutem cinco tipos diferentes de tempos: *tempo planejado* - quantidade de tempo previsto para as atividades no planejamento elaborado pelos docentes; *tempo atribuído* - quantidade de tempo definido pelos professores para que os estudantes utilizem numa determinada atividade escolar; *tempo ocupado* - diz respeito à quantidade de tempo efetivamente gasto numa tarefa; *tempo de aprendizagem escolar* - quantidade de tempo gasto pelo estudante ocupado numa atividade em que obtém sucesso; *tempo necessário* - quantidade de tempo que um aluno necessita para, sozinho, realizar uma tarefa e que envolve a consideração de suas habilidades, capacidades e aptidões. Ao planejar, o grande desafio do professor é considerar que esses tempos se articulam no momento de pensar a organização didática da aula e se transformam em sua concretização em tempo de aprendizagens e de sucesso dos alunos, dimensão que considero fundamental na aula universitária por ser este o espaço de formação pessoal e profissional.

Dessa forma, é preciso considerar que é o tempo-aula que gere os conteúdos, os métodos, as técnicas e a avaliação, com vistas à aprendizagem que, na visão de Puentes e Aquino, “está relacionada com a quantidade de tempo atribuída a uma tarefa e com o tempo que os alunos permanecem ocupados na sua realização” (2008, p. 112), interferindo diretamente no desempenho dos alunos. É preciso, pois, transformar o tempo fragmentado, determinado na dimensão quantitativa em tempo criativo na dimensão qualitativa, tomando-o como possibilidade, construção e projeção que rompe com a trama do tempo quantitativo, enfrentando as certezas e incertezas do conhecimento e imprimindo ao tempo uma dimensão dialética, fundamental na aula universitária.

O desenvolvimento da aula ocorre basicamente por meio da discussão das fontes históricas, tendo a literatura secundária, na expressão do professor Victor, como *background*, ou seja, como conhecimento a ser considerado em segundo plano, como suporte teórico. A aula é conduzida com o intuito de possibilitar aos alunos *chegarem às suas próprias conclusões, independentemente do que eu pense. Eu digo: ousem pensar, não é porque está no livro que vocês têm que repetir*. Segundo o professor, essa perspectiva *interfere positivamente na aula, porque os alunos adoram trabalhar com*

fontes e eles se sentem respeitados quando o professor os coloca no mesmo nível. Os objetivos propostos para a formação do bacharel em História apontam para a formação do historiador com pleno domínio do conhecimento histórico e para o desenvolvimento de pesquisas. Assim, o professor Victor utiliza as fontes no desenvolvimento da aula, ensejando aos alunos a compreensão do significado intrínseco da pesquisa historiográfica, na perspectiva analisada por Vieira *et al.* (2003) de que as fontes não espelham fielmente a realidade e representam parcialmente um objeto; constituem o testemunho daqueles que as produziram e não falam por si, cabendo ao historiador interrogá-las, relê-las e explicar as mensagens nelas contidas.

O acompanhamento e a avaliação das aulas ocorrem informalmente, conforme o professor: *Ao final de cada aula, pergunto: todos entenderam? Alguém tem dúvida? São os recursos tradicionais aos quais recorro para saber se está tudo bem ou houve alguma 'zebra' no meio do caminho* (Professor Victor). Essa posição expressa uma preocupação do docente em ouvir dos alunos manifestações em torno do conteúdo desenvolvido sem, no entanto, sistematizar um processo avaliativo a partir dos objetivos traçados no Plano e da relação desses com a avaliação, com os conteúdos e os métodos. Conforme analisa Freitas, “a avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação” (1995, p. 95). É o confronto entre o idealizado no Plano e o realizado no contexto concreto da sala de aula que oferece elementos para que o docente reveja seu trabalho à luz de informações que reflitam de fato o que ocorre na aula, com vistas ao alcance dos objetivos.

6.7 A aula vivida: “Bebendo na fonte do conhecimento...”



Fotografia 6. Autorizada pelo professor e alunos - 16/09/2008

Neste momento da análise das aulas de História Medieval 2, recorro aos dados gerados na observação, cuja leitura sugere que o caráter inovador das aulas é o trabalho com as fontes históricas compreendidas, como todo artefato escrito ou não que conserve aspectos históricos de um determinado período, de um objeto ou de um povo. O trabalho com fontes na aula é uma opção metodológica reforçada pelas experiências que o professor Victor teve como estudante na Inglaterra e que se direciona no sentido de não se restringir a leituras de comentadores: *A universidade só lê comentadores; ficamos repetindo o que os outros acham e é isso o que todo mundo aqui faz* (Professor Victor). Ao se posicionar dessa forma, o professor questiona a “maneira perversa” como o estudante universitário é tratado nas aulas: *Uma pessoa que nada sabe e que deve repetir o que foi dito pelo comentador* e considera que houve uma “virada de chave”, no momento em que percebeu a importância das fontes na produção de conhecimentos: *Significa considerar o conhecimento em primeira mão; o que não é isso é um meio conhecimento, um diletantismo. No curso de História representa qualquer coisa, menos formar o historiador* (Professor Victor).

Nesse sentido, as aulas de História Medieval 2 apresentam um caráter de inovação por quebrarem a lógica preponderante no Curso de História de se trabalhar os conhecimentos produzidos pela humanidade apenas sob o olhar dos autores da área, a história recontada, comentada e não a história pesquisada nas fontes, na gênese. O conhecimento a partir das fontes pode contribuir para instaurar um processo de transição entre a lógica conservadora de um ensino reprodutivo, comum nas instituições universitárias, para uma lógica emancipatória que sugere uma ruptura com o instituído.

A opção pelo conhecimento-emancipação, conforme Santos (2009), implica que o indivíduo só pode ser reconhecido pelo outro enquanto produz conhecimento, o que atribui ao conhecimento um sentido “intermulticultural” com as finalidades de romper o silêncio e considerar a diferença. Em relação à primeira finalidade, o conhecimento-regulação, característico da ciência moderna, provocou a destruição de diferentes formas de saber, silenciando povos ou grupos sociais. A proposta de conhecer a história de povos, grupos, culturas “bebendo na fonte” pode recuperar os saberes silenciados pelo conhecimento/regulação. Ao considerar a diferença, o conhecimento/emancipação aspira a uma teoria da tradução que subsidie epistemologicamente as práticas emancipatórias, tornando possível a compreensão de diferentes culturas por parte de uma cultura, promovendo, assim, um diálogo entre os saberes.

Todavia, a proposta de trabalho com as fontes históricas encontrou resistência dos professores do Departamento de História, conforme o professor: *Para eles quem trabalha com fontes é positivista e comecei a pensar: espera aí, isso é uma apologia da ignorância, como é que saber mais pode ser menos? Os colegas reclamam porque é mais cômodo ser um comentador* (Professor Victor). O professor Victor levanta um aspecto relativo às relações pessoais como fator inibidor da constituição das culturas inovadoras que contribuam para revitalizar o ensino e a aprendizagem na universidade. Em um estudo que investigou a inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade, Leite analisou as condições favoráveis à inovação nesse âmbito, sendo que uma delas diz respeito ao protagonismo que

se refere à participação/envolvimento dos sujeitos na sala de aula, nos espaços/ambientais micro ou macro institucionais. O protagonismo também envolve a oportunidade de o sujeito dizer a sua palavra; o respeito às diferentes culturas; o aprender com o outro e o ter o que ensinar/aprender; a valorização do outro e dos seus saberes e possibilidades (1997, p. 75).

Nesse sentido, as inovações devem buscar a construção de um projeto coletivo na e para a universidade; resultam, portanto, de ações coletivas e não de tentativas individuais. Contrário a essa perspectiva, o que se vê são práticas docentes subordinadas a uma crítica constante dos próprios professores que veem suas certezas perderem credibilidade. No entanto, para os estudantes o uso das fontes históricas é o diferencial das aulas ministradas pelo docente, como expressam os excertos a seguir: *É essencial porque um historiador que não trabalha com as fontes não é historiador. A gente fica só repetindo o que os outros falaram, sem opinião própria* (Vivian – História Medieval 2); *o professor utiliza fontes, o que ele diz não foi inventado, não foi porque ouviu dizer. Toda a questão historiográfica é embasada, é uma perspectiva nova que pode proporcionar um conhecimento diferenciado* (Vanessa – História Medieval 2); *a universidade não pode ser igual ao colégio, o professor fala e o estudante escuta. O estudante nesse espaço tem o intuito de produzir conhecimento* (Vanda – História Medieval 2). Na visão das alunas, a utilização de fontes históricas na aula ajuda a melhorar o ensino, ao favorecer a produção do saber e não, conforme vem fazendo a universidade ao longo dos séculos, transmitir e ou reproduzir conhecimentos. A esse respeito, Belloni diz que “a função da universidade é apenas uma: gerar saber. Um saber comprometido com a verdade porque ela é a base da construção do conhecimento. [...]” (1992, p. 73). A perspectiva de trabalho com fontes, assumida pelo professor Victor, pode possibilitar a produção de conhecimentos e gerar mudanças significativas no ensino com vistas a uma aprendizagem da História Medieval, objeto da disciplina, mais significativa e fundamentada, indo ao encontro das necessidades e expectativas dos estudantes em relação a sua formação como historiadores.

Nas observações das aulas, foi possível acompanhar o estudo dos conteúdos por meio das fontes históricas³⁹. As fontes eram lidas, discutidas e comentadas, processo que era atentamente acompanhado pelos estudantes. O professor identificava as lacunas e incoerências internas aos textos, como nos mostra a seguir: *O texto é uma costura de tradições diferentes e isso não está claro no próprio texto, porque algumas tradições aparecem soltas. Temos um quadro que, em termos da narrativa, é coerente, mas que apresenta lacunas* (Professor Victor). Ao mesmo tempo em que o professor Victor analisava e questionava os textos, incentivava os estudantes a se posicionarem

³⁹ Incluem-se entre as fontes: o “Corão”; AL-GHAITI. “História da viagem noturna e da ascensão”; IBN-ISHAQ. “Vida de Maomé”; “Evangelho muçulmano” (org. segundo Khalidi); AL-GAZALI. “Renascimento das ciências da religião”; IBN-AL-MUBARAK. “Livro do ascetismo e das ternas misericórdias”; IBN HANBAL. “Livro do ascetismo”.

criticamente, indicando que o “conhecimento em primeira mão” não é verdade absoluta e acabada. Em uma aula que teve como tema “A ascensão de Maomé”, ao falar das relações entre o xamanismo e as experiências ascensionais, o professor relacionou a História à realidade brasileira:

Jesus desce ao mundo dos mortos e volta, e São Paulo faz a mesma coisa. No caso de Maomé, algo muito semelhante ocorre, há troca das entranhas e o episódio das águas. Os Xamãs não são doentes mentais, são aqueles que, depois de uma experiência, curam-se a si mesmos e adquirem o dom de curar terceiros. Do que Maomé se curou e a quem ele vai curar? Ele recebe entranhas novas para ser um indivíduo novo. Esse tipo de história está muito próximo, na realidade brasileira, dos santos que não são reconhecidos pela Igreja, mas que são populares. Quando um grupo inteiro faz isso, você vai dizer que não é assim? Como historiadores da cultura, isso não cabe a nós. Há muitos fios que nos levam à alta cultura e cada fio que puxarmos, escada, cavalo nos leva também à religiosidade popular e não estou dizendo que há algo errado nisso (Professor Victor).

O fato de o professor privilegiar as fontes históricas na construção do conhecimento não o faz ignorar os saberes locais e populares; ao contrário, favorece o diálogo entre o saber da alta cultura e os saberes populares, característica do modelo de aplicação edificante da ciência. Nessa perspectiva, conforme Santos (1995), busca-se maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores. O conhecimento tende a não ser dualista, à medida que se funda na superação das distinções: coletivo/individual, subjetivo/objetivo, natureza/cultura, ciência/senso comum, entre outras. O verdadeiro conhecimento possibilita a união de culturas, de compreensões das diferenças, caracterizando a inovação pela dimensão emancipatória.

A aula desenvolvida com fontes históricas requer o domínio epistemológico por parte do professor, como condição que pode favorecer a inovação, conforme analisa Leite (1997), por facilitar o desenvolvimento da prática pedagógica e a aproximação com outros saberes. Em relação ao professor Victor, é possível afirmar que se trata de um docente com profundo conhecimento de sua área de formação, domínio de idiomas como o grego, o hebraico, o latim, o francês e o inglês, que favorece a leitura e a tradução das fontes. Formação que tem o reconhecimento dos estudantes: *O professor tem muito conhecimento* (Valter – História Medieval 2); *o que ele faz aqui é um trabalho de historiador para formar a gente. Ele pesquisa, se informa, lê fontes, ele produz para chegar aqui* (Valéria – História Medieval 2). A docência é um campo que requer do professor domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área, experiência profissional e domínio na área pedagógica, enfocando que este é o ponto mais frágil dos

professores universitários e que não deve ser negligenciado porque favorece o desenvolvimento de competências específicas para enfrentar os desafios atuais da educação superior.

Um dos pontos de fragilidade das aulas de História Medieval 2 diz respeito à tímida participação dos estudantes nas discussões, que pode ser justificada pelo fato de ainda prevalecer no meio universitário a cultura que atribui ao documento peso de prova histórica como verdade inquestionável a que se deve manter fidelidade. Contudo, foi possível perceber que essa dificuldade não foi gerada pela ausência de incentivos do docente aos estudantes; ao contrário, ele os incentivava a participarem das aulas questionando, analisando e interpretando as fontes. Entretanto, esse aspecto não anulou os esforços do docente em realizar um trabalho que sinaliza indícios de avanço no processo de ensino na universidade, como expressa a estudante a seguir: *O estilo dele é diferente, ele é o único professor que parece uma coisa diferente da escola para mim* (Vivian – História Medieval 2). O estilo próprio desenvolvido pelo professor Victor é resultante de um processo de constituição docente que envolve formação e autoformação, aprendizado a partir das experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória profissional e dos questionamentos das concepções e processos de ensinar, aprender e pesquisar no âmbito da universidade. Esse estilo não é um dado adquirido, mas construído de forma dinâmica e expressa maneiras de ser e estar na profissão docente.

6.8 Em síntese...

Na busca de uma síntese que evidencie o caráter inovador das aulas de História Medieval 2, no tratamento do conhecimento na universidade, é possível afirmar que:

- Na concepção do professor, a aula resulta da pesquisa, portanto, de práticas colaborativas, participativas e autônomas que envolvem professor e alunos.
- A utilização das fontes históricas imprime à aula o caráter inovador no tratamento do conhecimento e sinaliza avanço no sentido da superação de um ensino de história reprodutivo, comum nas instituições universitárias.
- Ao utilizar as fontes históricas na construção do conhecimento, o professor favorece o diálogo entre o saber da alta cultura e os saberes populares.

- O professor incentiva os alunos a terem contato com as fontes históricas, analisando, interpretando e questionando os conteúdos apresentados, uma ruptura com a forma conservadora de tratamento de documentos como verdades inquestionáveis.
- A aula favorece que os estudantes compreendam o papel do historiador e pesquisador e incentiva-os a produzirem conhecimentos por meio da pesquisa.
- O domínio epistemológico dos conteúdos pelo professor favorece o desenvolvimento da prática pedagógica e a constituição de inovações na aula.

7 – AULA DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO: “ESPAÇO DO DIÁLOGO, DO COMPARTILHAR IDEIAS, DE PROCURAR CAMINHOS...”

7.1 O curso: Graduação em Comunicação Social

O curso de Comunicação Social foi criado no início da década de 1960, após a fundação da Universidade de Brasília, e oferece três habilitações: Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Audiovisual, podendo ser concluído em até oito semestres.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Comunicação Social (CNE/CES nº 16, de 13 de março de 2002) apontam um perfil comum de profissional e perfis específicos por habilitação, com ênfase na capacidade de criação, produção, reflexão, postura crítica em relação aos conteúdos teórico-práticos e uma visão integradora e horizontalizada, genérica e ao mesmo tempo especializada dos diferentes campos de trabalho.

As competências e habilidades elencadas nas DCNs (*idem*) comportam os níveis geral e específico por habilitação. No nível geral, previsto para todas as habilitações, destaco por serem privilegiadas no Plano de ensino da disciplina Método e Técnica de Pesquisa em Comunicação: assimilar criticamente conceitos que permitam a apreensão de teorias; usar tais conceitos e teorias em análises críticas da realidade e refletir criticamente sobre as práticas profissionais no campo da Comunicação. No nível específico, as competências e habilidades são voltadas às características próprias de cada habilitação: Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Audiovisual.

7.2 A disciplina: Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação⁴⁰

A disciplina PESCOM é ministrada no 4º semestre em caráter obrigatório, sem exigência de pré-requisitos. A carga horária semanal é quatro horas-aula, correspondentes a quatro créditos. As aulas foram desenvolvidas durante as manhãs das terças e quintas-feiras, das 10h às 12h, durante o segundo semestre do ano de 2008.

Estrutura-se em torno do fazer pesquisa em Comunicação, configurando-se como uma disciplina metodológica que objetiva instrumentalizar os estudantes na construção do campo da comunicação nas três habilitações oferecidas pelo Curso.

7.3 Plano de ensino: o proposto

Sob o ponto de vista didático, o Plano de ensino apresenta uma estrutura lógica e coerente com a definição de todos os elementos do processo de ensino. Do ponto de vista pedagógico, foi possível apreender pela *justificativa* que o enfoque privilegiado pelo professor no desenvolvimento da disciplina busca a superação do estudo do método, focalizado exclusivamente no ensino de métodos e técnicas apriorísticos a serem aplicados nas pesquisas na lógica do “como fazer”. A perspectiva proposta é da pesquisa como uma prática social que pressupõe uma relação dialética entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido.

Os *objetivos*, especificados sinteticamente, fornecem indicações gerais para a organização do processo de ensino e de aprendizagem: pensar; compreender (experimentando procedimentos de problematização) a pesquisa em comunicação; proporcionar um conhecimento da relação teoria-pesquisa no campo da comunicação; pensar metodologicamente e refletir epistemologicamente. Revelam que a dimensão privilegiada é a cognitiva, com ênfase nos processos de pensamento e reflexão sobre a pesquisa e o método e propõem a formação do profissional da Comunicação com o perfil e as competências e habilidades gerais apresentadas nas Diretrizes Curriculares (2002), com ênfase na reflexão e análises críticas com relação aos conteúdos teórico-práticos.

Os *conteúdos* são apresentados como temáticas articuladas em três movimentos: 1) o saber científico; 2) a lógica: formas de conhecimento, objeto científico,

⁴⁰ A disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação será identificada pela sigla PESCOM.

campo metodológico; 3) a pesquisa-comunicação: pesquisa e processos de pesquisa. Sua organização articula-se em torno de temáticas que indicam movimento e expressam a perspectiva dialógica privilegiada pelo docente, no tratamento dos conteúdos durante as aulas, conforme Freire e Shor, “uma postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos” (1986, p. 123). Relacionam-se com os objetivos e evidenciam o que será relevante para que o profissional da comunicação desenvolva as capacidades de pensar e compreender a pesquisa em comunicação. Para desenvolvê-los, o professor propõe como *metodologias* aulas teóricas fundamentadas em leituras prévias e debates dos textos indicados com o objetivo de refletir sobre o processo da pesquisa científica como ruptura e de buscar novos conhecimentos através de questionamentos críticos e aprofundados, não se limitando a informar/tematizar sobre métodos e técnicas, procedimentos e abordagens. A Metodologia é coerente com os conteúdos e os objetivos propostos. Entretanto, há de se considerar que o Plano não dimensiona a riqueza dos debates, reflexões e diálogos observados nas aulas, reforçando a necessidade de, na pesquisa qualitativa, se utilizarem outros procedimentos de levantamento de dados, como a observação de aulas.

Na *avaliação* da aprendizagem, o professor adota parâmetros gerais e específicos. Os parâmetros gerais consideram: a criatividade, a capacidade analítica e crítico-reflexiva nas discussões em sala de aula sobre os textos teóricos e as análises realizadas. Os específicos levam em conta: a participação em sala de aula, que ocorre pela expressão e participação oral e realização de trabalho escrito em grupo; a realização e entrega de trabalhos individuais e a frequência às aulas. A menção final é resultante do somatório dos aspectos considerados nos parâmetros gerais e específicos, com peso maior para a participação em sala de aula. A avaliação da aprendizagem é coerente com os objetivos e, embora o professor não explicita a função que assume, a análise do Plano sugere a somativa e a formativa, em que há a configuração de uma menção a partir do somatório de pontos atribuídos às atividades sem desconsiderar o processo de desenvolvimento dos alunos.

O *cronograma* apresenta a organização e sequenciamento dos temas de estudos nos três movimentos descritos nos conteúdos, com definição de datas e número de aulas necessárias ao desenvolvimento das temáticas, seguidos da indicação bibliográfica para cada temática. A apresentação de um cronograma demonstra o rigor (FREIRE e SHOR, 1986) e a seriedade atribuídos à aula desde sua concepção. No entanto, esse rigor, como indica uma observação do professor em nota de rodapé, não

prescinde da flexibilidade necessária em função das interferências de fatores externos e internos ao contexto da universidade, curso, disciplina e das aulas, bem como pelo nível próprio de cada turma, mostrando que a aula dialógica não ocorre num clima *laissez-faire*.

A *bibliografia* proposta sugere uma aproximação com vários textos sobre a pesquisa científica em comunicação e é acompanhada de uma observação do professor de que não se presta a fazer uma “prova de conhecimentos”, medindo as informações adquiridas, aspecto que reforça a concepção de avaliação assumida pelo docente e a perspectiva de conhecimento como contínuo, inacabado. Ao privilegiar autores clássicos, como Weber, Bachelard, Kaplan, Bourdieu, Durkheim, entre outros, o docente propõe aos estudantes uma “leitura séria” para saírem do lugar comum. Para ele, *os clássicos ajudam a entender o tempo de agora. A categoria dos clássicos é atemporal, um texto que não é clássico morre com o tempo* (Professor Paulo). Sua leitura realizada de forma séria “é parte do rigor da sala de aula dialógica” (*idem*, p. 105). Seja para aceitar ou rejeitar os textos, contribui para evitar o “racismo científico” (*idem*) e oportuniza aos estudantes o contato com pensamentos, teorias que, ao serem pensadas, refletidas, colaboram com a construção de uma consciência crítica.

A análise do Plano de PESCOM revela uma “pedagogia visível” (BERNSTEIN, 1990) em que os critérios e regras definidas e explícitas evidenciam uma preocupação do docente em organizar o processo didático e em oportunizar aos estudantes o conhecimento das “regras do jogo” em termos do que se espera deles, numa relação pedagógica visível e sem disfarces.

7.4 O cenário: a sala de aula

As aulas observadas desenvolveram-se em uma sala localizada na Ala Norte do prédio conhecido popularmente como Minhocão, no Departamento de Comunicação Social da UnB. A sala parece ter sido improvisada para as aulas, embora nessa Ala todas apresentem as mesmas características físicas. As paredes de divisórias não favoreciam a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento das atividades acadêmicas que exigiam maior concentração. Havia na lateral externa à sala uma grande porta de vidro que a tornava muito iluminada e quente nas manhãs de sol. Para amenizar o calor, havia dois ventiladores de parede.

A sala possuía um quadro-de-giz, uma mesa e cadeira para o professor e carteiras universitárias para os estudantes. O tamanho da sala não favorecia uma

disposição diferente para as carteiras. Talvez por isso estivessem sempre dispostas em semicírculos, com os estudantes de frente para o professor.

7.5 A docência: “Uma coisa que se foi dando...”

O professor Paulo concluiu a licenciatura em Ciências da Educação na Universidade Católica do Uruguai, em 1998. Nesse país vivenciou a docência no ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional. Em 1999, movido pelo desejo de investir em sua formação docente, veio ao Brasil para realizar estudos de especialização, mestrado e doutorado na Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS. Em 2003 iniciou a docência na educação superior em uma universidade de Santa Catarina. Em 2006 realizou concurso público para professor de Teoria e Metodologia na UnB, onde passou a lecionar a disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação. Atualmente o professor desenvolve projetos de pesquisa individuais e coletivos, orienta trabalhos científicos na graduação e na pós-graduação (mestrado e doutorado), alunos de iniciação científica e monografia na graduação e não desenvolve projetos de extensão.

Embora a docência não estivesse nos planos do professor Paulo, ele declara ter tido na família referências significativas do magistério: *Tive um contexto em que o pedagógico fazia parte do dia a dia. A partir do convívio familiar, principalmente com um dos tios, aos poucos ele foi percebendo que o magistério era uma questão intrínseca, reforçando a importância das influências familiares na constituição do ser professor, já analisada em outros estudos Cunha (1995) e Tardif (2002). Desde a infância, o professor nutria o gosto pelo estudo sem a preocupação com notas, pela curiosidade da descoberta, procurando compreender o que poderia fazer com os novos conhecimentos, como expressa a seguir: *Nas minhas férias eu não estudava para a aula, estudava pensando o que eu ia fazer com aquilo. Era criança, colecionava bichinhos da seda, escrevia coisas sobre o bicho da seda, preparava fala sobre o bicho da seda, mas não era para ser professor.**

A curiosidade e a busca pelo conhecimento parece ser uma marca na vida do professor Paulo, indicando como a vivência crítica da liberdade de aprender contribuiu para que o futuro professor pudesse assumir ou refazer o exercício de sua autoridade docente democrática, pautada em relações de liberdade com os alunos (FREIRE, 1998). A tese de que as experiências discentes são fundamentais para a prática docente, futura

ou presente, se fortalece a partir dessas vivências curiosas da infância, reiteradas pelas práticas dialógicas observadas no transcurso das aulas de PESCOM.

O professor Paulo iniciou sua formação acadêmica no curso de Medicina e na Escola de Teatro, ambos abandonados para cursar Ciências da Educação. *Eu formalizei a questão do pedagógico, era um caminho que eu queria fazer [...]. Mas não foi assim, um momento em que eu dissesse: agora eu quero ser professor. Foi uma coisa que foi se dando.* A opção pelo magistério foi ocorrendo de forma consciente, visto que o professor abriu mão da possibilidade do exercício de uma profissão – a medicina, historicamente com maior *status* profissional. A docência foi, então, constituindo-se ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor, como um processo marcado pelo inacabamento, e é nessa perspectiva que precisa ser entendida, a partir do contexto concreto de cada indivíduo, considerando suas experiências formativas e sua trajetória na instituição universitária. A docência é, então, compreendida pelo professor Paulo, a partir de duas dimensões denominadas por ele de *docência ideal* e *docência real*.

Na dimensão da docência ideal, o professor assume o papel de quem incomoda, *o professor tem que incomodar, não no sentido de aprovar ou reprovar o aluno, incomodar no sentido de inquietar. Eu gosto da palavra incomodar, porque você fica incomodado, você fica desafiado pela ‘incomodação’* (Professor Paulo). Incomodar para o professor é fazer o alunos saírem “do lugar comum”, é perguntar, incentivar a leitura, o pensar, provocar, propor outras coisas que rompem com a tradicional, mecânica e autoritária forma de transmissão do conhecimento em que o professor domina o discurso, enquanto aos estudantes cabe ouvir para depois reproduzir. Essa forma de educação corrobora a formação de seres com “consciência ingênua”, caracterizada entre outros aspectos por Freire:

Pela simplicidade na interpretação dos problemas. [...]. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. [...]. (1996, p. 68-69).

Esse nível de consciência coisifica o homem. Este, ao não assumir a condução de si mesmo, é massificado, acomodado e descomprometido com as mudanças pessoais e sociais necessárias no “tempo de trânsito” que, na visão de Freire, é mais do que simples mudança: “implica realmente nesta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas” (*idem*, p. 54). A docência *que incentive a pergunta, o duvidar no sentido da dúvida, do espírito da dúvida, do porquê e que tem a*

relação com o outro (Professor Paulo) insere-se na “transitividade crítica”, possível de ser alcançada com uma educação ativa e dialógica que “se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. [...]. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica”, conforme Freire (*op. cit.*, p. 69). Dentro dessa perspectiva, o senso comum passa por uma configuração cognitiva, dando lugar a outra forma de conhecimento, possibilitando a desconstrução da ciência com vistas à emancipação e à criatividade da existência dos seres individual e socialmente.

A docência que busca a transitividade crítica “constitui-se como um espaço para além da dimensão técnica, sendo atravessada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético” (ISAIA e BOLZAN, 2008, p. 46). A docência ideal defendida e vivida pelo professor Paulo.

Na segunda dimensão, a docência real, conforme aponta o professor Paulo, realiza-se *num contexto de universidade que não entende o jogo, é o contexto da docência que hoje se vivencia*. O contexto de uma universidade que vive um processo de incorporação da lógica empresarial, resultante da expansão das políticas neoliberais no país, desde a década de 1990. Nesse processo, as avaliações externas têm demandado do professor universitário uma grande carga de trabalho, uma vasta produção acadêmica – pesquisas, publicações e participações em eventos científicos, configurando uma intensificação da docência pautada na avaliação como um forte esquema de controle da produtividade.

Às vezes o contexto universitário não dá tempo para o professor porque tem muita reunião burocrática que faz parte da docência [...], preparar reuniões, fazer pareceres. [...] o problema é que no sistema em que a gente está, isso começa a ganhar mais força do que a outra parte. (Professor Paulo)

Essas exigências têm levado o docente universitário a realizar funções para além do exercício da docência. As “funções formativas convencionais”, domínio da matéria e da forma de realizar a transposição didática, estão tornando-se complexas,

com o surgimento de novas condições de trabalho (massificação dos estudantes, divisão dos conteúdos, incorporação das novas tecnologias, associação do trabalho em sala de aula com o acompanhamento da aprendizagem em empresas, surgimento dos intercâmbios e outros programas interinstitucionais, etc.) (ZABALZA, 2004, p. 109).

Às funções de ensino, pesquisa e extensão foram somadas outras que requerem dos docentes um tempo que poderia ser dedicado às funções precípuas da universidade. É o caso da corrida por financiamentos de projetos e convênios, assessorias e busca de parcerias com empresas, perspectiva analisada por Zabalza (*idem*) e que se tem ampliado em todo o mundo, contribuindo para a intensificação do trabalho do professor, a deterioração dos espaços profissionais, ao mesmo tempo em que fragiliza as relações coletivas de trabalho: *O professor que incomoda, não dá respostas, que atrapalha num outro sentido, incomoda também os próprios colegas e a academia não gosta disso* (Professor Paulo). Essa fragilidade gera uma solidão profissional que, conforme Correia e Matos (2001), não ocorre pela “natural predisposição” para o individualismo, mas sim por uma tendência que define, elege e hierarquiza as prioridades às quais o professor deve dedicar-se. Esta é a docência real vivida pelos docentes universitários.

Ao compreender a docência nas dimensões real e ideal, o professor Paulo define a aula universitária como um espaço a ser trabalhado em outra temporalidade, um laboratório resultante de um processo reflexivo:

Um laboratório com o rigor do laboratório, não o laboratório de qualquer coisa. Espaço de experimentação, de compartilhamento de ideias, [...] onde não se vão encontrar respostas, mas tentar, procurar caminhos, tendo o erro como parte da descoberta, como um processo de aprendizado. A aula nessa perspectiva é resultado de um processo reflexivo onde o tempo não seja o tempo de um semestre; a aula seja trabalhada em outra temporalidade.

A aula como espaço de experimentação, de compartilhamento de ideias, de reflexão implica uma relação de liberdade entre professor e alunos que torna possível o diálogo incentivador do pensamento incomodativo, desconfiado e que pode contribuir para que o objetivo de formar profissionais críticos na área da comunicação saia dos documentos escritos nas faculdades e departamentos das universidades e se concretize na sala de aula.

No tópico seguinte, busco na entrevista do professor Paulo compreender como, na dimensão do concebido, ele prepara, desenvolve e avalia a aula para, em seguida, analisar como de fato se desenvolve na aula o diálogo, “desafio intelectual” entre professor e alunos.

7.6 A aula concebida: “Estrutura tradicional, no sentido clássico e não retrógrado...”

O professor Paulo, ao referir-se durante a entrevista à preparação, desenvolvimento e avaliação das aulas que ministra, foi enfático: *A estrutura da minha aula é tradicional, eu não tenho data show, eu utilizo o quadro de giz e discutimos os textos. É tradicional, no sentido clássico e não retrógrado.* Assim, não entendia porque as aulas tinham sido indicadas pelos alunos como inovadoras. Em referência à preparação das aulas, o professor afirmou adotar como base alguns tópicos orientadores sem, contudo, torná-los rígidos, fechados, inflexíveis. Em seu desenvolvimento, ao perceber que a discussão se encaminha para outro tópico, ele permite que flua: *Eu não entro na aula dizendo: o objetivo hoje é discutir isso e a gente vai forçando, obrigando. Se não der, discutimos em outra aula [...]. Eu tenho claros os objetivos, o programa, as unidades, mas a aula tem uma dinâmica própria* (Professor Paulo). Sob este ponto de vista, a aula não seria um receituário ou uma ação espontânea em torno da discussão de textos; por sua complexidade, não há espaço para improvisos e tampouco para soluções padronizadas. Há sim a necessidade, conforme Veiga, de que o professor, ao planejá-la, “possa responder ao para que, o que, para quem, quem, com que, quando e onde de cada uma das situações particulares” (2008, p. 268).

Essas questões parecem nortear o planejamento do professor, embora, em nível do discurso e das ações, a aula se evidencia com menos formalidade que em nível do proposto no Plano de ensino. Na dinâmica da sala de aula, o professor cria e recria a sua forma peculiar de ensinar, uma didática própria para atender às situações inusitadas que requerem tomadas de decisões e a revisão do planejado. O depoimento de um estudante corrobora a fala do professor sobre a dinâmica flexível da aula.

Curioso essa coisa de vencer o ponto da aula. No começo eu ficava intrigado porque o texto era trabalhado da forma mais caótica, com pontos que às vezes paravam no primeiro parágrafo [...]. Eu comecei a pensar sobre isso e tenho concluído que ele tem deixado para a gente completar essas coisas e isso é muito legal, porque ele está focando no conhecimento, mas está focando na relação também. (Pedro – PESCOM)

Em relação ao desenvolvimento da aula, o professor Paulo reitera que *a matriz da experiência da aula é a reflexão*, mesmo que não consiga desenvolver todo o tópico planejado, ao mesmo tempo em que relaciona o processo da aula ao vivido na pesquisa:

O pesquisador reflete sobre o processo metódico, sobre as escolhas que fez, por que entrevista, por que aquelas perguntas; na pesquisa há sempre questionamentos. Na aula a gente faz isso também, tentamos entender por que estamos fazendo tal coisa, o tipo de pergunta, o rigor em relação aos conceitos. Não só como objetivo da aprendizagem da pesquisa, mas para vivenciar o rigor. Quando falo: que pergunta você faria para o seu colega? Eles estão vivenciando a dinâmica do pensar científico (Professor Paulo).

Segundo o professor, nem sempre as aulas provocam a discussão/reflexão esperada, *tem aula que fico mal, não consigo entrar na discussão, na reflexão, ficamos na superficialidade, não conseguimos sair da zona de conforto, eu também não consigo puxar [...] (Professor Paulo)*. Para ele, a sensibilidade ajuda-o a perceber se na aula foi dado o “pulo do gato” e considera que isso também faz parte do processo: *Não saio de uma aula e penso: não valeu nada*. Essas inquietações do docente em relação à aula como um espaço de desestabilização, de pensar, de desconfiar parecem ser também dos estudantes: *As aulas nos fazem perguntar o que estamos fazendo aqui na academia, se é alimentar a nossa zona de conforto ou se tem outro propósito (Pilar – PESCOM); ele diz que tudo o que se apresenta como certeza absoluta a gente tem que desconfiar. São as ideias preconcebidas. Se quando discutimos um tema sabemos o que vamos encontrar, não aprendemos nada (Patrícia – PESCOM)*.

A revisão do planejamento das aulas é feita a partir das avaliações dos estudantes, uma na metade e outra ao final do semestre, e ocorre por meio da resposta à pergunta: *Como vocês estão se sentindo nas aulas?* Segundo o professor, a primeira vez que fez essa pergunta a uma turma *o pessoal ficou calado e disse: nunca ninguém perguntou como nos sentimos na aula!* Para ele isso foi marcante, porque considera que essa é uma questão básica e o ajuda a reformular algumas coisas, como as leituras que não deram certo, o tempo de discussão dos textos, a forma de avaliação: *Os trabalhos (dois individuais e um em grupo) foram sugestões dos alunos do ano passado. Eu passava cinco trabalhos individuais, quase fiquei maluco! Eles foram falando e passamos para quatro, depois para três e agora para esse tipo de trabalho⁴¹ (Professor Paulo)*.

Os estudantes veem essa abertura do docente como a possibilidade de participar da organização da aula, inclusive de questionar o método de ensino: *Foi a única matéria que deu a oportunidade para a gente questionar o método de ensino. Foi a única vez que a gente parou realmente para pensar na aula e ver que tem muita coisa errada*

⁴¹ Na proposta atual que consta no Plano de Ensino, a avaliação considera: dois trabalhos individuais, um trabalho em grupo realizado durante a aula e a participação nas aulas.

(Patrus – PESCOM); *a aula foge dos padrões, o professor senta no círculo e diz: vamos conversar. Todo mundo tem voz na aula, não tem a relação forte de hierarquia* (Pâmela – PESCOM). O professor vê o estudante como um agente social, conforme analisa Lesne, “apto a apresentar e a transmitir novas formas de agir, de pensar, de sentir, ou seja, inovações, que muitas vezes não são, no seu pleno sentido, senão para aqueles que ainda não as conhecem” (1977, p. 32-33). Embora não se possa desconsiderar que, por mais que se busque constituir um processo de comunicação mais horizontal na aula, a relação entre professor e aluno sempre envolve poder e o aluno não está em total simetria em relação ao professor, este, em vez de se limitar a mudar as estratégias de ensino/aprendizagem pela tentativa e erro, silenciando os alunos, os ouve adotando “dispositivos pedagógicos”, (BERNSTEIN,1990), a partir de regras de avaliação constituídas na prática pedagógica como o elemento-chave para a análise do trabalho pedagógico, necessárias para a recriação de conteúdos e de métodos adequados ao contexto e aos estudantes em formação.

7.7 A aula vivida: “Sair da zona de conforto”



Fotografia 7. Autorizada pelo professor e alunos - 18/09/2008

Neste tópico analiso as aulas ministradas pelo professor Paulo com os dados levantados na observação, corroborados pela entrevista com o docente e pelo grupo de discussão com os estudantes. Da leitura dos dados emergiram três categorias que se articulam no processo da aula, justificando a opção pela análise conjunta. São elas: o conhecimento é construído por meio do *diálogo*; o *pensar crítico* alicerça a experiência dialógica e a *relação pedagógica* entre professor e alunos viabiliza o diálogo. Essas categorias contribuem para a constituição da aula como um espaço colaborativo, favorável à construção do conhecimento assente no caráter emancipador e argumentativo da ciência que embasa o Curso. Adentremos, pois, a sala de aula, conduzidos por um dos estudantes, para conhecer a experiência dialógica que se estabelece nas aulas de PESCOM.

Tem uma novidade na aula do Paulo que é a abertura ao diálogo, momento em que podemos conhecer nossos colegas, suas ideias e crescer juntos. Temos espaço para dialogar com o colega e, de repente, até o professor deixa de ser o foco (Pedro –

PESCOM). O posicionamento do estudante levanta aspectos essenciais à constituição da prática dialógica em sala de aula, como a disposição do professor em abrir mão de seu centralismo na aula e em compartilhar esse espaço pedagógico com os alunos, demonstrando abertura a seus saberes, o que possibilita a construção coletiva do conhecimento e o reconhecimento de cada sujeito no grupo. Essa abertura ao diálogo seria nas palavras de Jaspers, citado por Freire,

o indispensável caminho, não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos. (1996, p. 116)

O diálogo é uma condição ontológica do ser humano como ser de comunicação que ensina e aprende. Ensinar e aprender, apesar da dimensão individual que envolve, são práticas sociais. O diálogo presente nas aulas ministradas pelo Professor Paulo não é o diálogo pelo diálogo, esvaziado de significado, mas o diálogo argumentativo que, na visão de Habermas (1983), possibilita aos estudantes serem reconhecidos pelos outros como sujeitos de argumentação, fundamental num curso que tem como objetivo formar o profissional da área de comunicação com capacidade de criação, produção, reflexão, postura crítica, conforme explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.

Durante as observações das aulas, foi possível acompanhar vários diálogos em torno dos textos sugeridos, possibilitando o estudo dos temas articulados nos três movimentos apresentados no Plano de ensino: 1) o saber científico; 2) a lógica: formas de conhecimento, objeto científico, campo e metodologia; 3) a pesquisa-comunicação: pesquisa e processos de pesquisa. Num desses diálogos, cujo tema em discussão foi “A ciência como vocação”, de Max Weber, o diálogo partiu de alguns questionamentos feitos por duas estudantes sobre o homem da ciência e o homem volitivo.

O diálogo transcorreu ampliando o estudo do texto com questões sobre a vigilância epistemológica, a ciência aplicada e a ciência fundamento que não serão exploradas, pela necessária objetividade característica de uma pesquisa científica. Não obstante, parto do pressuposto de que as práticas dialógicas vivenciadas nas aulas de PESCOM apresentam características inovadoras no contexto da universidade.

Uma experiência inovadora caracteriza-se pela ruptura com processos e práticas habituais. Ao considerar a inovação como edificante, partimos do pressuposto de

que suas bases epistemológicas estão pautadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente de Santos (1996), ou seja, busca-se maior diálogo e comunicação com os saberes locais e com os diferentes sujeitos e realiza-se em um contexto que é histórico e social. Na aula em questão, o docente, juntamente com os alunos, procura superar o modelo baseado em aulas expositivas, o tradicional esquema transmissão/recepção de conteúdos, em que reproduz o *status quo* e impede o posicionamento crítico dos estudantes. A proposta em análise é pautada no protagonismo dos alunos como parte da ideia de inovação capaz de significar o processo de ensino-aprendizagem a partir do diálogo crítico que considera os conhecimentos do senso comum dos alunos na construção do conhecimento científico em aula.

O interessante da aula é ter a oportunidade de troca de conhecimentos entre os alunos também e não só entre professor e alunos. São pessoas de cenários diferentes, com informações diferentes e temos uma discussão muito mais rica do que se fosse apenas aula expositiva (Patrícia – PESCOM).

A metodologia adotada pelo docente não prevê a realização de seminários em grupos, em que cada componente lê apenas o tópico que apresentará, não se responsabilizando pelo estudo de todo o texto, um estudo fragmentado e superficial. Ao contrário, durante as aulas foi possível perceber que os estudantes se envolvem na discussão, realizando uma inter-relação com outros textos lidos, a despeito de obterem ou não aprovação do docente sobre seus argumentos. Contudo, a aula dialógica pode levantar dúvidas comuns dos estudantes e professores quanto ao rigor que a subjaz, visto que uma proposta assim, conforme adverte Shor, “parece sem estrutura e sem rigor, enquanto a pedagogia de transferência dispunha tudo de antemão e só lhes pedia que fossem em frente passo a passo” (1986, p. 97-98).

O professor Paulo, em outro momento dessa análise, reforçou o caráter rigoroso da aula, comparando-a a um laboratório e provocou o debate sobre que definição de rigor é atribuída à aula de PESCOM, diante do fato de que entre docentes e discentes a única definição aprendida é, conforme Shor, “a autoritária, a tradicional, que estrutura a educação mecanicamente e os desencoraja da responsabilidade de se recriarem a si mesmos e à sua sociedade” (*idem*, p. 98). O excerto a seguir é indicativo de que o movimento nas aulas se tem dado noutro sentido e tem o reconhecimento dos estudantes: *Sou muito entusiasmada com a aula dele e venho com muito prazer, porque sei que vou aprender sempre, vou aprender muito, vou aprender na relação com meus colegas de curso. São muitas aprendizagens* (Pâmela – PESCOM).

Para o professor Paulo, o *'laboratório'* tem que ser um local onde o professor e alunos pensem, consigam ir além, com clareza de onde querem chegar. Os estudantes têm medo porque na aula, claro que tem alguém que é professor e alguém que é aluno, mas a aula deve ser o resultado de um processo reflexivo. Para ele, a aula dialógica não prescinde da autoridade docente nem de um direcionamento das ações pedagógicas, porque “se o professor é democrático, se o seu sonho político é de *libertação*, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne ‘antagônica’” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 117). O rigor, na visão do professor, convive com a liberdade de expressão dos estudantes e sustenta-se na ideia de que pela liberdade se abre a possibilidade de ruptura com práticas reprodutoras. Na perspectiva de um estudante, esse tipo de aula exige muito mais do professor: *Exige conhecimentos e segurança para dar liberdade ao aluno de falar, argumentar, questionar e até divagar e clareza quanto ao que ele quer, que transcende o conhecimento específico* (Pedro – PESCOM).

O estudante traz à tona um debate recorrente no meio acadêmico e entre os pesquisadores sobre a formação necessária ao professor universitário. A voz do aluno, consonante com o que dizem os estudiosos, sugere que, além da sólida formação teórica em sua área de atuação, o docente deve ter a necessária formação pedagógica que atribui a ele a condição de compreender e desenvolver sua prática pedagógica à luz dos fundamentos das ciências da educação. Entretanto, no atual cenário social e educacional, a docência universitária complicou-se, demandando do professor uma singular atuação sobre dois tipos de conhecimentos analisados por Cortesão (2000): *sobre os alunos* (de tipo socioantropológico) e do conhecimento elaborado *para os alunos* que consiste na criação e recriação de métodos, de estratégias pedagógicas que estejam efetivamente a serviço das aprendizagens. Essas exigências são também decorrentes do processo de massificação da educação que passou a exigir do professor uma revisão de suas concepções e práticas.

No contexto da aula dialógica, a relação positiva entre professor e aluno, conforme analisa Cunha, é o “campo das atitudes e dos valores, sem deixar de estabelecer relações com o cognitivo” (2001, p. 55), e está na base da construção do conhecimento que se dá num processo de interações e de relações entre os seres que habitam o espaço da aula, conferindo a suas ações um significado. No que se refere à relação pedagógica, os estudantes reforçam algumas dimensões vivenciadas nas aulas ministradas pelo professor Paulo: *As aulas abrem mais o leque para o debate, troca de*

informação e de conhecimento (Patrus – PESCOM); a aula do Paulo ultrapassa essa coisa do professor e aluno. Ela tem muito o aluno/aluno, que eu acho muito legal. Temos colegas extremamente inteligentes que estão lendo e vivendo outras coisas e na aula ele dá acesso a isso (Pedro – PESCOM); na aula do Paulo há uma desmistificação do papel do professor como deus e coloca o cara como um ser humano comum (Pilar – PESCOM); numa aula marcante para mim, ele disse que não temos que pedir desculpas por ter ideias contrárias à do outro e o outro não tem que se chatear com isso (Patrícia – PESCOM). Para além dos conhecimentos científicos, a aula possibilita a construção de vínculos entre aluno/aluno e aluno/professor, oportunizando a esses sujeitos terem contato com experiências e saberes plurais e se posicionarem criticamente em relação ao que é dito sem tomar o dito como verdade absoluta, mas tendo na capacidade argumentativa a atitude de respeito pelo outro e pelo pensar do outro.

Ao criar e aplicar dispositivos pedagógicos com o objetivo de ampliar a participação dos estudantes na aula, o professor distribui o poder e os princípios de controle, que têm como base formas distintas de consciência e de prática. Para Bernstein, “entre o poder e o conhecimento e entre o conhecimento e formas de consciência está sempre o dispositivo pedagógico” (1990, p. 255). Os processos inovadores lutam contra os mecanismos institucionalizados de poder e buscam outras alternativas para interpretar a realidade por meio da comunicação, do diálogo, da argumentação e da solidariedade.

Finalizando, é importante ressaltar que a dinâmica das aulas favorece o pensar crítico sobre os textos e sobre os argumentos dos estudantes, do professor, sobre o dito e o não dito. Em contrapartida, há resistências por parte dos alunos, que têm sua gênese no próprio sistema de ensino, como foi possível perceber no depoimento de uma estudante, participante da discussão, sobre uma das atividades propostas pelo docente, no início do semestre, e que teve como questão: “*Como eu penso*”? A estudante destacou o fato de um colega de sala, ao responder à questão, ter escrito que gosta de receber tudo pronto e odeia ter que ficar pensando, aspecto que ela atribuiu à *zona de conforto*. *É cômodo receber todas as respostas* (Pilar – PESCOM). As resistências por parte dos alunos podem entravar a superação da concepção de um ensino centrado no docente, transmissivo e reprodutivo, impeditivo para que eles se percebam como protagonistas da aula, como construtores do conhecimento, como expressa o excerto a seguir, captado durante uma das aulas: *A gente chega do ensino médio com uma mente fechada [...]. Como fazer para enxergar se sempre foi assim, sempre foi mastigado para a gente, como fazer para abrir nossa mente. [...], para mim é muito complicado questionar esse*

conhecimento, eu só aceito. Essas resistências decorrem das experiências formativas vividas pelos discentes ao longo de sua trajetória escolar em que a cultura da transmissão-reprodução imperou. Essa cultura parece estar no cerne das preocupações do professor, como expressa o comentário abaixo, captado em uma aula observada:

Vocês estavam fugindo do texto, mas eu acho interessante porque isso tem a ver com como a gente entende o sentido científico. O sujeito tem que duvidar, se questionar. A pesquisa pede que você problematize, duvide. Temos que entender o momento de perguntar e o momento de duvidar e isso não é um paradoxo (Professor Paulo).

São essas experiências que imprimem às aulas observadas um caráter inovador. No entanto, no início deste tópico, o professor Paulo declarou-se surpreso com a indicação de suas aulas como inovadoras, explicitando uma concepção de inovação centrada na preocupação com a instrumentalização na aula (saber fazer, manejo de recursos didáticos, técnicas e regras didáticas), condição necessária, mas não suficiente para se garantir a discussão com sólida fundamentação teórica, proposta na disciplina. Essa visão, a de inovação técnica, não contribuiria para produzir, problematizar, provocar um conhecimento novo como propõe o docente. Nela, o conhecimento é entendido como “[...] um determinismo prescritivo – ele serve ao fim desejado: mudar em função de uma idéia – de progresso, de melhoria, de algo novo, porém sujeitado aos limites de um projeto pensado pela autoridade, pelo *expert* no âmbito do sistema” (LEITE, 1997, p. 6). Não parece ser essa a concepção de conhecimento presente nas aulas do professor Paulo. Entretanto, a questão apresentada por ele é provocadora e indica que a concepção de inovação presente na universidade ainda é vinculada à inovação reguladora e técnica em que há uma separação entre fins e meios e, conforme Santos, “escamoteia os eventuais conflitos e silencia as definições alternativas” (1989, p. 157) na aplicação do conhecimento. Aspecto que reforça a relevância de pesquisas que investigam experiências inovadoras, mesmo que pontuais, dentro da universidade.

7.8 Em síntese...

Com base nas análises feitas, é possível elaborar algumas considerações acerca das aulas de PESCOM que contribuem para a compreensão da aula universitária como um espaço do diálogo crítico que constrói conhecimento:

- A aula é um espaço democrático, onde prepondera o princípio de igualdade de oportunidades para que haja a apropriação/reapropriação do conhecimento por seus protagonistas.
- Favorece a relação pedagógica horizontalizada, valorizando os saberes dos estudantes e a construção do conhecimento crítico.
- Caracteriza-se como um processo de reflexão e decisão, de comprometimento e criticidade entre professor e alunos.
- A aula é conduzida por um profissional com perfil de professor “intermulticultural”, que considera a heterogeneidade dos estudantes na construção do conhecimento, compreende a universidade como espaço de práticas conflituais, de cruzamento de diferentes poderes, interesses e valores e contribui para instaurar um clima de democracia participativa na sala de aula (CORTESÃO, 2000).
- A docência é compreendida pelo professor nas dimensões *ideal* e *real*. Na docência ideal, o docente incomoda os estudantes desafiando-os a saírem da “zona de conforto”, do “lugar comum” e a construir o conhecimento na aula, a partir do diálogo que considera os saberes do senso comum, mas transcende-os. Na docência real, a aula é afetada pelas tensões vividas pela universidade, resultantes da expansão das políticas neoliberais no Brasil, desde a década de 1990.
- Há fatores internos que entravam a realização de aulas inovadoras na universidade, vinculados à própria organização da Instituição, às críticas de outros docentes em relação ao professor que não dá respostas prontas e que suscita o debate e em relação às resistências de estudantes em romper com um processo cristalizado de ensino transmissivo e reprodutor.

8 – AULA DE ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS: “CONSTRUINDO CENÁRIOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS”

8.1 O curso: Bacharelado em Administração

O Curso de Bacharelado em Administração de Empresas foi criado em 1963 e é ofertado pela Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação (FACE) da UnB, no diurno e noturno, na modalidade presencial e na modalidade a distância. O currículo do Curso inclui disciplinas como Matemática Financeira e Contabilidade, com ênfase em matérias da área de Humanas, tendo em vista que o administrador atua o tempo todo com pessoas, o que requer que o estudante tenha visão de futuro e saiba valorizar as potencialidades humanas.

Dentro dessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares do Curso de Administração apontam a necessidade da formação de um profissional com

capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. (CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005)

É uma formação abrangente que vai requerer dos sujeitos envolvidos na tarefa de formar a compreensão do papel que o profissional da administração desempenha na sociedade, para pensar e desenvolver um projeto formativo contextualizado que contemple estudos teórico-práticos relacionados à ação profissional e que favoreça a relação entre formação e trabalho.

8.2 A disciplina: Administração de Recursos Humanos⁴²

A disciplina ARH insere-se no eixo da formação profissional, conforme especificação das DCNs (*idem*), cujos conteúdos são relacionados às áreas específicas de atuação do administrador. É uma disciplina de quatro créditos, ofertada no quinto semestre, em caráter obrigatório para os estudantes do Curso de Administração, com

⁴² A disciplina Administração de Recursos Humanos será identificada pela sigla ARH.

carga horária semanal de quatro horas-aula. As aulas foram desenvolvidas durante as noites das quintas e sextas-feiras, das 19h às 22h50min, no Prédio João Calmon.

8.3 Plano de ensino: o proposto

A leitura do Plano de ensino da disciplina ARH apresenta-se completo quanto a sua estruturação em torno dos elementos: objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação, cronograma e bibliografia, sendo que a análise sugere a proposta de uma “pedagogia visível”, com critérios e regras definidas e anunciadas prévia e explicitamente. Contudo, conforme Bernstein “o fato de uma pedagogia visível ter regras explícitas de ordem regulatória não significa que não existam regras ou mensagens tácitas [...]” (1990, p. 104), como será possível observar na análise das aulas.

São elencados no Plano vários *objetivos* que propõem: refletir sobre a importância das pessoas no atual contexto produtivo; indicar procedimentos que levem ao alcance dos objetivos das organizações e à melhoria dos níveis de resultados por elas obtidos; situar a administração de pessoas como campo de estudo e trabalho, identificando as práticas desse campo e as responsabilidades dos profissionais dessa área, privilegiando uma postura de assessoria; contextualizar a administração de pessoas na empresa e na realidade brasileira; apresentar e discutir as principais técnicas administrativas disponíveis no campo da administração de pessoas, enfatizando sua aplicação em organizações públicas e privadas. Os objetivos são coerentes com o enfoque assumido na disciplina e se articulam às Diretrizes Curriculares para o Curso, ao focalizarem a administração de pessoas como campo de estudo e trabalho. Embora a ênfase recaia na dimensão cognitiva, os objetivos expressam a preocupação em contextualizar e refletir sobre a administração na realidade brasileira como possibilidade de ampliar o debate em torno das questões da área. Entretanto, a forma como foram elaborados não sugere a articulação teoria e prática.

Os *conteúdos* são organizados em tópicos focalizando estudos clássicos da disciplina como papel e caracterização da ARH, subsistemas, gestão e planejamento, recrutamento e seleção de pessoal, treinamento e avaliação de desempenho; articulam-se aos objetivos anteriormente analisados sem deixar transparecer uma preocupação com a relação teórico-prática.

A *metodologia* tem como função indicar os métodos, procedimentos e materiais didáticos necessários ao professor e alunos para alcançarem os objetivos

propostos. No Plano há indicação de aulas expositivas e participativas; estudos em grupo; seminários; leituras; resenhas; interpretação e discussão de textos e pesquisas. Embora pouco detalhada, a metodologia é diversificada e expressa uma preocupação da docente em criar situações didático-pedagógicas para promover a participação do aluno na aula.

O Plano apresenta pouco detalhamento em relação ao *processo avaliativo* que é focalizado nas dimensões cognitiva e procedimental. Não há a explicitação clara da função da avaliação, mas a proposta sinaliza uma avaliação somativa em que preponderam os resultados do desempenho dos alunos. Há indicação dos procedimentos/instrumentos como prova, seminário, pesquisa de campo e a valorização da participação do aluno, evidenciando uma preocupação da docente com seu protagonismo na aula, embora com a atribuição de um peso menor em relação ao atribuído aos outros procedimentos.

O *cronograma* restringe-se às datas especificadas para a entrega de trabalhos como resenhas e pesquisa de campo. Não há a delimitação de datas para o desenvolvimento dos conteúdos, sinalizando uma certa flexibilidade em relação ao tempo atribuído aos alunos no estudo dos conteúdos e na realização das atividades propostas.

A *bibliografia* é dividida em geral e específica dos subsistemas de Recursos Humanos, num total de 19 autores nacionais, com a possibilidade de utilização de textos suplementares no desenvolvimento do Curso. Não há a indicação de fontes eletrônicas e pesquisas científicas como monografias, dissertações e teses, embora haja a proposta de pesquisas bibliográficas na metodologia.

8.4 O cenário: a sala de aula

A sala onde foram ministradas as aulas de ARH é localizada no Prédio João Calmon. Uma sala em formato retangular com paredes de fundo e lateral esquerda pintadas na cor branca, parede da frente na cor verde e a parede lateral direita voltada para a área verde, com duas grandes portas de vidro. A iluminação artificial propiciava ao ambiente a condição necessária aos estudos no noturno. Havia grande quantidade de carteiras universitárias enfileiradas, impedindo a circulação, e uma mesa para a professora, quase nunca utilizada, tendo em vista que se locomovia em frente ao quadro para garantir maior interação com os alunos, aspecto relevante numa turma do noturno cujos estudantes desenvolviam estágios e atividades remuneradas no diurno.

8.5 A docência: “Uma possibilidade de fazer uma transformação efetiva no mundo”

A professora Denise é bacharel em Administração de Empresas pela Universidade de Brasília e especialista na mesma área pela Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo. Exerce a docência como professora Assistente 2 na UnB desde o ano de 1993, inicialmente com regime de trabalho de dedicação exclusiva, sendo que no ano de 2003 a professora reduziu sua carga horária de trabalho na Universidade, passando a dedicar apenas 20 horas ao ensino. Concomitantemente, atua como administradora em uma empresa estatal de capital aberto da área petrolífera, justificando que sua opção se deveu às precárias condições salariais oferecidas pelas universidades: *Lamentavelmente, o professor é muito mal remunerado, fui dedicação exclusiva durante muito tempo e isso trouxe alguns percalços financeiros sérios; não dá para viver do magistério.* Segundo informações da Secretaria de Recursos Humanos da UnB, em agosto de 2009, de um total de 1.704 professores do quadro ativo de pessoal da carreira docente, 31 professores não são mestres e ou doutores. Desses, 16 professores não se dedicam exclusivamente à função docente, mostrando que há uma tendência do professor sem dedicação exclusiva não investir na formação para pesquisador, como é o caso da professora Denise, fator que impede sua inserção em comunidades acadêmicas plenas com participação no ensino, na pesquisa e na extensão, bem como na gestão da instituição.

Em contrapartida, a professora demonstra interesse pela docência desde as brincadeiras de infância, como explicita a seguir: *Quando criança brincava de escolinha e eu era sempre a professora. Eu sempre senti a necessidade de ensinar, de trocar, de me relacionar com gente. Acredito que o desempenho do indivíduo está muito baseado em orientações e numa efetiva formação.* Na docência, a professora viu a possibilidade de *fazer uma transformação efetiva no mundo*, identificando-se com a profissão: *Apaixonei-me pela docência, acho que vou morrer fazendo isso* (Professora Denise). A professora vincula a docência a algo prazeroso, uma atividade que, embora não seja vantajosa do ponto de vista salarial, como ela mesma manifestou, traz realização pessoal e possibilidade de contribuir para a formação dos jovens para a vida e a profissão. A concepção que o professor tem de docência traz implicações na forma como atua e nas atividades que desenvolve, porque estas

estão alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e em vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato de as atividades docentes não se

esgotarem na dimensão técnica, mas remeterem ao que de mais pessoal existe em cada professor (ISAIA, 2006, p. 76).

Estudos realizados por Isaia (2001, 2003) e Isaia e Bolzan (2004) sugerem que as concepções de docência são compreendidas a partir de três orientações: implicação com a docência; centralismo na área específica de conhecimento e dimensão pessoal. A primeira destaca que os sentimentos dinamizam a docência, dando-lhe sentido e significado pessoal e profissional, perspectiva em que o docente se sente responsável pela formação profissional dos estudantes e com o desenvolvimento do domínio específico ao qual estão vinculados. A segunda orienta-se pela ênfase no conhecimento específico em detrimento do conhecimento pedagógico que possibilitaria uma sólida transposição didática do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional. No entanto, essa orientação não impede o professor de transcender a reprodução, criando condições para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos da área de formação, aspecto que será discutido nas análises das aulas de ARH. A terceira orientação é resultante “do duplo movimento proporcionado pelo sentir, que compreende simultaneamente consciência e pessoa” (ISAIA, 2006, p. 77). Esta orientação articulada à implicação com a docência pode levar os docentes a atuarem para além da dimensão técnica, em direção à dimensão pedagógico-formativa, perspectiva que pode contribuir para que o docente se torne uma referência de ser professor para os alunos num processo de “aprendizagem por influência” (*idem*), que parece estar na base da docência vivenciada pela professora Denise, como ilustram os depoimentos das estudantes: *Ela mexe com a minha estrutura, toca em alguns valores que eu já tinha consolidado, ela fala algumas coisas sobre mudar o jeito de ver o mundo e nos faz pensar em coisas que não pensávamos* (Diva – ARH); *ela fala para acreditarmos nas pessoas, sermos éticos. É importante quando alguém te faz pensar não só sobre a matéria, mas sobre o que a motiva, em que você acredita e o que você quer* (Deusa – ARH). As manifestações das estudantes sustentam o pressuposto de que a docência concebida pela professora Denise é pautada pela inter-relação da orientação afetiva com a pessoal, imprimindo significado a sua trajetória pessoal e profissional e às trajetórias dos estudantes, no espaço-tempo da aula de ARH.

A partir dessa concepção de docência, a aula universitária é compreendida pela professora Denise como *um momento de reflexão em que existe a questão do conhecimento formal, mas este conhecimento pode ser obtido pelo aluno nos livros, na Internet, nas leituras de dissertações e teses. Um momento de reflexão que nos leve a*

pensar nas coisas de maneira diferente e que acontece dentro de um grupo. A professora enfatiza a constituição de um coletivo na aula para a construção do conhecimento, seu objetivo primeiro e fundamental, sobretudo como espaço de luta por melhores condições de vida, de construção de “cenários” pessoais e profissionais, comprometidos com as mudanças demandadas pela sociedade e pelo mundo do trabalho. Isso implica ensinar e aprender de forma colaborativa, dialógica e participativa.

No entanto, a ausência de formação como pesquisadora em cursos de mestrado e doutorado aliada à dedicação a outras atividades laborais fora da Instituição universitária, impede o desenvolvimento de pesquisas pela professora: *Fundamentalmente minha questão é o ensino. E é claro que a Universidade precisa desenvolver pesquisa, ensino e extensão, mas parar para fazer um doutorado significa abrir mão de uma série de coisas no mercado* (Professora Denise). A construção da identidade do professor universitário é fortemente influenciada pela produção científica ou pela realização de atividades que geram mérito acadêmico como a pesquisa, sendo a avaliação das universidades feita com base em indicadores dessas produções científicas ou técnicas. Todavia, a professora Denise manifesta um descontentamento com as condições salariais oferecidas ao professor para desenvolver as funções basilares da universidade e se autodefine como uma *administradora que exerce a docência*. De acordo com Zabalza, “a docência universitária é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional” (2004, p. 107). Nós nos identificamos como professor universitário à medida que isso nos dê grande *status* social, na direção do que expressa a professora Denise, nas narrativas a seguir: *Eu acho que ser professora tem uma valoração no meio social. Os amigos me diziam: não faça isso, você vai morrer de fome; credo, ser professora, você pode ser o que quiser na sua vida.* Dessa forma a professora se autodefine mais sob o domínio científico como administradora, profissão que atribui a ela o *status* social e as condições salariais e materiais condizentes com a função que exerce como profissional de um campo científico (BOURDIEU, 2003), que difere do campo em que atua como docente.

Dentro dessa perspectiva, a docência desenvolvida pela professora é preferencialmente pautada pelos conhecimentos específicos de sua área de formação como administradora e que a identificam com os profissionais da área e não pelos conhecimentos sobre a docência que a levariam a identificar-se com os colegas professores. Talvez resida nesse aspecto o isolamento sentido pela professora na Instituição, conforme expressa: *Há perseguição à minha pessoa desde que entrei na UnB*

e isso contribuiu para eu procurar outra opção de trabalho. Nesse contexto de isolamento, o ensino para ela se configura como a possibilidade de ruptura com a solidão docente a partir das relações que estabelece com os alunos e que a leva a se considerar uma “educadora da andragogia”: *Eu tenho algumas características como professora e a mensagem que eu quero passar não é simplesmente ensinar um conteúdo; então, eu preciso de alunos mais maduros para tratar de assuntos importantes sobre o mundo e o trabalho.* Na sala de aula, a professora se fecha à incompreensão e ao mesmo tempo ganha autonomia para exercer a “docência com liberdade”, lugar que, conforme Correia e Matos, “se apresenta como um espaço trans-hierárquico que ‘protege’ aqueles que o habitam de qualquer questionamento ‘exterior’” (2001, p. 99).

Há por parte da professora a identificação com a docência, que pode ser vista como seu projeto de vida, enquanto a dedicação à área de administração seria o projeto profissional em que há maior investimento e dedicação de tempo. No entanto, isso não anula o compromisso e desejo de promover um ensino inovador. A sala de aula transforma-se no lugar de refúgio, onde professora e alunos desenvolvem a aula para a formação profissional humanizada e ética na Universidade.

8.6 A aula concebida: “Acontece de forma minuciosa...”

Incentivada a falar como as aulas de ARH são planejadas, a professora Denise ressaltou que o planejamento ocorre de forma minuciosa, antes de iniciar o semestre letivo, *mas eu os revejo nos sábados, eu preciso estar em contato com o meu plano de ensino. No sábado eu planejo a semana.* O planejamento é orientado pela ementa que é entregue pela coordenação do Curso: *eu cumpro a ementa que não é feita por mim e que faz parte do projeto pedagógico do Curso, mas eu agrego temáticas atuais e necessárias à formação do administrador e busco novas metodologias de ensino.* A professora evidencia grande preocupação com o “como”, a metodologia como elemento de intervenção didática e que, conforme Veiga, “não há como defender que professores e alunos sejam sujeitos conscientes de sua ação pedagógica e protagonistas da aula se não se muda, ao mesmo tempo, entre outros elementos, a metodologia de ensino” (2008, p. 281).

A atualização da metodologia aliada ao conteúdo favorece a adequação da aula às especificidades dos alunos, seus interesses, experiências pessoais e profissionais, e maturidade. Embora a relação conteúdo-forma no processo de ensino

constitua uma preocupação de professores e especialistas, nem sempre é privilegiada no planejamento da aula, principalmente na universidade. A consideração dessa relação pela professora evidencia que o processo de ensino é concebido por uma abordagem da relação conteúdo-forma, vinculada ao contexto educacional e social.

A professora Denise considera a disciplina muito pesada, porque os textos da área de Administração apresentam um conteúdo denso e, para favorecer a aproximação dos alunos ao objeto de conhecimento, a docente privilegia no desenvolvimento das aulas metodologias de ensino que incentivem a participação dos estudantes e ao mesmo tempo sejam lúdicas e prazerosas, como filmes, músicas e brincadeiras. Ela ressenete de a Universidade não oferecer as condições materiais para o desenvolvimento do ensino: *As funções da universidade são pesquisa, extensão e ensino. Onde estão as condições de ensino que atende em torno de 20 mil alunos? A crítica é corroborada pelos alunos, como ilustra a fala a seguir: Às vezes estamos adorando a aula, mas a cadeira não ajuda, dá uma dor na coluna. Precisamos de uma estrutura material melhor* (Denia – ARH). As precárias condições físicas e materiais das universidades brasileiras são consequência da redução de recursos para a educação superior, a partir da década de 1990, no contexto das políticas neoliberais que interferiram e ainda hoje interferem na autonomia das universidades, comprometendo o alcance dos objetivos educativos. Esse cenário das universidades nos leva a refletir sobre em quais condições os docentes estão desenvolvendo experiências inovadoras, na maioria das vezes isoladas e sem articulação com o projeto político-pedagógico da instituição e do curso, mas que podem sinalizar caminhos para a construção de novas abordagens no ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Em relação à avaliação das aulas, a professora Denise afirmou que a cada dez dias realiza uma avaliação, enfocando: *O que os alunos gostaram ou não; o que foi válido ou não foi e o que precisa ser modificado. A avaliação me dá um feedback* e ressalta que a experiência de anos de docência fez com que desenvolvesse a sensibilidade e a capacidade de perceber quando uma aula foi boa ou não: *Depois de algum tempo em sala de aula, o professor que tem uma visão crítica do trabalho consegue verificar se a aula agradou ou não.* Os saberes provenientes de sua experiência na profissão docente servem de base para construir parâmetros para avaliar a aula. Nesse processo, o professor interioriza conhecimentos, crenças, valores e competências que favorecem a reorganização do trabalho pedagógico a partir do *feedback* que a avaliação oferece.

A aula universitária é um importante espaço de formação humana e profissional e não pode ser realizada de forma espontânea e improvisada; requer por parte do professor clareza quanto às intencionalidades da instituição em relação à formação profissional, aos objetivos, conteúdos, métodos e técnicas adequados a essa formação e à avaliação como orientadora de todo o processo, de sua concepção à execução, aspectos que parecem orientar as aulas de ARH concebidas pela professora Denise.

8.7 A aula vivida: “Relação estudos teóricos e ação profissional”



Fotografia 8. Autorizada pela professora e alunos - 11/09/2008

“À noite eu estou cansado, mas venho, na aula de ARH eu venho” (Diego - ARH). A fala do estudante nos introduz no espaço-tempo das aulas de ARH, as únicas analisadas nesta pesquisa que se desenvolveram no turno noturno. A análise das inovações que nelas ocorreram se fundamenta em três pressupostos: *a relação estudos teóricos e ação profissional aproxima os alunos do campo de atuação; o tempo e o espaço da aula são ressignificados na dimensão pedagógica; a relação entre professora e alunos favorece a criação de um ambiente de aprendizagens.*

Antes, porém, é preciso apresentar o perfil dos estudantes, procurando identificar os fatores que interferem na forma como interagem e aprendem na aula. A maior parte dos alunos da turma desenvolve atividades remuneradas no diurno e frequenta a Universidade à noite. É um público com experiências, necessidades e expectativas educativas diferenciadas, demandando uma organização da aula que atenda a sua especificidade. A abertura da UnB no noturno se insere num movimento que visa garantir o acesso a uma camada da população historicamente excluída, em função da concepção elitista da universidade que privilegiava pessoas provenientes da classe social média alta. Para Zabalza (2004), esse processo de massificação tem exigido uma reconfiguração do espaço universitário no sentido de pensar: nas necessidades de grupos maiores e heterogêneos; na pouca motivação para estudar, tendo em vista que o estudo se torna uma tarefa árdua para o aluno trabalhador; na necessidade de contratar e formar novos professores e na menor possibilidade de organizar as práticas profissionais em condições favoráveis, dificultando sua articulação às teorias estudadas, um empecilho à introdução de inovações na universidade.

Os fatores advindos da massificação na Universidade não impediram que a professora Denise recorresse a processos ativos para promoção da aprendizagem através de “dispositivos de diferenciação pedagógica” que, para Cortesão, são “caracterizados por relacionar os saberes curriculares com problemas sentidos e com valores, problemas e conhecimentos que os alunos possuem, decorrentes de sua socialização no grupo de origem” (2006, p. 82). São dispositivos que visam favorecer a construção de aprendizagens mais significativas,⁴³ a partir da abertura da cultura universitária erudita às culturas locais, contribuindo para que os estudantes possam desenvolver-se criticamente em relação aos contextos social e de trabalho e definir, como

⁴³ A aprendizagem significativa é discutida por SÁNCHEZ INIESTA (1995), a partir das ideias de Ausubel. Nelas, as aprendizagens dos alunos incorporam-se a sua estrutura de conhecimentos de modo significativo, ou seja, aos conhecimentos prévios, seguindo uma lógica com sentido e não arbitrariamente.

ressalta a docente, *cenários pessoais e profissionais* que oportunizam inclusive a participação mais consciente na vida acadêmica.

No contexto da aula, a capacidade de decisão dos alunos é favorecida pela condição de pessoas adultas que traçam seus projetos de vida e sabem o que querem e esperam da universidade. Nas aulas observadas, não havia “entra e sai” de alunos, toques de telefones móveis e alunos dispersos lanchando, isso numa sala que acomodava uma turma com mais de 40 alunos, com cadeiras desconfortáveis e recursos de ensino que não funcionavam (retroprojetor), condições precárias e agravadas pelo cansaço de um dia de trabalho.

Assim, o que imprime à aula de ARH um sentido inovador? Porque, conforme os estudantes: *Ninguém falta à aula, acho que mesmo se não houvesse chamada, todos viriam porque sentimos prazer. Nessa aula aprendemos. (Deusa – ARH); a aula não depende do lugar ser bom ou não ser bom, depende do estímulo e, se ele for reforçado, pronto, transforma-se numa aula boa! (Denis – ARH)*. A inovação nas aulas ministradas pela professora Denise caracteriza-se pela busca de estratégias intencionais e planejadas para alterar processos conservadores de ensino e aprendizagem e por um pensamento alternativo que favorece o aprender com prazer, conforme ilustram os depoimentos acima. É um tipo de inovação que considera a diversidade dos alunos e cria mecanismos para atender a essa diversidade. Nesse processo, a docente reconhece e valoriza o papel da Universidade no sucesso e no insucesso dos alunos, enquadramento teórico apontado por Cortesão (2006) como de um professor “intermulticultural” que desenvolve a aula tendo como pressupostos as questões a seguir analisadas e que imprimem a ela um caráter inovador, na construção do conhecimento no Curso de Administração.

Na aula, *a relação entre os estudos teóricos e a ação profissional aproxima os alunos do campo de atuação*. A forma como a docente articula as teorias da administração favorece essa aproximação e expressa uma preocupação em repensar o papel do administrador, historicamente pautado pelo desempenho técnico, voltado para práticas de treinamento, recrutamento, seleção, supervisão e controle de pessoal, resultante das exigências do contexto social e econômico em que a profissão surgiu.

A figura do profissional de recursos humanos surge na Europa, no início do século XX, com a missão de minar a pressão sindical, decorrente dos movimentos de proteção dos trabalhadores que reivindicavam direitos trabalhistas. Segundo a docente, o administrador atuava *como um amortecedor sindical, com características de vigilância, controle férreo, coerção e manipulação* (Professora Denise). No Brasil, a profissão de

Administrador é relativamente nova e foi regulamentada em 9 de setembro de 1965. Nas aulas foi possível perceber que a professora procura desconstruir a imagem meramente técnica, historicamente constituída, desenvolvendo os conteúdos da área com a perspectiva de humanização da profissão, como manifesta a estudante a seguir: *A professora enfatiza que temos que nos preocupar com conceitos, teorias, mas que a ARH é a pessoa, tudo que envolve pessoas. Então, começamos a pensar e a perceber outras relações da profissão* (Daniela – ARH). Pensar outras relações da profissão significa percebê-la nas relações com outras profissões e com o contexto social mais amplo, a forma como determina e é determinada pelas mudanças que ocorrem na sociedade, pelas escolhas que farão e pelo “campo científico” da área (BOURDIEU, 2003).

Durante as aulas pude observar a enfática defesa da professora para que os estudantes definissem cenários para suas vidas: *Vocês já foram ver as possibilidades de trabalho para o administrador no serviço público ou privado no Distrito Federal?* A professora atua como Administradora em uma Empresa de grande respeitabilidade no mercado nacional e internacional; sua expressão, na perspectiva de Bourdieu; “leva a marca, no conteúdo e na forma, das condições que o campo considerado assegura àquele que o produz, em função da posição que ocupa” (*idem*, p. 160), da autoridade científica (capacidade técnica e poder social) conquistada no exercício da profissão e que lhe atribui *status* profissional. A professora incentiva os estudantes a acreditarem que, mesmo num mercado competitivo, há lugar para quem possui *expertise*, como ilustram os depoimentos dos estudantes: *Eu saio da aula pensando coisas sobre minha vida, minha carreira, eu me sinto privilegiada por estar na Universidade* (Deise – ARH); *eu me sinto mais confiante, tenho conhecimentos e estou refletindo com uma visão mais ampla do que estou fazendo e me estimula a concluir o curso e me inserir no mercado* (Diogo – ARH). Parece não haver dúvidas quanto à influência do “campo científico” na formação do profissional, na universidade e, conseqüentemente, na aula; as manifestações dos estudantes demonstram como a docente os incentiva a se aproximarem do “campo” para conhecer e apreender as particularidades e possibilidades da carreira que, em Brasília, considerada uma cidade administrativa, é maior no serviço público. Contexto em que o “campo científico”, conforme conceito perfilhado por Bourdieu (2003), é alterado em função de que servidores públicos regidos por um Regime Jurídico Único adquirem a estabilidade no emprego e não se veem premidos a entrar em lutas concorrenciais específicas do “campo” para o qual os estudantes foram formados, o de uma profissão liberal.

As mudanças sociais, econômicas, educacionais e do mundo do trabalho, ocorridas nos últimos anos, têm demandando dos professores universitários revisão de suas práticas à luz das novas condições de exercício profissional. Nessa conjuntura, “o objetivo da docência é melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e otimizar a formação” (ZABALZA, 2004, p. 190), exigindo melhor adequação e organização dos cursos e dos métodos de ensino às diferenças de “modos e estilos de aprendizagem dos alunos e aos diversos interesses profissionais” (*idem*). Dentro desse contexto, para atender às características, expectativas e necessidades diferenciadas dos adultos trabalhadores, na aula de ARH *o tempo e o espaço são ressignificados na dimensão pedagógica*.

A aula ocorre em um espaço físico, geográfico e num tempo cronológico determinado. Entretanto, por ser uma atividade humana intencional e planejada, essas dimensões não podem ser vistas apenas de forma neutra; é preciso que sejam transformadas em tempos e espaços pedagógicos que repercutam em melhores processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Historicamente, o tempo escolar é tratado de maneira artificial, incorporado e organizado pela razão humana como resultante de um movimento social de racionalização do trabalho, defendido por Taylor, próprio das relações capitalistas que se estabeleceram no final do século XIX, em que subjaz uma política social de controle, identificada por Foucault (1995) como de planificação panóptica e taylorista do espaço escolar. A consideração do tempo-aula apenas na dimensão quantitativa expressa uma concepção de tempo cíclico, histórico, constituído pela soma dos eventos humanos, questionada nas aulas de ARH, como nos mostra o excerto a seguir: *‘Tempo’ é uma palavra especial para recursos humanos e precisamos pensar se é o tempo que controla o homem ou é o homem que controla o tempo. A noção de tempo fragmentado é fundamental para o entendimento do homem na atual sociedade. O tempo não pode controlar-nos* (Professora Denise). Nas aulas de ARH, a dimensão temporal quantitativa transforma-se em tempo qualitativo que expressa uma concepção de tempo como possibilidade, como enfrentamento das certezas e incertezas do conhecimento e do trabalho. De acordo com Veiga (2008), essa transformação possibilita a construção de conhecimentos, atitudes e habilidades, e de interações; é o tempo-aula que gere os conteúdos, os métodos, as técnicas e a avaliação.

O tempo da aula pode ser entendido ainda como “tempo de empenho” que, segundo Gauthier (*apud* PUENTES e AQUINO, 2008, p. 113), “representa a proporção de

tempo durante o qual os alunos prestam atenção à aula e se empenham na tarefa com o fim de aprender”. “Tempo de empenho” vivenciado pelos estudantes, como podemos apreender dos depoimentos a seguir: *Lemos quarenta páginas numa boa, ficamos na aula durante uma hora e quarenta minutos e não é maçante. Ficamos do início ao fim, a professora integra todo mundo, olha para os alunos* (Daniela – ARH); *as aulas nos motivam a ler os textos, correr atrás. Adoramos essa aula, chegamos animados e ficamos do começo ao fim* (Diva – ARH). Essas posturas são resultantes da transformação do tempo cronológico da aula em tempo pedagógico e desmistificam a ideia de que o estudante universitário do noturno não interage, não participa na construção da aula; quando isso ocorre, vários fatores podem estar interferindo, sendo a qualidade das aulas o mais determinante deles.

Em relação ao espaço da aula, Escolano nos diz que esse “não é apenas [...], um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais, no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações” (2001, p. 26). A aula é um lugar onde professor e alunos convivem, se movimentam, dialogam, discutem, questionam, ensinam, aprendem, pesquisam e avaliam. O sentir-se bem nesse espaço pode estar condicionado a sua arquitetura, disposição e qualidade do mobiliário, dos recursos de ensino e das condições ambientais como iluminação e ventilação, aspectos que devem ser observados no planejamento da aula e garantidos pela instituição, tendo em vista ser a aula um dos espaços de formação da universidade. No entanto, essas condições parecem distantes das realidades das universidades brasileiras, como manifestou um estudante: *Não se pode falar em estrutura física e material; na UnB essa é uma questão que parece não se resolver tão cedo. O quadro de nossa sala está desgastado, foi escrito com pincel atômico e a tinta não sai; ainda assim a aula é boa* (Diogo – ARH). Mesmo com essas condições é possível afirmar que professora e alunos transformam o espaço físico da aula em espaço pedagógico ao transmitirem valores, conteúdos, estímulos que favorecem as interações e as relações, promovendo a aprendizagem.

Na aula, o aluno ocupa um espaço pedagógico, constatação feita a partir da observação da preocupação da docente em criar mecanismos de participação dos alunos, no estudo de conceitos complexos da área da administração que envolviam movimentação, jogos, brincadeiras no microespaço da sala de aula que comportava cerca de 40 alunos, professora e pesquisadora. Numa dessas aulas em que se discutia a “organização racional do trabalho”, a docente solicitou a alguns alunos que realizassem

movimentos repetitivos em frente ao quadro branco, acompanhando os comandos dados por ela. Ao término das atividades, a professora incentivou os alunos a se posicionarem, estabelecendo relações com os conceitos estudados no texto e problematizou: *Como fica o tempo fragmentado quando remetemos isso ao mundo organizacional de hoje, como nos relacionamos com o trabalho? Que tipo de trabalho vocês vislumbram?* Ao contextualizar o ensino, a professora aproxima os alunos do campo de atuação profissional e da realidade vivida por eles, estabelecendo na aula uma relação entre o estudo e o trabalho na sociedade atual. Os estudantes permaneciam na aula e, ao se integrarem com a docente, transformavam o tempo cronológico e o espaço físico, um aspecto marcante das experiências inovadoras na universidade e também um desafio para professores e alunos, porque são eles os sujeitos que realizam e transformam as ações nesse tempo-espaço, imprimindo significados a partir de suas experiências pessoais, culturais e educacionais.

A aula como espaço privilegiado de formação precisa transformar-se a partir das dimensões técnica, conceitual, ética e humana da profissão em um lugar de formação. A constituição do espaço da aula em um lugar que concretize a formação pessoal e profissional na universidade, conforme Cunha, é possível quando “extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização” (2008, p. 184). Como lugar, a aula é construída pelos sujeitos singulares que a ela imprimem significados por meio de relações e interações, como as vivenciadas nas aulas de ARH.

Na aula, *a relação professor-aluno favorece a criação de um ambiente de aprendizagens*. Essa relação é condição fundamental para que a aula seja um encontro dialógico com as presenças de sujeitos singulares que trazem para esse espaço um cabedal de saberes, experiências, culturas, valores, crenças que significam a aula e nela são ressignificados, cujas referências comuns são os objetivos que esperam alcançar. Alguns depoimentos de alunos chegam a condicionar a qualidade da aula à atuação do professor, o que é coerente, porque a aula expressa concepções de sociedade, educação e homem, revela o compromisso e o perfil pessoal e profissional do docente, embora não prescindia dos desempenhos e perfis dos alunos.

A aula não é uma ação pedagógica neutra, ela é profundamente influenciada pelas características do professor. Nesse sentido as palavras dos alunos são ilustrativas: *Para mim a disciplina é o professor, se ele não entrosar... Quando o professor é bom, a aula fica boa e temos mais interesse. Uma coisa está atrelada à outra* (Deise – ARH);

chama-me a atenção a coerência entre o que ela fala e pratica (Diva – ARH); na aula o estilo da professora faz muita diferença. Ela diz: vocês vão conseguir, não desistam! Ela nos motiva até nas coisas que parecem mais difíceis (Denis – ARH). Há entre os alunos e professores expectativas em relação à atuação em aula, assim como são também expectativas que a instituição espera desses sujeitos e que se articulam com os objetivos educativos anunciados nos projetos pedagógicos. Chama a atenção nas falas dos estudantes a forte vinculação entre o desempenho docente e a materialização da aula, as formas de comunicação. As manifestações afetivas e emocionais são condições organizativas do trabalho docente, e é exatamente essa interação que favorece o alcance dos objetivos de ensino, justificando sua ênfase na análise de inovações, na aula universitária.

A autoridade profissional da professora é também muito valorizada pelos alunos: *Quem vai dar aula deve conhecer muito o assunto; é o mínimo que se espera porque impõe respeito, sentimos segurança (Daniela – ARH); na aula temos a expectativa de aprender com o professor. Ele deve ter conhecimentos a mais e estimular o aluno a construir o conhecimento, a pesquisar, a procurar respostas (Deusa – ARH).* Para Libâneo, “a autoridade profissional se manifesta no domínio da matéria que ensina e dos métodos e procedimentos de ensino, no tato em lidar com a classe e com as diferenças individuais, na capacidade de controlar e avaliar o trabalho dos alunos e o trabalho docente” (1993, p. 252). São aspectos que tornam complexa a atividade docente e reforçam a importância de uma formação que articule conhecimentos científicos e didático-pedagógicos para o desempenho da atividade, atendendo às expectativas dos estudantes, da instituição e da própria sociedade.

Mesmo não tendo a formação pedagógica para o exercício da docência universitária, a professora Denise construiu na prática saberes que possibilitam a ela fazer a transposição didática dos conteúdos, como ilustram os estudantes: *Ela consegue apresentar o tema e torná-lo acessível a todos. Essa didática podia ser adotada em outras aulas (Diogo – ARH); ela aplica técnicas que funcionam muito bem, tem ótima didática e oratória. A aula dela aborda os textos e muito mais; acrescenta tanto que não dá para ficar só nos textos (Denis – ARH).* A “didática” praticada pela professora é resultante das experiências na profissão, na sala de aula, no convívio com alunos e professores e de um processo de reflexão sobre seu trabalho: *Quando comecei a lecionar, eu podia até não saber exatamente o que eu tinha que fazer, mas sabia o que eu não queria fazer. E comecei a refletir: será que não existe uma maneira melhor de fazer isso? Posso não ter a*

melhor maneira, mas estou constantemente procurando (Professora Denise). A prática pedagógica desenvolvida pela professora apresenta características da “práxis criadora” que, conforme Vázquez (1977), exige consciência em todas as etapas do trabalho: no início, ao traçar o planejamento, e ao longo do processo. Segundo o autor, “disso resulta que uma rica e complexa criação exigiria uma maior atividade da consciência, já que a problemática ou a improbabilidade do processo e a incerteza quanto ao resultado obrigam-na a intervir constantemente” (*idem*, p. 291).

O desenvolvimento do trabalho docente, aliado ao processo reflexivo, leva a professora a questionar sua prática, bem como a ausência de programas institucionalizados de formação continuada dos professores: *A UnB peca por não ter um programa de capacitação. Parte-se do pressuposto de que, se o professor tem mestrado ou doutorado, ele está pronto e não é bem assim. A formação agrega valor, favorece o pensar, o refletir; precisamos estar em constante movimento para atuar em sala de aula* (Professora Denise). A professora chama a atenção para uma questão fundamental no exercício da docência universitária, a formação continuada do professor no espaço concreto da instituição, a partir dos problemas e questões que emergem da sala de aula. Uma formação que, conforme Imbernón (2009), tenha como requisitos organizativos: normas assumidas coletivamente e na prática; clareza quanto aos objetivos da formação e apoio aos esforços do professor para mudar suas práticas; formação permanente mais adequada, acompanhada pelo apoio necessário durante o tempo que for preciso e que se direcione para mudanças curriculares no ensino, na gestão da sala de aula, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos. Para isso, necessário se faz a construção coletiva de um projeto político-pedagógico que tenha a formação como um de seus eixos orientadores, processo que parece estar instaurando-se no âmbito da Universidade de Brasília.

8.8 Em síntese...

A análise dos dados referentes às aulas de ARH sugere que há um processo inovador em constituição no Curso de Administração e que sinaliza ruptura quanto à forma de tratar o conhecimento por meio de dispositivos pedagógicos de ensino, voltados à construção das aprendizagens. Os aspectos abaixo indicam que na aula:

- Há um processo de reorganização didática para atender à diversidade dos alunos do noturno. A professora cria dispositivos pedagógicos para atender a essa

diversidade, reconhecendo e valorizando o papel da Universidade no sucesso e no insucesso dos estudantes.

- A inovação caracteriza-se pela busca de estratégias intencionais e planejadas para alterar processos conservadores de ensino e aprendizagem.

- A relação estudos teóricos e ação profissional aproxima os alunos do campo de atuação profissional.

- A professora desenvolve os conteúdos da área de administração com a perspectiva de humanização da profissão.

- Há influência do “campo científico” (BOURDIEU, 2003) na formação do profissional.

- A dimensão tempo quantitativo transforma-se em tempo qualitativo que expressa uma concepção de tempo como possibilidade, como enfrentamento das certezas e incertezas do conhecimento e do trabalho.

- Professora e alunos transformam o espaço físico da aula em espaço pedagógico ao transmitirem valores, conteúdos, estímulos que favorecem as interações e as relações e promovem aprendizagens.

- A relação professor-aluno favorece a criação de um ambiente de aprendizagens.

- As presenças de sujeitos singulares com saberes, experiências, culturas, valores, crenças diferenciadas significam o processo de formação e nele são ressignificados a partir de objetivos comuns.

- As características pessoais e profissionais do professor influenciam na qualidade da aula universitária.

- A formação na disciplina de ARH articula-se ao proposto nas Diretrizes Curriculares do Curso (2005), em relação ao perfil de um profissional que tenha visão de futuro e saiba valorizar as potencialidades humanas.

9 – AULA DE PATOLOGIA VETERINÁRIA: “DISCIPLINA, LIBERDADE E INTERAÇÃO COM OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM”

9.1 O curso: Medicina Veterinária

O Curso de Medicina Veterinária ofertado pela Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária da Universidade de Brasília foi criado em 1996 e objetiva preparar o profissional com perfil para atuar nas áreas de saúde pública veterinária, inspeção e tecnologia de alimentos, zootecnia e reprodução animal, e proteção ao meio ambiente que envolve o trabalho com animais silvestres e o planejamento de programas públicos para o setor. Este perfil é consonante com o que preceituam as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Medicina Veterinária (CNE/CES nº 1, de 18 de fevereiro de 2003), que focalizam na formação competências e habilidades voltadas à atenção com a saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, e educação permanente.

O artigo 12 das DCNs (*idem*) aponta aspectos que devem ser considerados pelas instituições formadoras na estruturação do Curso com destaque para a utilização de situações didático-pedagógicas que viabilizem o ensino-aprendizagem, permitindo ao estudante conhecer e vivenciar experiências diversificadas de vida, da organização da prática e do trabalho em equipe multiprofissional, aspectos privilegiados nas aulas de Patologia Veterinária, objeto de investigação nesta pesquisa.

9.2 A disciplina: Patologia Veterinária

A disciplina Patologia Veterinária, de oito créditos, é oferecida no terceiro semestre, em caráter obrigatório, para os estudantes do Curso de Medicina Veterinária. A carga horária semanal é de oito horas-aula, sendo quatro horas destinadas às aulas teóricas e quatro, às aulas práticas. As aulas teóricas do curso foram desenvolvidas durante as manhãs das terças e quartas-feiras, das 10h às 12h, e as aulas práticas nas tardes das quartas-feiras, das 14h às 18h, no segundo semestre de 2008.

9.3 Plano de ensino: o proposto

O Plano de ensino da disciplina Patologia Veterinária apresenta, do ponto de vista didático, uma estrutura incompleta com os itens na seguinte ordem: cronograma, avaliação, bibliografia e orientações para as aulas práticas. Os *objetivos* e a *metodologia*, elementos imprescindíveis ao planejamento de um curso, não são apresentados, suscitando o questionamento sobre o que orientou a definição da avaliação da aprendizagem e dos conteúdos elencados no cronograma, uma vez que, conforme Freitas (1995), estes se encontram em relação aos objetivos/avaliação. A não-identificação de objetivos no Plano sugere um planejamento de curso sem as formulações das quais derivam as intenções relacionadas à formação que se pretende. Os objetivos são os orientadores de todo o processo didático e sua omissão sinaliza uma indefinição quanto ao tipo de competência e habilidade esperadas dos estudantes, como resultante da intervenção didática. Na mesma direção, a ausência da metodologia sinaliza uma fragilidade interna ao plano porque o método de ensino é o caminho que indica as ações conscientes e sistematizadas para favorecer o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e alunos e, conseqüentemente, o alcance dos objetivos que expressam o desenvolvimento dos formandos.

O *cronograma* apresenta os *conteúdos* divididos em 34 aulas teóricas e 15 aulas práticas, com a indicação das datas e destaque para os dias em que ocorrerão as provas teóricas e a prova prática. Após o cronograma, são apresentadas orientações detalhadas para as aulas práticas relativas ao espaço em que serão realizadas, constituição de grupos de trabalho, vestimentas adequadas para proteção do aluno durante as necropsias, bem como atestado de vacinação, materiais necessários e advertências quanto à necessidade de os alunos estarem atentos aos conteúdos teórico-práticos.

A *avaliação* da aprendizagem é feita por meio de quatro provas teóricas que valem 15% cada e uma prova prática que vale 25%, com a seguinte distribuição de pontos: 5% da nota para o trabalho do grupo, sendo 2,5% relacionados à técnica e 2,5% ao relatório de necropsia, e 20% relacionados aos aspectos do desempenho individual, explicitado pela condição do aluno em articular teoria e prática. Embora não haja a indicação da função que a avaliação assume, é perceptível a ênfase na dimensão quantitativa, ou seja, na avaliação somativa. O destaque à articulação teoria e prática na avaliação do desempenho dos alunos reforça a importância atribuída a essa categoria nas

aulas de Patologia Veterinária, articulando-se com o que apontam as DCNs (2003) em seu artigo 12, a ser analisado posteriormente.

A *bibliografia* recomenda livros e periódicos com prevalência de produções nacionais. Há apenas três indicações de autores estrangeiros de um total de quinze referências. Não há indicação de trabalhos científicos como monografias, dissertações e teses.

A análise do Plano de ensino revela, conforme Bernstein (1990), uma “pedagogia visível” com regras de ordem regulatória: *hierárquicas*, que estabelecem explicitamente⁴⁴ modos de comportamento, vestimentas dos alunos e condições para a realização das aulas com a possibilidade de negociação; regras instrucionais explícitas de *sequenciamento*⁴⁵, com a definição de um cronograma indicando a ordenação dos conteúdos que serão desenvolvidos implicando regras de *compassamento* ao delimitar o tempo destinado ao estudo de cada tema e regras *criteriais* que enfatizam e declaram o desempenho esperado do aluno, perceptível no detalhamento dos critérios avaliativos.

9.4 O cenário: entre a sala de aula e o laboratório

As aulas teóricas de Patologia Veterinária foram observadas no Hospital-Escola de Grandes Animais da Granja do Torto–UnB/SEAPA⁴⁶. A sala improvisada para as aulas do Curso de Medicina Veterinária era pouco ventilada e iluminada artificialmente, dispondo de carteiras universitárias e uma pequena mesa para o professor. Como materiais de suporte às aulas havia um quadro branco pequeno, muito utilizado pelo professor para registros e desenhos, um aparelho de projeção multimídia e um

⁴⁴ As relações de poder presentes na relação pedagógica são muito claras. Na observação das aulas, foi possível perceber que o professor atua diretamente no contexto da sala de aula e laboratório e sobre os estudantes, organizados em grupo ou individualmente (BERNSTEIN, 1990).

⁴⁵ As regras de sequenciamento regulam o desenvolvimento do aluno, possibilitando a ele conhecer o que se espera dele e podem estar inscritas em “listagens de conteúdos, em currículos, em regras de comportamento, em regras de prêmio e castigo [...]” (BERNSTEIN, 1990, p. 99).

⁴⁶ Em funcionamento desde 2001, o hospital é dividido em duas unidades: o Hospital-Escola para Animais de Grande Porte, localizado na Granja do Torto, e o Hospital-Escola de Pequenos Animais, instalado no próprio *campus* da UnB. Na primeira unidade, fruto de uma parceria entre a UnB e a Secretaria de Agricultura, Pecuária e Abastecimento do Distrito Federal (SEAPA/DF), os alunos cuidam de animais de produção, como bois, carneiros, ovelhas e porcos. Na segunda, tratam de animais domésticos, como cães e gatos, com serviços de vacinação, clínica geral, exames, raios-X, cirurgias e castrações.

computador portátil, equipamentos indispensáveis às aulas em que o docente realizava a exposição de imagens relacionadas aos animais e às características das patologias estudadas.

As aulas práticas foram observadas no laboratório do Hospital-Escola de Pequenos Animais, localizado no *campus* da UnB. As paredes do laboratório eram de divisórias brancas e o piso de cimento. Havia grandes janelas e uma porta que favoreciam a ventilação necessária durante as necropsias; a iluminação era boa, porém complementada por lâmpadas elétricas. Havia no laboratório mesas de necropsias; entretanto, não havia cadeiras necessárias para o momento final da aula destinado à leitura e análise dos relatórios das necropsias, exigindo dos professores, alunos, estagiários e pesquisadores a permanência em pé, encostados nas paredes e armários durante todo o tempo.

9.5 A docência: “O acaso acabou me levando, mas passei a gostar...”

O professor Martinho teve sua primeira experiência no magistério da educação superior, no ano de 1995, ministrando aulas de Histologia em uma instituição privada no Estado de São Paulo. Manifestou que: *Inicialmente pensava em trabalhar com meu próprio negócio, mas quando comecei a fazer residência e depois o mestrado, comecei a me aproximar da área da docência, sem nunca ter pensado diretamente nisso. O acaso acabou me levando.* Por ser a Medicina Veterinária uma profissão liberal, é natural que o professor, num primeiro momento, tenha pensado em desempenhar a profissão em consultórios, clínicas e ou laboratórios e tornar-se um profissional reconhecido na comunidade científica. Segundo Cunha e Leite, “a construção do perfil valorativo de cada grupo acadêmico tem as particularidades próprias daquele grupo. Mas é também evidente que há uma constância entre grupos de comunidades diferentes, mas da mesma natureza profissional” (1996, p. 37). Assim, a intenção primeira do professor Martinho expressa os valores defendidos pela comunidade científica das profissões liberais no que concerne à importância atribuída ao desempenho profissional fora da universidade, como um fator que pode contribuir para construir a imagem e a reputação profissional, mas que foi revista com a aproximação ocasional do magistério.

Nessa perspectiva, a docência não foi para o professor uma opção deliberada, pensada e investida inicialmente; “se deu ao acaso”, não houve uma formação para seu exercício pautado na articulação entre o conhecimento específico e os conhecimentos

pedagógicos relativos às ciências da educação. Entretanto, há indícios de que o professor desenvolveu um saber prático, fruto de sua experiência com os alunos e outros professores: *A marca registrada de cada professor vem com o passar do tempo [...]. Eu passei da cópia do trabalho de outros colegas para a criação de minha própria linguagem e forma. Acho isso natural, porque bons exemplos devem ser seguidos* (Professor Martinho). Nesse caso, conforme analisa Tardif, “a prática profissional torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação [...], bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras” (2002, p. 286). Expectativa que demanda um projeto pedagógico do curso e da instituição, como indica Veiga, que “propicie uma revisão profunda do processo formativo na perspectiva de fortalecer ou instaurar inovações no interior da universidade, [...]” (2004, p. 91). Um projeto que promova a constituição de um campo de trabalho favorável à produção de saberes, na relação com os pares, elegendo a formação como um de seus eixos, para que as experiências inovadoras na universidade não sejam individualizadas, mas construídas nas interações que os docentes estabelecem uns com os outros; num processo de reconfiguração do exercício da docência pelo profissional que mobiliza conhecimentos específicos para ensinar, aprender, pesquisar e avaliar na universidade.

O professor declara acima a construção de saberes emergentes da experiência que o apoiaram na criação de uma “linguagem e forma” próprias no exercício da docência, modo que constitui, na visão de Nóvoa (2007), a “segunda pele profissional”, por representar o estilo próprio de cada professor para organizar as aulas, relacionar-se com os estudantes, lançar mão de meios didático-pedagógicos que o fazem identificar-se como professor. Esse processo identitário pressupõe o exercício da atividade docente com autonomia, com certo controle pelo trabalho que desenvolve, com a tomada de decisões sobre o que, como e quem ensinar.

Em 2005 o professor foi aprovado em concurso público realizado pela Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária da UnB, na especialidade Anatomia Patológica Veterinária. No momento de levantamento dos dados desta pesquisa, segundo semestre de 2008, o docente atuava como professor Adjunto 2, ministrando a disciplina Patologia Veterinária na graduação e mais três disciplinas na pós-graduação. O docente justificou sua opção pela universidade pública em função da autonomia pedagógica que esse espaço oferece para o exercício da docência: *O sistema da universidade privada é um massacre, muita pressão e pouca autonomia* (Professor Martinho). A autonomia, conforme Contreras, é um processo de busca e construção permanente, “alimentada pela

análise da própria prática, das razões que sustentam as decisões e dos contextos que as limitam ou condicionam” (2002, p. 202). Procurando ultrapassar as circunstâncias desfavoráveis, na opinião do professor, a um maior investimento na carreira docente, a universidade pública mostrou-se como o campo propício para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. No bojo da análise das circunstâncias, a autonomia foi um dos elementos determinantes na opção do espaço de exercício da docência, capaz de transformar as condições institucionais e sociais do ensino.

Dentro desse contexto, a UnB tornou-se uma opção atraente, conforme explicitou o professor Martinho, também em função do Curso de Medicina Veterinária ter sido criado no ano de 1996; portanto, um curso recente que oferecia maiores oportunidades de se criar algo novo e de qualidade na Região Centro-Oeste, localidade de forte tendência à pecuária, campo de interesse do docente. Além disso, a UnB oferecia um ambiente acadêmico mais convidativo ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, atividades que o professor tenta equilibrar e articular no exercício da docência.

Eu estou o tempo todo atrelado ao ensino, eu gosto e me dedico; a extensão, eu realizo diariamente no laboratório que atende aos hospitais de pequenos e grandes animais e a pesquisa, eu tenho conseguido realizar junto à iniciação científica e aos orientandos da pós-graduação (Professor Martinho).

O professor Martinho é docente em regime de dedicação exclusiva na Universidade e se dedica às três funções da universidade, para ele todas com igual importância. No entanto, considera que há empecilhos no âmbito da Universidade a uma maior dedicação às publicações como produto das pesquisas que realiza.

Estou com uma equipe de pesquisadores em formação que ainda não escreve e os trabalhos dependem de mim para serem escritos. Parte do tempo é sacrificada por atividades burocráticas e administrativas da Universidade. Acho que perdemos muito tempo com isso, embora algumas discussões sejam importantes. (Professor Martinho)

Nesse ponto, retomo aspectos recorrentes nas narrativas dos professores participantes desta pesquisa e analisados por Zabalza (2004), de que o atual mundo universitário passa por mudanças significativas que têm obrigado os docentes a, além de atenderem às exigências de conhecimentos e competências técnicas especializadas, responderem aos novos compromissos num sistema de gestão que se aproxima cada vez mais do modelo empresarial. O cenário é de mudanças abrangentes que afetam as

universidades e o trabalho docente; no entanto, não tem minado a possibilidade da construção de práticas inovadoras nos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, o que sinaliza por parte dos docentes a compreensão de que a aula é um campo de possibilidades a partir de um pensamento alternativo aos desafios postos pelo mundo globalizado.

Nesse cenário, a docência universitária é entendida pelo professor Martinho como: *A forma de ser e atuar, que se dá não só como aquele que fornece conhecimento técnico, mas também demonstra um caráter, responsabilidade, que demonstra algo mais. O professor tem que gostar muito do que faz e fazer com prazer e não por obrigação. O sentido atribuído à docência reforça que, ao exercê-la, o professor manifesta uma forma de ser e atuar, expressão do modo como articula o pessoal e o profissional; na visão de Isaia, pressupõe “que o mesmo é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe são significativos, com a história social que o permeia e com sua própria história” (2001, p. 35) e sua forma de atuar expressa aspectos do ser pessoa e ser professor que podem interferir positiva ou negativamente na formação profissional e para a cidadania. A aula universitária configura-se, então, como um espaço de construção de vínculos pessoais, acadêmicos e profissionais sem, contudo, perder de vista os objetivos de aprendizagem, como demonstra o excerto a seguir: *O conhecimento técnico passa a ser muitas vezes secundário; às vezes a interação é mais rica se o professor dá a oportunidade, deflagra uma discussão importante na aula sempre com objetivos de aprendizagem* (Professor Martinho). As “oportunidades” a que se refere o professor podem ser entendidas como “dispositivos de diferenciação pedagógica” que, segundo Cortesão (2006), podem ser definidos pela necessidade que o professor tem de reinventar sua prática pedagógica em cada contexto educativo, em face da progressiva massificação e conseqüente heterogeneização dos alunos da educação superior, e nos incitam a conhecer como a aula é por ele concebida.*

9.6 A aula concebida: “Parte de um modelo simples, mas sempre atualizado...”

Ao falar sobre como as aulas de Patologia Veterinária são planejadas, o professor Martinho declara que a experiência de vários anos com a docência permite a ele ter uma estrutura mental da aula que parte de um modelo simples, mas que é *modificado periodicamente à medida que novos conhecimentos importantes surgem e*

precisam ser trabalhados com os alunos. Essa atualização é orientada pelos resultados de pesquisas coordenadas pelo docente, que exemplifica a seguir a forma como interferem na aula: *Algumas doenças não existiam, a leishmaniose foi diagnosticada pela primeira vez em Brasília pelo nosso laboratório. A partir daí tornou-se uma questão premente e foi inserida nas aulas, como uma temática a ser estudada* (Professor Martinho). Na preparação das aulas, o professor considera questões e problemas que emergem da conjuntura social para a formação acadêmica, caracterizando uma preocupação com a contextualização dos conteúdos que repercute na formação profissional articulada aos interesses da comunidade local. Nessa visão, conforme explicitou o professor, a aula tem um caráter “contemporâneo”:

Tem doenças, temas que foram importantes em determinadas épocas e deixaram de ser em outras. Então, eu não posso continuar com aquele planejamento *velhinho* elaborado quando a doença não existia. É nesse sentido que eu falo da importância e do impacto do planejamento na formação do aluno (Professor Martinho).

A consideração do caráter contemporâneo da aula expressa uma preocupação em abolir a velha “sebenta”, apontamentos muito utilizados no ensino expositivo. Conforme Cortesão, “esta situação consubstancia uma preocupação com a reprodução do saber (pondo em evidência a necessidade da posse de uma certa erudição científica) e contribui [...], para a reprodução sociocultural” (2006, p. 85). Nesse enfoque, o professor restringe-se a comunicar, a transmitir os conhecimentos aos estudantes que são vistos por ele como um grupo homogêneo a quem cabe o papel de receptores, perspectiva em que o professor assumiria uma atitude classificada por Cortesão de “daltônica⁴⁷”. No entanto, não é esta a atitude do professor Martinho que, ao reconhecer a dinamicidade do conhecimento de sua área de atuação, procura atualizá-lo a partir dos resultados de pesquisa, caracterizando-se, conforme denomina Cortesão (*idem*), como um profissional capaz de elaborar e produzir respostas às diferentes situações educativas, um professor “intermulticultural”.

O Professor Martinho declarou que no início da carreira docente se preocupava mais com os conteúdos do que com a forma como eram desenvolvidos. Aos poucos foi revendo e considerando que em algumas situações a forma pode ser até mais importante, no sentido de dar mais significado aos conteúdos, ou seja, de que é mais produtivo selecionar os conteúdos e a metodologia de fato relevantes no processo de

⁴⁷ Em contraposição, o professor não “daltônico cultural” considera a heterogeneidade presente na universidade e sala de aula e caracteriza-se como um professor “intermulticultural”.

formação dos profissionais e que favorecem o aprofundamento e atualização: *Nós, professores, temos que pensar um pouco na formação local e global, o que é mais importante na comunidade, onde as pessoas vão atuar e no país. Eu procuro sempre inserir esses conhecimentos nas aulas, as minhas atualizações vão nesta direção* (Professor Martinho). O professor procura promover a recontextualização pedagógica⁴⁸ primária que, na perspectiva de Bernstein, “se refere ao processo pelo qual novas ideias são seletivamente criadas, modificadas e transformadas, e no qual discursos especializados são desenvolvidos, modificados ou transformados” na sala de aula (1990, p. 90), com vistas à construção de um projeto de formação profissional mais amplo e contextualizado para atender ao perfil de profissional especificado nas DCNs (2003), com competências e habilidades voltadas à atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente.

Na preparação das aulas teóricas de Patologia Veterinária, o professor seleciona imagens que favorecem a apropriação pelos alunos dos conteúdos relativos às doenças estudadas. Ele mantém um arquivo de fotografias ao qual sempre recorre na preparação dos slides que enriquecem a exposição e que na visão das estudantes são um importante recurso de ensino: *Ele não coloca todo o texto nos slides, quando isso acontece o aluno nem faz questão de prestar atenção e como são disponibilizados antes da aula não ficamos preocupados em copiar e sim em completar com nossas impressões, isso atrai o aluno para as aulas* (Milena – Patologia Veterinária); *o uso de imagens aliado aos exemplos dados por ele nos ajuda a associar o conteúdo ao dia a dia* (Marta – Patologia Veterinária). O professor reserva os cadáveres e ou órgãos de animais para as aulas práticas de laboratório, sendo as imagens importantes recursos de ensino no momento da exposição oral que são articulados aos objetivos de ensino e não utilizados como um fim em si mesmos.

Para as aulas práticas de laboratório, o professor propõe a criação de um ambiente com disciplina e ao mesmo tempo com liberdade para garantir a interação entre estudantes, professor, pesquisadores e monitores sempre com objetivos de aprendizagem, como enfatiza a estudante: *Há troca de experiências, vivências, conteúdos*

⁴⁸ O conceito de campo de recontextualização pedagógica é desenvolvido por Basil Bernstein (1990) e refere-se ao espaço que gera os enquadramentos, as possibilidades e os próprios espaços da teoria pedagógica, da pesquisa educacional e das práticas educativas. No trabalho de Bernstein são teorizados dois campos de recontextualização pedagógica dos textos dos sistemas educativos: o campo oficial de recontextualização e o campo pedagógico de recontextualização, constituindo o que o teórico designa por o “quê” e o “como” do discurso pedagógico (CORTESÃO, 1997, p. 15).

entre aluno e professor. Não é só chegar, falar e o aluno ficar recebendo (Marina – Patologia Veterinária). O professor Martinho concebe a aula prática como um espaço da articulação do conteúdo teórico com a prática por meio da realização de necropsias em animais de pequeno e grande porte com o objetivo de diagnosticar patologias, bem como as possíveis causas que levaram o animal à morte. Para isso, ao pensar o desenvolvimento das aulas, o professor as concebe a partir da organização de cinco grupos fixos de estudantes que fazem rodízio de funções dentro do grupo como redator, abertura do cadáver, exame de bloco de órgãos. Essa organização visa possibilitar a todos os alunos a vivência concreta de técnicas fundamentais da necropsia.

Em relação à avaliação das aulas, o professor declarou que sua percepção em relação ao alcance ou não dos objetivos propostos para cada aula ocorre durante a discussão dos relatórios de necropsias com os alunos, momento em que observa o grau de abrangência e profundidade das análises feitas, aspectos que indicam o nível de participação dos alunos e a qualidade da necropsia realizada, que o levam a rever ou prosseguir no planejamento das aulas seguintes.

Ao planejar a aula, o professor Martinho evidencia a preocupação com uma organização do processo de ensino que tem como base a aplicação edificante do conhecimento que, conforme Santos (1996), favorece a articulação do conhecimento científico com o social e considera que todo conhecimento científico natural é científico social e é também local e global, oportunizando a compreensão dos conteúdos, temáticas e fenômenos relacionados ao campo de estudo da disciplina no contexto do Distrito Federal e entorno, e do Brasil de forma atual, significativa e participativa.

9.7 A aula vivida: “Relação teoria-prática, um atrativo a mais ou a repulsa total...”



Fotografia 9. Autorizada por professor e alunos - 17/09/2008

Na análise das aulas de Patologia Veterinária, parto de dois pressupostos que imprimem a elas um caráter inovador na construção do conhecimento, na universidade: o primeiro pressuposto é de que o *conhecimento teórico se relaciona com o conhecimento prático* nas necropsias realizadas no laboratório, favorecendo a formação do médico veterinário com perfil apontado pelas DCNs (2003). O segundo pressuposto é de que na aula a *participação ativa dos estudantes sugere a adoção de um enfoque globalizador do ensino* que rompe com o ensino demonstrativo, transmissivo e reprodutor, comum nas aulas de laboratório.

As perspectivas teórico-metodológicas que estão na base dessas experiências alteram o esquema tradicional de ensino universitário, focado na transmissão oral ou escrita de informações pelo professor e na recepção mecânica pelo aluno com o intuito de reproduzi-las, visão positivista pautada na racionalidade técnica, concepção epistemológica que estrutura a formação acadêmica do profissional no desenvolvimento

da capacidade de resolver problemas de seu cotidiano de trabalho utilizando instrumentos técnicos e a aplicação de teorias, numa relação dicotômica de teoria e prática.

A inovação na aula, conforme Lucarelli (2000), sinaliza ruptura com o estilo didático conferido pela epistemologia da racionalidade técnica e implica a consideração do aluno como sujeito do conhecimento que passa a assumir protagonismo nos processos educativos que ocorrem nesse espaço de formação humana e profissional. Ainda de acordo com a autora, a experiência inovadora pressupõe: “uma relação dinâmica entre teoria e prática, para além da simples relação de aplicação à qual esta última parece destinada na rotina curricular ou das aulas” (*idem*, p. 64), promovendo o questionamento de práticas repetitivas com a adoção da práxis criadora em que professor e alunos, diante de situações inusitadas no contexto concreto da aula, inventam ou criam frequentemente novas soluções. Conforme analisa Vázquez (1977), nesse processo não há repetição ou imitação, porque as novas necessidades criadas pelo homem anulam as soluções encontradas. No entanto, “a repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação” (*idem*, p. 267). Nas aulas de Patologia Veterinária, as atividades práticas mostram-se sempre abertas à revisão em função da dinamicidade do conhecimento da área em constante reformulação, com base na produção científica do professor e de pesquisadores da área.

O professor Martinho destaca que a articulação teoria e prática é uma das categorias principais da disciplina Patologia Veterinária, argumentando que essa forma de trabalho não é comum em todos os cursos/instituições: *Eu aprendi assim e tenho influenciado colegas a fazerem o mesmo, porque o resultado é sensacional. É importante para o profissional ter a formação básica do médico veterinário; ele passa a entender um pouco mais o impacto das lesões e das doenças sobre os animais.* Para Vázquez a atividade teórica ganha sentido “por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, seus fins e critério de verdade” (*idem*, p. 232). Por mais que a atividade teórica transforme conceitos, percepções, representações e possibilite a criação de hipóteses, teorias, regras e leis, não é em si uma forma de práxis porque em nenhum desses casos se transforma a realidade.

Para o professor Martinho, *a natureza da disciplina favorece a relação teoria e prática e isso é um atrativo a mais ou a repulsa total, porque requer o contato com os cadáveres e o odor nem sempre é agradável.* Esse é um aspecto que pude vivenciar e sentir nas observações das necropsias. O odor que exalava dos cadáveres inundava o ambiente, o que, num primeiro momento, parecia insuportável, mas com o transcorrer das

atividades, dos estudos e das discussões dos grupos, minha atenção foi desfocada para as experiências de aprendizagens ricas e diversificadas em torno do objeto em estudo. Como demonstram as estudantes nos depoimentos a seguir: *Nós aprendemos o tempo todo na aula e tudo o que aprendemos conseguimos associar agora e conseguiremos também no futuro como profissionais* (Marina – Patologia Veterinária); *outro sentido da necropsia é que você está vendo o que aconteceu com o animal e poderá prever em outros animais* (Milena – Patologia Veterinária); *acho muito boas as aulas de laboratório, porque temos a oportunidade de colocar em prática a teoria que vemos nas aulas e quem quiser especializar-se em patologia acaba aprendendo muita coisa* (Marta – Patologia Veterinária). As visões das estudantes enfatizam a relevância das atividades práticas para a formação profissional do Médico Veterinário, reforçando o pressuposto de que, em articulação com os fundamentos teóricos, podem desencadear processos inovadores de ensino-aprendizagem na aula.

Outro aspecto que sinaliza um processo inovador nas aulas de Patologia Veterinária é o “enfoque globalizador do ensino”. É uma proposta de atuação do professor e alunos em aula que, na discussão proposta por Sánchez Iniesta (1995), se pauta num modo de organização do processo de ensino-aprendizagem que favorece a participação ativa dos alunos, provocando seus interesses e respostas diante das aprendizagens propostas. A participação do aluno em seu processo de aprendizagem propicia a construção de relações entre os conhecimentos prévios e os que são propostos na aula, “construindo significados e atribuindo um maior sentido ao aprendido, ou seja, realizando aprendizagens significativas” (*idem*, p. 25). Nesse processo, a compreensão adquire mais importância do que a acumulação de informações, regras e teorias; os novos conhecimentos relacionam-se com os conhecimentos anteriores dos alunos nas aulas de necropsias em que os estudantes fazem mais do que observar: eles se aproximam criticamente do objeto do conhecimento para explorá-lo, analisá-lo e interpretá-lo à luz dos referenciais teóricos estudados, como veremos a seguir.

A aula observada desenvolveu-se com 30 estudantes divididos em quatro⁴⁹ grupos de trabalho, sendo cada grupo responsável pela necropsia de um cão. Durante os cortes dos cadáveres, os estudantes eram orientados e acompanhados por estagiários do

⁴⁹ A organização do trabalho pedagógico inicialmente prevê a divisão dos estudantes em cinco grupos, mas diante da inexistência de material (cadáver), houve uma reorganização dos grupos. Há sempre a preocupação do docente em não deixar de realizar a aula prática. Para isso, procura armazenar um estoque de animais congelados. Entretanto, nem sempre isso é possível, há dependência da Zoonose e de clínicas particulares para a disponibilização do material.

curso de Biologia e estudantes de mestrado e doutorado⁵⁰. O professor mediava o trabalho transitando entre os grupos e chamando a atenção dos estudantes para aspectos pontuais e distintos, observados nos cães, ocasião em que sugeria registros fotográficos e incentivava, dizendo: *Quero um laudo bem caprichado!* (Professor Martinho). Os grupos trabalhavam com autonomia e segurança, demonstrando conhecimento das técnicas de corte dos órgãos e o docente, que não se ausentava da aula, permanecia atento a todo o processo, aproveitando todas as situações e descobertas dos alunos para explorar conceitos, teorias e procedimentos.

O docente, ao desenvolver o ensino no enfoque globalizador, conforme Sánchez Iniesta, “assume o papel de mediador, de um profissional criativo e experiente, que ajuda a criar situações ricas em possibilidades de aprendizagem, ajustando o processo de reconstrução que implica na relação entre o aluno e os conteúdos sobre os quais ele atua”. (1995, p. 28). Esse processo contribui para a constituição do ensinar e aprender, pautada na relação pedagógica aluno/professor/conteúdo por meio do diálogo e das interações, exigindo um professor que, conforme Cortesão (2006), é educador flexível e investigador que proporciona meios de aquisição de conhecimentos, de poder e de exercício da cidadania a seus alunos, um professor com o perfil “intermulticultural”.

Durante a realização das necropsias, os estudantes elaboram um Relatório organizado com as seguintes etapas: o histórico do animal; o exame macroscópico; o exame dos conjuntos (são sete conjuntos organizados por órgãos do corpo do animal); o diagnóstico microscópico e a conclusão final. Por uma questão didática, o Relatório apresenta uma divisão em conjuntos para facilitar a compreensão dos alunos que progressivamente vão abandonando a divisão e realizando um diagnóstico mais global do animal. O registro do processo de construção do conhecimento por meio do Relatório de Necropsia promove a participação dos alunos, suscitando seus interesses e favorecendo a análise, organização, compreensão e síntese do caso estudado. Na perspectiva do enfoque globalizador de ensino, essa prática favorece a reorganização dos conhecimentos que permitem aos alunos intervirem na realidade. Tem, portanto, uma dimensão transformadora das situações complexas que emergem no contexto da aula e que requerem uma organização e sistematização dos conhecimentos construídos durante as atividades de necropsia.

⁵⁰ Equipe de apoio às aulas de laboratório, composta por biólogos, estagiários e orientandas de mestrado e doutorado do professor.

A aula de necropsia objetiva a aprendizagem de técnicas e procedimentos, sobretudo a relação teoria e prática, que foi também observada no segundo momento da aula, de leitura e análise do Relatório. Esse momento, na opinião do professor Martinho,

É um dos ápices. Mais do que o conteúdo ministrado, o importante é saber juntar tudo isso na aula. Não adiantaria nada os alunos realizarem o procedimento técnico e os porquês não serem respondidos. O momento da apresentação do Relatório é a hora de explicar os porquês, a vida é movida pela curiosidade. Este é um momento de muito aprendizado.

A aula universitária é um espaço-tempo que ganha vida com as relações que nela ocorrem: relações de poder, de conhecimento, de conflitos, de certezas e de incertezas. Ao ganhar vida, a aula passa a ser movida pela curiosidade que, na visão de Freire, impulsiona e sustenta o exercício da docência ética, garantindo o clima pedagógico democrático na sala de aula, “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (1998, p. 95). Movidos pela curiosidade, os alunos leem o histórico do animal, descrevem os aspectos encontrados e apontam o possível diagnóstico. Esse processo é seguido de intervenções do professor com perguntas direcionadas aos estudantes que retomam os conteúdos teóricos estudados. As causas das mortes são discutidas com o levantamento de hipóteses que são posteriormente confirmadas ou refutadas pelos estudantes. Há o reconhecimento dos alunos quanto à significância do Relatório no processo de aprendizagem, como ilustram os excertos a seguir:

O professor dá muita importância ao momento de discussão dos relatórios, muito mais do que a própria necropsia. Tanto que nas discussões ele abrange várias áreas da veterinária: farmacologia, fisiologia. Ele não passa só a parte patológica. É muito interessante, é um grande momento de aprendizagem (Milena – Patologia Veterinária).

O professor frisa que temos que saber escrever no relatório informações que possibilitem a uma pessoa que não participou da necropsia compreender quais as alterações apresentadas no animal. Acho que talvez isso seja o mais importante, a gente saber identificar o que é importante e o que não é na necropsia para podermos comunicar aos outros profissionais do laboratório (Mateus – Patologia Veterinária).

Assim, é possível identificar a partir das observações das aulas e das falas dos estudantes aspectos que se articulam com o enfoque globalizador do ensino, analisado por Sánchez Iniesta (1995), como: a organização da aula de maneira a permitir aos alunos movimentarem-se livremente pela sala para buscar os recursos materiais necessários à realização das atividades e o intercâmbio com os outros grupos de trabalho

que favorece a construção coletiva do conhecimento; a apresentação de critérios organizativos claros que permitam aos alunos estabelecerem as relações entre os objetivos definidos para a aula e os conteúdos propostos, bem como com as atividades que se desenvolvem na aula; a criação de espaço na aula para os alunos exporem o resultado de seu trabalho à turma, favorecendo a socialização do conhecimento e a autoavaliação de seu processo de aprendizagem.

As experiências vivenciadas pelo professor e estudantes nas aulas de laboratório pressupõem uma leitura plural do objeto de estudo, articulando as dimensões do processo didático: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, discutidas por Veiga (2004). No processo didático observado, essas dimensões se relacionam na dinâmica interna da sala de aula, com vistas à transformação de percepções, conceitos e teorias. A forma como a teoria é articulada à prática nas aulas de laboratório favorece a compreensão e a discussão crítica dos conteúdos estudados, tendo em vista um projeto de formação profissional articulado ao campo científico do Médico Veterinário. A preocupação do professor Martinho com a apropriação dos discursos do campo científico da Medicina Veterinária foi percebida durante a leitura da expressão “mama empedrada”, por um aluno, ocasião em que ele se manifestou: *Essa é a linguagem do ‘Zé da roça’. O veterinário deve usar a linguagem técnica: mama avolumada.* Conforme Bourdieu (2003), a competência científica outorgada socialmente ao profissional é também avaliada pela sua capacidade de empregar a linguagem técnica, os jargões da área que atribuem a ele a autoridade para atuar legitimamente, no campo científico. Essa preocupação do docente indica como os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na universidade relacionam-se com os valores defendidos pelos campos científicos. De acordo com Bourdieu (*idem*), nesse campo estão envolvidos, além do monopólio da autoridade científica (capacidade técnica e poder social), a competência científica para, no caso do curso em questão, exercer a profissão com autoridade e de maneira autorizada em clínicas veterinárias, laboratórios, universidades e outros espaços sociais.

Nas aulas de Patologia Veterinária, professor e alunos articulam os conhecimentos, mobilizando-os nas práticas desenvolvidas, nas perspectivas de Freire e Shor em que “o objeto não é, porque ele está se tornando” (1986, p. 104); os conceitos, teorias, impressões são ressignificados na relação com o objeto e com os outros sujeitos presentes na aula: estagiários e pesquisadores; o conhecimento cria e anima os objetos enquanto são estudados e a aula de laboratório contraria a forma tradicional de ensino nesse espaço em que habitualmente se privilegiam a demonstração pelo professor e a

observação e a descrição do objeto pelos alunos. Assim, é possível afirmar que há um processo inovador constituindo-se no espaço-tempo da aula de Patologia Veterinária. Esse processo se articula ao que propõem as DCNs (2003) para o Curso de Medicina Veterinária, no que se refere à utilização pelo professor de situações didático-pedagógicas que viabilizem o ensinar e o aprender, oportunizando ao estudante conhecer e vivenciar experiências diversificadas de vida, da organização da prática e do trabalho em equipe multiprofissional.

9.8 Em síntese...

A análise das aulas de Patologia Veterinária sugere alguns aspectos que caracterizam um processo inovador nas práticas de ensino desenvolvidas no laboratório de pequenos animais da UnB. São elas:

- A aula tem um caráter contemporâneo, é sempre atualizada com conhecimentos produzidos pelas pesquisas.

- O conhecimento teórico da aula relaciona-se com o conhecimento prático nas necropsias realizadas no laboratório, favorecendo a formação do médico veterinário com capacidade de raciocínio lógico, de observação, de interpretação e de análise de situações e informações, bem como dos conhecimentos essenciais de Medicina Veterinária, para identificação e resolução de problemas, conforme apontam as Diretrizes Curriculares do Curso (2003).

- A participação ativa dos estudantes na aula sugere a adoção de um enfoque globalizador do ensino (SÁNCHEZ INIESTA, 1995) que rompe com o ensino demonstrativo, transmissivo e reprodutor comum nas aulas de laboratório.

- Na aula, a compreensão dos conteúdos adquire mais importância do que a acumulação de informações, regras, técnicas e teorias; os novos conhecimentos relacionam-se com os conhecimentos anteriores dos alunos, aproximando-os criticamente do objeto do conhecimento para explorá-lo, analisá-lo e interpretá-lo.

- O professor explora na sala de aula todas as situações e descobertas dos alunos para aprofundar conceitos, teorias e procedimentos.

- Na aula, o docente assume o papel de mediador, de um profissional criativo e experiente, flexível e investigador que proporciona meios de aquisição de conhecimentos,

de poder e de exercício da cidadania a seus alunos, um professor com o perfil “intermulticultural” (CORTESÃO, 2006).

- O registro do processo de construção do conhecimento por meio do Relatório de Necropsia promove a participação dos alunos, suscitando seus interesses e favorecendo a análise, organização, compreensão e síntese do caso estudado.

- A articulação teoria-prática nas aulas de laboratório favorece a compreensão e a discussão crítica dos conteúdos estudados e sugere um projeto de formação profissional articulado ao campo científico do médico veterinário.

CAPÍTULO IV – A AULA UNIVERSITÁRIA: INOVAÇÃO TÉCNICA OU EDIFICANTE?

As políticas educacionais em curso no Brasil, desde a década de 1990, reguladas pelo mercado e fortemente marcadas pela avaliação externa, tendem a definir um modelo único de qualidade, a padronizar processos e produtos, a estimular a competitividade em busca da eficiência e da produtividade, quase sempre medidas pela quantidade de pesquisas, produções científicas e participação em eventos do professor universitário. Isto implica a secundarização de outros espaços de construção/produção de conhecimento nas universidades, como o da aula que, conforme Veiga, Resende e Fonseca, “é o *locus* produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura” (2000, p. 175). Essas políticas contribuem para intensificar o trabalho do professor, podendo gerar um imobilismo no corpo docente e afetar os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Na contramão desse movimento, existem focos de resistência indicando que ele pode ser atenuado com práticas pedagógicas inovadoras no ensino, na direção de que “incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma” (CUNHA, 2001, p. 18). Foi com o intuito de identificar e analisar processos inovadores nas aulas universitárias que rompem com práticas conservadoras e instituídas de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar que enveredei pelo caminho da docência universitária, com o objetivo de *refletir sobre a aula universitária como inovação técnica ou como inovação edificante*.

Neste momento é oportuno retomar as disciplinas cujas aulas foram analisadas nesta pesquisa: Imunologia Médica, do Curso de Medicina; Prótese Fixa 1, do Curso de Odontologia; Superdotação, Talento e Desenvolvimento Humano, do Curso de Psicologia; Aprendizagem Perceptivo-Motora, do Curso de Educação Física; Educação Matemática 1, do Curso de Pedagogia; História Medieval 2, do Curso de História; Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação, do Curso de Comunicação Social; Administração de Recursos Humanos, do Curso de Administração e Patologia Veterinária, do Curso de Medicina Veterinária. As aulas foram desenvolvidas em espaços convencionais, como salas de aula, e não-convencionais, como academia, jardim, laboratório e ludoteca, e transformaram-se em novas possibilidades para a formação humana e profissional, de

construção/produção do conhecimento que ocorre num encontro dinamizado pela relação e interação entre docentes e estudantes que criam, recriam, vivem e dão vida à aula universitária.

Mesmo considerando a impossibilidade de indicar aspectos conclusivos e padronizadores referentes à aula universitária, que se realiza em um contexto que é histórico e social, portanto, humano (SANTOS, 1995), dinâmico, complexo e multirreferencial, é chegado o momento de alinhar os “fios da meada” e apontar caminhos possíveis para a construção da pedagogia universitária ou de pedagogias, levando-se em consideração a discussão feita por Araújo de que “não se pode afirmar que a pedagogia universitária seja uma só em termos de princípios e diretrizes, ou mesmo que tenha tido uma estrutura organizativa em um estabelecimento definido, que lhe desse sustentação” (2008, p. 27). As muitas pedagogias universitárias são resultantes de sua constituição ao longo dos séculos em que ela se fez, se consolidou e se refaz permanentemente, considerando a dinâmica e a pluralidade de concepções e práticas presentes na universidade e na sociedade.

Esta pesquisa focalizou aulas inovadoras que sinalizam rupturas com o conhecimento como regulação, historicamente tratado na universidade, e assumem uma outra forma de tratar o conhecimento como emancipação, a partir de “outras formas de conhecimento surgidas da prática de pensar e de agir dos inúmeros segmentos da sociedade ao longo de gerações que, por não serem caracterizados como científicas, são desprovidas de legitimidade institucional” (SANTOS *op. cit.* p. 209). Assim, acredito que as experiências inovadoras na aplicação do conhecimento, vivenciadas por professores e alunos participantes desta pesquisa, lançam luzes para a constituição do campo da pedagogia universitária, compreendendo, assim como Cunha e Leite:

Que é inútil pensar o processo de produção e disseminação do conhecimento na universidade como um processo monolítico, em que o que acontece em uma área facilmente poderá acontecer em outra. Parece não ser possível pensar numa pedagogia universitária que se organize numa mesma lógica. (1996, p. 83)

Na direção do que pensam as autoras, este capítulo objetiva apontar e refletir sobre os *princípios* e *relações* que orientam a organização, desenvolvimento e avaliação das aulas consideradas inovadoras, considerando as influências das diferentes ideias pedagógicas em sua configuração, sem a intenção de apresentar um “modelo ideal” de aula.

Embora tenha sido possível apreender das experiências observadas um movimento de ruptura com a forma de lidar com o conhecimento, ainda não é possível afirmar que nelas se dê a “ruptura epistemológica” analisada por Santos, pelas seguintes razões:

1. Encontramo-nos em uma fase longa e de resultados imprevisíveis de transição paradigmática da ciência moderna para uma ciência emergente. Nesta fase, não há como afirmar que a ruptura esteja consolidada. Como o próprio autor esclarece, ela está em processo de emergência, de constituição a partir de pensamentos alternativos em busca do conhecimento como emancipação (SANTOS, 1995).
2. Nas aulas professores e alunos, ao reconfigurarem os conhecimentos, promovem a primeira ruptura paradigmática, ou seja, ultrapassam a concepção de que o conhecimento, para ser científico, precisa romper com o senso comum. Os docentes partem do senso comum, dos conhecimentos prévios dos estudantes e do contexto onde se realiza o objeto de estudo, e estabelecem relações com outras formas e tipos de conhecimento. No entanto, não há a segunda ruptura em que o senso comum é assimilado, transformado com base na ciência com vistas a um senso comum esclarecido e uma ciência prudente “[...] uma nova configuração do saber [...], um saber prático que dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de decidir bem” (SANTOS, 1989, p. 41).
3. Ainda tomando como base as discussões de Santos (1996) e Veiga (2000), é preciso considerar que a ruptura com o paradigma dominante da ciência moderna no seio da universidade demanda um projeto político-pedagógico, construído coletivamente e que favoreça a constituição de práticas inovadoras institucionalizadas. As inovações percebidas nas aulas são individuais, focalizadas, na maioria das vezes vivenciadas num contexto de universidade em que “as paredes são grossas para permitir o diálogo” (CORREIA e MATOS, 2001, p. 106).

É possível afirmar que nas aulas observadas há uma “ruptura criativa da educação passiva” que, conforme Freire e Shor, é “um momento estético e político, porque exige que os alunos ‘re-percebam’ sua compreensão anterior e que, junto com o professor, pratiquem novas percepções como aprendizes criativos” (1986, p. 142). Uma ruptura quanto à forma de tratar o conhecimento com respeito aos *princípios* predominantes na constituição da aula como espaço-tempo de formação humana e

profissional. Assim, as análises indicam que as aulas são orientadas pelos seguintes princípios:

- a) *Afetividade*: As manifestações afetivas e emocionais são condições organizativas do trabalho docente e favorecem o alcance dos objetivos de ensino; ao transformar as relações entre as pessoas no contexto educativo, transformam a relação dessas com o conhecimento.
- b) *Autonomia*: A autonomia é construída e incentivada visando à superação de formas de pensar e agir que entram a consecução de um ensino emancipatório. Para isso, os docentes adotam práticas alternativas para formar cidadãos críticos, reflexivos e autônomos que possam atuar na sociedade, nela intervindo e transformando. A autonomia é incentivada nas aulas quando os professores criam mecanismos de participação dos estudantes, discutem o Plano de ensino e dividem a responsabilidade por sua execução e avaliação.
- c) *Contextualização*: Nas aulas, os professores consideram questões e problemas que emergem da conjuntura social e do contexto dos alunos, caracterizando uma preocupação com a contextualização do conhecimento, articulada aos interesses da comunidade local e total.
- d) *Dialogicidade*: O diálogo argumentativo durante as aulas possibilita a professores e alunos serem reconhecidos pelos outros como sujeitos de argumentação com capacidade de criação, produção, reflexão e criticidade (HABERMAS, 1983). A prática dialógica, ao mesmo tempo em que favorece a compreensão e a aproximação dos sujeitos que fazem a aula, promove o confronto de ideias, teorias, regras e técnicas, transformando o ensinar e o aprender numa experiência comunicativa, argumentativa, questionadora e com o rigor necessário à aula democrática.
- e) *Dinamicidade*: O conhecimento é dinâmico, mutável e sempre sujeito a reformulações características da aplicação edificante do conhecimento, fundamentado no caráter argumentativo e emancipatório da ciência (SANTOS, 1996).
- f) *Diversidade*: A diversidade cultural, expressa pelas etnias, valores, experiências, crenças e ideias, é considerada na aula. Para isso, os professores recorrem a “dispositivos de diferenciação pedagógica”, analisados por Bernstein (1990), e caracterizam-se como professores “intermulticulturais”. Na visão de Cortesão, o

professor é “capaz de elaborar resposta às diferentes situações educativas [...]” (2006, p. 75), como as existentes na complexidade das salas de aula da universidade pesquisada que vive uma situação de massificação e heterogeneização, característica do atual momento das universidades.

- g) *Ética*: A ética como princípio fundamental das relações sociais, criação histórico-cultural, esteve presente em todas as ações observadas nas aulas. As diferentes formações sociais e culturais não impediram a instituição de relações interpessoais e intersubjetivas, de comportamentos que garantem a integridade física e moral dos sujeitos que protagonizam a aula e a constituição de um grupo social com objetivos comuns. A relação ética foi percebida: no reconhecimento pelos professores e alunos dos outros como sujeitos iguais; na criação de situações que oportunizaram a todos a deliberação e decisão sobre os rumos do trabalho pedagógico; na condição que professores e estudantes tiveram de se assumir como autores das ações, avaliando as consequências das escolhas; pela liberdade para fazer escolhas individuais e coletivas.
- h) *Igualdade*: A relação pedagógica horizontalizada na aula conduz à formação acadêmica e profissional humanizada e ética que contribui para transformar as relações sociais e de trabalho individualistas e competitivas, características da sociedade capitalista e que estão ligadas de forma legítima às estruturas de poder.
- i) *Imprevisibilidade*: Nas aulas, emergiram situações inusitadas que demandaram dos professores e alunos a condição de atuar no sentido de encontrar alternativas de forma rápida e dinâmica, o que requer uma flexibilização do planejamento da aula e a disposição dos sujeitos que fazem a aula em trabalhar com os imprevistos. Como manifestou o professor de Patologia Veterinária: *Eu não sei o que vai acontecer quando se abre o animal; é imprevisível e, também, um risco para quem não está preparado.*
- j) *Integralidade*: Para Santos, “a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e isso acarreta efeitos negativos” (2003, p. 74). Os docentes participantes desta pesquisa parecem reconhecer os malefícios da fragmentação e do reducionismo arbitrário do conhecimento e buscam atenuar as barreiras impostas pelo conhecimento disciplinado que reforçam as fronteiras entre as disciplinas. Na área da saúde (Medicina e Odontologia), questiona-se a hiperespecialização do saber médico-odontológico, buscam-se novos modelos explicativos e defende-se a constituição

da medicina-arte que ensina os médicos e odontólogos a lidarem com o sofrimento do paciente e a evitá-lo. Na Psicologia e na Administração, o conhecimento é construído buscando superar dicotomias e valorizar a agregação e a união entre os sujeitos cognoscitivos e os diferentes saberes. A epistemologia está voltada para a singularidade e a solidariedade entre os protagonistas da aula. Na Educação Física e na Pedagogia, os conhecimentos são desenvolvidos articulados significativamente às experiências e saberes dos estudantes, considerando os condicionantes sócio-históricos que direcionam os processos de ensino e de aprendizagem. Os docentes articulam os conteúdos específicos das disciplinas a outras áreas de conhecimentos, com vistas a uma integração de conceitos e teorias. Na História, o professor, ao explorar as fontes históricas, recupera as vozes e as diferentes formas de saber de povos, culturas e grupos silenciados e ignorados pelo conhecimento/regulação. Na Comunicação Social, o professor, sem prescindir das leituras clássicas, oportuniza o diálogo crítico, questionador entre os conhecimentos científicos e os saberes dos estudantes, provocando a reflexão sobre as questões do campo da pesquisa em Comunicação. Na Patologia Veterinária, durante as necropsias, há uma articulação dos saberes específicos da disciplina com conhecimentos de fisiologia, anatomia entre outros.

- k) *Ludicidade*: O uso pedagógico dos jogos, do corpo e do movimento possibilita a apropriação dos conhecimentos espontâneos e científicos, constituídos nas elaborações e resoluções de situações-problema, de forma lúdica e prazerosa, favorecendo uma nova relação com o conhecimento e ampliando as possibilidades de aprendizagens.
- l) *Participação*: A organização do processo de ensino-aprendizagem favorece a participação ativa dos alunos, provocando seus interesses, questionamentos e respostas e atribui maior significado ao aprendido. As aulas são responsabilidade do professor e dos estudantes; nelas prevalece uma relação pedagógica democrática e dialógica que possibilita a organização coletiva do trabalho pedagógico.
- m) *Reflexividade/Criatividade*: A formação profissional requer a constituição de processos educativos criativos e reflexivos sobre os problemas que emergem nos contextos profissionais e sociais mais amplos. Nas aulas observadas, os docentes incentivam o desenvolvimento da reflexão e da criatividade, possibilitando a

construção da “consciência crítica”, possível de ser alcançada com uma educação ativa, dialógica e estética.

- n) *Transitoriedade*: As verdades produzidas pela ciência são tratadas como transitórias, inacabadas. Há a valorização de outras formas de conhecimento, num processo de questionamento da ciência hegemônica e de busca de novos modelos explicativos que favorecem o diálogo com saberes populares, científicos, artísticos, dos movimentos, do senso comum, numa relação de complementaridade.

Esses princípios tornam possível uma articulação, mesmo em contextos diferentes, faculdades/departamentos/institutos, entre processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, e sinalizam um movimento instituído de construção da uma pedagogia universitária crítica que rompe com os processos conservadores de ensino-aprendizagem, predominantes na cultura universitária. Tendo esses princípios como fundantes na organização, desenvolvimento e avaliação das aulas observadas, identifiquei as *relações* nelas estabelecidas, percebidas e analisadas no Capítulo III, e que são indissociáveis, implicando o desenvolvimento de um processo pedagógico integral e articulado, que repercute numa formação vinculada à realidade profissional e ao contexto social. Relações que serão apontadas, procurando mostrar a aproximação entre as aulas observadas a partir das categorias que as identificam e as caracterizam como inovadoras na aplicação edificante do conhecimento:

- a) *Professor-aluno*: Em todas as aulas observadas há o predomínio de uma relação pedagógica democrática, sendo o poder de decisão e ação compartilhado por professores e alunos. As relações interpessoais são afetivas e solidárias, pautadas no respeito às diferenças culturais, ideológicas, de valores e crenças. Os conflitos decorrentes das “provocações” dos docentes incentivam os estudantes a “saírem do lugar comum” e favorecem a constituição de um ambiente propício à construção, produção, significação e ressignificação dos conhecimentos. Essa relação é fundamental para a constituição das demais relações que são estabelecidas na aula universitária e a forma como interferem no processo de ensino-aprendizagem reforça a tese de que a aula é de fato um espaço de relações e interações.
- b) *Objetivos-avaliação*: Na visão de Freitas (1995), a categoria objetivos-avaliação é dialética e interfere na organização da aula e da instituição como um todo, pela forma como é expressa em seu projeto político-pedagógico. A avaliação é

desveladora dos objetivos implícitos e explícitos da instituição educativa; pode ser; então, considerada como uma categoria orientadora dos processos de ensinar, aprender e pesquisar. Em relação às aulas observadas, foi possível apreender que a avaliação ainda é o “calcanhar de Aquiles” dos professores, uma das fragilidades no trabalho docente, indicando a necessidade de maior atenção nos cursos que formam professores. Contudo, algumas experiências apresentam nuances de inovação, como as percebidas nas aulas de Educação Matemática 1, do Curso de Pedagogia, a partir da utilização de diários de bordo, instrumento que favorece por meio de registros e reflexões o acompanhamento pelos discentes do desempenho na disciplina, na direção da avaliação formativa que contribui para que os estudantes compreendam sua metacognição em relação ao conhecimento matemático. Nas aulas de Prótese Fixa 1, foram observadas práticas avaliativas que sinalizam a superação da avaliação quantitativa e classificatória, como a diagnose feita no início das aulas e que dá o *feedback* que favorece a reorganização do trabalho pedagógico; o acompanhamento e análise individualizada do desempenho dos estudantes pelo professor; a avaliação por colegas e a consideração dos erros como situações significativas para a ação educativa, como aquilo que o aluno “ainda” não sabe.

- c) *Conteúdo-método*: Os conteúdos concretizam os objetivos educativos e a metodologia como organização de ações pedagógicas conscientes torna possível o alcance da qualidade do processo didático. A preocupação dos docentes com a relação conteúdo-método é visível nas aulas de Administração de Recursos Humanos; Superdotação, Talento e Desenvolvimento Humano; Aprendizagem Perceptivo-Motora e Educação Matemática. A seleção e organização dos conteúdos, métodos e técnicas de ensino têm como critério o atendimento às necessidades e interesses dos estudantes, procurando superar a mera racionalização do processo de ensino, característico do modelo conservador que primava pelo controle do tempo para garantir a eficiência e produtividade na distribuição dos conteúdos como unidades didáticas e dos meios como estratégias de ensino. Relacionar o conteúdo à forma de desenvolvimento é, portanto, fundamental na constituição da aula numa perspectiva crítica, como forma de enfrentar os problemas práticos do cotidiano, abrindo um campo de possibilidades na constituição de novas relações na universidade como: a relação professor e aluno, sujeito e objeto do conhecimento, ensino-aprendizagem e objetivo-avaliação.

- d) *Conhecimento local-total*: Na perspectiva de Santos, a revolução científica que atravessamos “ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência” (2003, p. 60). Assim, o paradigma a emergir dela tem de ser também um paradigma social, “o paradigma de uma vida decente” (*idem*). Numa das teses apresentadas pelo autor e que justifica esse movimento de transição paradigmática, ele afirma que “todo o conhecimento é local e total”. Sendo local, o conhecimento é também total por reconstituir os projetos de conhecimentos locais, ressaltando sua relevância e transformando-os em pensamento total. Nas aulas observadas, os docentes buscam incentivar o estudo de conceitos e teorias resultantes de pesquisas desenvolvidas localmente, no âmbito da Universidade, procurando estendê-los a outros contextos sociais e profissionais. O conhecimento tratado como campo de possibilidades da ação humana no espaço mais amplo, a partir de um espaço-tempo local, demanda uma pluralidade metodológica. Essa perspectiva ficou mais evidenciada nas aulas de Imunologia Médica em que o ensino com pesquisa possibilita o diálogo dos estudantes com cientistas e pesquisadores de vários países, aproximando os conhecimentos estudados na disciplina aos conhecimentos produzidos por investigadores da área. Nas aulas de Patologia Veterinária, as questões que emergem no contexto local e nacional orientam e atualizam os conhecimentos estudados na aula e articulam-se aos interesses da comunidade, ressignificando os conteúdos a partir dos resultados de pesquisas na área. Nas aulas de Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação, ao favorecer o contato com as ideias de autores clássicos, o professor amplia o debate teórico e considera na interpretação dos conceitos e teorias os conhecimentos prévios dos estudantes e os construídos no debate em sala de aula. Nas aulas de História Medieval, ao recorrer às fontes históricas, o professor oportuniza aos estudantes o conhecimento de uma realidade construída em outro tempo-espaço, na perspectiva de recuperar o real sentido dos fatos e acontecimentos pela voz dos protagonistas da história.
- e) *Ensino-aprendizagem*: Foi possível perceber em todas as aulas que a relação ensino-aprendizagem é de mão dupla. Ao ensinarem, os professores estão permanentemente aprendendo com os saberes e experiências dos estudantes, o que faz com que ensinar e aprender não sejam vistos e desenvolvidos de forma dicotômica, linear, mecânica e reprodutiva, mas como processos complementares, revistos e transformados nas relações entre professores e alunos mediados pelo conhecimento. Nessa visão, o conhecimento é concebido como construção que

incentiva a dúvida, a pergunta, a problematização e considera o erro no sentido positivo, incorporado à dinâmica do trabalho pedagógico, como revelador dos conhecimentos assimilados e dos ainda necessários.

- f) *Ensino-pesquisa*: Na perspectiva de Arouca (2001), essa relação é indissociável e indissolúvel epistemologicamente e contribui para a qualidade do ensino, porque o conhecimento como uma construção social, dinâmica e prazerosa, trabalhado na aula, é produzido por professores e alunos. Essa relação foi percebida nas aulas ministradas pelos professores Crisóstomo (Educação Matemática 1), Angelita (Superdotação, Talento e Desenvolvimento Humano) e Victor (História Medieval). Nas aulas ministradas pelo professor Edilson (Imunologia Médica), a relação ensino-pesquisa é orientadora do processo ensino-aprendizagem, implicando o envolvimento do professor e alunos como participantes ativos no processo investigativo. O ensino com pesquisa alimenta as reflexões sobre as temáticas estudadas, significando-as à luz de estudos teórico-práticos, e contribui para estabelecer as relações necessárias entre os conteúdos que são trabalhados durante as aulas e as práticas analisadas nos processos de pesquisa. As atividades indicadoras da relação ensino-pesquisa estão voltadas para propostas de trabalhos individuais e grupais a partir de problemas e ou questões que favorecem a construção e sistematização do conhecimento; realização de pesquisas monográficas que privilegiam o diálogo com autores/estudiosos de uma área específica; trabalhos de pesquisa bibliográfica como uma primeira inserção no campo da investigação, contato com a realidade concreta da escola; no caso das Licenciaturas, para conhecer, questionar e compreender as problemáticas desse contexto que podem fomentar pesquisas futuras e pesquisas que envolvem a comunidade sobre temáticas específicas da Psicologia.
- g) *Teoria-prática*: Os conteúdos teóricos são relacionados à prática de diferentes formas nas aulas de Imunologia Médica, Prótese Fixa 1, Patologia Veterinária, Educação Matemática 1 e Aprendizagem Perceptivo-Motora. Essa forma de conceber o conhecimento é um dos eixos das práticas inovadoras na universidade e visa à superação da concepção dicotômica que trata o conhecimento de forma fragmentada e estática, imprimindo um novo sentido ao conteúdo dinamizado e articulado às ações que se desenvolvem numa realidade concreta. Ao desenvolver o ensino tomando como ponto de partida os problemas reais, os docentes superam o ensino tradicional focalizado na transmissão/reprodução de

informações, regras e teorias e criam a possibilidade dos alunos pensarem e compreenderem, tendo como referência a prática para transformá-la.

- h) *Movimento-afetividade*: A relação movimento e afetividade, visível nas aulas de Aprendizagem Perceptivo-Motora e de Educação Matemática 1, é possível por meio de jogos, atividades físicas, brincadeiras sempre com o objetivo de aprendizagem. Essa forma de construção do conhecimento favorece o rompimento das distinções clássicas discutidas por Santos (2003): conhecimento popular/científico; mente/corpo; cognitivo/afetivo; emoção/razão, natureza/ser humano, contribuindo para uma formação que considera o ser humano em sua multidimensionalidade. Perspectiva que pode contribuir para a formação dos futuros professores da educação básica com a percepção e compreensão das relações possíveis na Educação Física e na Matemática e que transcendem a dimensão cognitiva.
- i) *Tempo-espaço*: O tempo e o espaço historicamente tratados de forma fragmentada, determinada e quantitativa são ressignificados pedagogicamente em todas as aulas observadas. No entanto, essa relação é mais evidenciada nas aulas de Administração de Recursos Humanos, Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação e Aprendizagem Perceptivo-Motora, cujos docentes as flexibilizam, considerando as interferências de fatores internos e externos ao contexto da Universidade e dos Cursos, buscando no compassamento e sequenciamento dos conteúdos atender às necessidades e especificidades das turmas.

De acordo com Veiga, um projeto colaborativo para a organização da aula “procura dar conta do processo didático em toda sua abrangência. Objetiva orientar a reflexão com base na prática e para a prática, sendo um instrumento norteador da vida pedagógica que é gestada ao longo da aula” (2008, p. 267). Nessa direção, orientam-se as aulas focalizadas nesta pesquisa, fundamentadas por *princípios* e *relações* que imprimem a elas o caráter inovador na construção do conhecimento na Universidade por meio de um projeto colaborativo.

A constituição de um projeto colaborativo de aula requer dos professores o domínio dos conteúdos específicos de sua área de formação e dos fundamentos teóricos e metodológicos da educação, os chamados conhecimentos pedagógicos. A estes, como foi possível apreender das narrativas dos docentes, poucos tiveram acesso na graduação e na pós-graduação, constituindo-se uma das fragilidades na atuação dos profissionais

que exercem o magistério na educação superior. Contudo, pode ainda estar na gênese das práticas inovadoras a autoformação vivenciada pelos professores na participação em movimentos populares e sindicais, associações, grupos interinstitucionais de estudo e pesquisa, em projetos de extensão na comunidade. A partir das experiências que vivencia nesses espaços, o docente assimila discursos críticos que acabam interferindo em suas práticas docentes, por uma necessidade de garantir a coerência entre o discurso e a prática, expressão de um sujeito politizado que defende a transformação das estruturas macrossociais.

Numa universidade repleta de dilemas e contradições, Leitinho aponta para a “necessidade de um amplo debate sobre os novos desafios enfrentados pelas universidades, decorrentes das mudanças na sociedade exigindo a definição de um novo perfil para o professor universitário [...]” (2008, p. 88). Os docentes, ao assumirem uma prática pedagógica, evidenciam um perfil, expressam concepções de educação, sociedade, homem, ensino, aprendizagem entre outros, o que suscita o questionamento sobre qual ideário pedagógico embasam as práticas consideradas inovadoras na Universidade. Para isso retomarei as discussões feitas no Capítulo I, que analisa a universidade e a aula no contexto histórico, para buscar as influências das ideias preponderantes em determinados momentos históricos nos processos de ensino e aprendizagem, considerados inovadores na Universidade do limiar do século XXI. Compreendendo a impossibilidade de conceber uma “aula pura”, parto do princípio de que as práticas vivenciadas nas aulas são um “amálgama” resultante das influências de diferentes ideias pedagógicas. Assim, considero que:

1. Em todas as aulas há ruptura com a proposta conservadora e autoritária ligada aos princípios da educação jesuítica – aula expositiva, enciclopédica e desligada do contexto social mais amplo.
2. Há também a influência de uma pedagogia crítica nas aulas, sendo mais visível nas aulas das disciplinas: Imunologia Médica, Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação e Aprendizagem Perceptivo-Motora em que os docentes buscam estabelecer uma relação de continuidade entre a cultura erudita e a cultura popular, partindo da experiência imediata, dos saberes prévios dos estudantes ao saber sistematizado e criando espaços para a participação crítica, excluindo a não-diretividade do professor.
3. Em todas as aulas os conteúdos assumem importância na instrumentalização teórica e crítica dos estudantes para que se conscientizem de

sua realidade com vistas a sua transformação, pressuposto da pedagogia crítica, tendência mais visível nas aulas de História Medieval e Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação.

4. Nas aulas há também forte influência escolanovista, marcada pela reação dos docentes às tendências passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional e pelo incentivo à participação dos alunos nas aulas. Os alunos são tratados como sujeitos ativos em suas aprendizagens e os professores, orientadores e organizadores das situações de aprendizagem, buscam meios propícios para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes. Essas influências foram mais evidenciadas nas aulas das disciplinas: Administração de Recursos Humanos; Superdotação, Talento e Desenvolvimento Humano; Educação Matemática 1, Prótese Fixa 1 e Patologia Veterinária.

As ideias pedagógicas que fundamentam as práticas nas aulas não expressam de fato, no cotidiano da sala de aula e muito menos na forma, como o professor concebe, desenvolve e avalia ideias puras de uma determinada pedagogia. Os docentes demonstram ter assimilado fundamentos diversos e até mesmo divergentes, resultantes das experiências vivenciadas como estudantes em movimentos populares e sindicais, da formação na graduação e dos aprendizados obtidos com a prática e na autoformação. No entanto, recorrendo a análises de Saviani (1994; 2008), é possível afirmar que muitos docentes estão imbuídos do ideário escolanovista, pautado na ideia de que o estudante e não o professor é o centro do processo educativo e que o ensino deve criar condições para que haja a participação ativa do indivíduo, atendendo a seus interesses com vistas à aprendizagem. Outros, comprometidos com análises socioculturais da educação, concebem que a “educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2008, p. 185). Entretanto, os professores trabalham em um contexto universitário ainda fortemente influenciado pela pedagogia tradicional focalizada no professor, nos conteúdos cognitivos transmitidos aos alunos, na disciplina e na memorização, e pela pedagogia tecnicista, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade com uma visão neutra do conhecimento científico. As influências desses ideários justificam a adoção de fundamentos conflitantes entre si e a dificuldade em se instaurarem processos inovadores na universidade.

SÍNTESES PROVISÓRIAS

1. AULA INOVADORA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Em busca de novos diálogos e experiências que pudessem ampliar minhas referências e conhecimentos sobre a docência universitária, vivenciei no período de março a junho de 2009 um estágio de doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP.⁵¹ O contato com docentes de uma universidade portuguesa e a observação de aulas⁵² aproximaram-me do contexto que muito influenciou a constituição da universidade brasileira, e que apresenta similitudes com nossa realidade universitária. Os diálogos estabelecidos com os docentes, coordenadores e alunos foram significativos e mostraram que as crises e reformas na educação superior⁵³ por eles vivenciadas, resguardando as devidas proporções, assemelham-se às nossas e também implicam o trabalho docente e a aula como: fenômeno da massificação e heterogeneização dos estudantes, demandando reorganização dos espaços-tempos da universidade e da aula; mecanismos de regulação dos sistemas de ensino superior que seguem um modelo de supervisão estatal; maior autonomia às universidades, mas acompanhadas pela introdução de sistemas de avaliação da qualidade para reforçar a prestação de contas; aumento de expectativas da sociedade quanto ao papel da universidade - social e econômico, com ênfase no último, em função da competitividade existente no mercado de trabalho⁵⁴.

A experiência no estágio levou-me a perceber a força das influências históricas, culturais, sociais e econômicas na constituição da pedagogia universitária e da docência, corroborando minha intenção em não definir *a priori* categorias de análise, por

⁵¹ Estágio orientado pela professora Doutora Carlinda Leite, professora catedrática da FPCE, coordenadora do Grupo de Ciências da Educação dessa Faculdade, Diretora do 3º ciclo (programa doutoral), membro da Comissão Coordenadora do Conselho Científico da FPCEUP, membro do Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, membro do Conselho Editorial da UPorto.

⁵² Observação de 30 horas-aula das Disciplinas Psicologia Comunitária e Psicologia da Educação, ministradas respectivamente pelos professores Doutores Carlos Manuel Gonçalves e Rui Trindade. Os dados levantados nas observações serão analisados posteriormente e gerarão artigos.

⁵³ Como sugestão de bibliografia sobre a temática: SERRALHEIRO, J.P. (Org.). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Editora Profedições, Ida.

⁵⁴ Para maior aprofundamento sobre a questão ver AMARAL, Alberto. Bolonha, O ensino superior e a competitividade econômica. In: SERRALHEIRO, J.P. (Org.). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Editora Profedições, Ida.

considerar que as singularidades das ações humanas no espaço-tempo da aula a reconfiguram de acordo com o contexto em que ocorrem. A aula universitária é determinada por dimensões que interferem em sua organização, desenvolvimento e avaliação:

a) Histórica – a aula é uma prática sócio-histórica em permanente processo de constituição, sendo influenciada pelas concepções e práticas preponderantes em determinados momentos da História. Os ideais pedagógicos, mesmo que conflitantes, interferem na forma como o professor exerce a docência e concretiza junto com os alunos um projeto de aula.

b) Legal – o que a LDB 9.394/96 define no artigo 43 como finalidade da educação superior: o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; pesquisas que devem fomentar o ensino; a formação cultural e profissional para inserção em setores profissionais, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade, sinaliza como o ensino que se materializa na aula pode contribuir para o alcance dos fins da educação superior e sugere que esse espaço seja de fato de formação humana e profissional, portanto, desenvolvido com base nos princípios e nas relações encontradas nas aulas inovadoras.

c) Institucional – o que a Universidade/Faculdade/Departamento/Institutos definem em seus projetos e programas expressam concepções de ensino e docência, quase sempre ligadas ao campo científico dos cursos ofertados.

d) Ético-política – a aula possibilita a transformação dos sujeitos que a protagonizam — professores e alunos. Tem, portanto, uma dimensão política por contribuir para a formação pessoal e profissional e para transformar a sociedade, e uma dimensão ética. Como um projeto emancipatório, só pode efetivar-se pautada no respeito às individualidades e nas possibilidades de aprendizagens que são pessoais e intransferíveis.

e) Formativa – a formação do professor para o exercício da docência interfere em sua atuação em aula, exclusivamente específica ou articulada à formação pedagógica. Nessa dimensão, a experiência que o professor constrói em sua trajetória profissional também interfere na atuação como docente, podendo imprimir novos significados à aula.

f) Didático-pedagógica – os conhecimentos didático-pedagógicos que não são exigidos legalmente para se exercer a docência universitária interferem na aula. Os professores que os possuem desenvolvem a aula com a compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos das ciências da educação. Os que não os têm, desenvolvem um

estilo pedagógico próprio e a docência pautada pelo ensaio e erro; outros desconsideram a importância dessa dimensão para o exercício da docência na universidade.

Considerando essas dimensões e as influências que exercem sobre a aula universitária, eu me proponho, neste momento, a apresentar os *desafios* que precisam ser superados para a constituição de práticas inovadoras no âmbito da universidade e da sala de aula, sem assumir uma posição maniqueísta, mas procurando tecer uma rede articulada que aponte rumos para a pedagogia universitária no Brasil.

1.1 Os desafios a serem transpostos...

- Distanciamento do que é proposto no Plano de ensino em relação às orientações provenientes das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos.
- Incoerência entre os elementos constitutivos do Plano de ensino: objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação, que impede a articulação entre eles e dificulta a visão global do processo de ensino na dimensão do proposto.
- Ausência nos Planos de ensino de bibliografias resultantes de pesquisas: monografias, dissertações e teses, fato incomum, sendo a universidade um espaço privilegiado de produção de conhecimento por meio da pesquisa.
- Ausência de formação pedagógica dos professores, inviabilizando a articulação na docência da dimensão epistemológica e da dimensão pedagógica.
- Solidão profissional gerando o trabalho individualizado e inibindo a constituição de culturas inovadoras compartilhadas que contribuem para revitalizar o ensino e a aprendizagem na universidade.
- Intensificação do trabalho docente, reforçado pela sistemática de avaliação externa, exigindo que o docente universitário faça opções no exercício da função docente, negligenciando algumas funções da universidade como o ensino e a extensão.
- Ausência de um projeto político-pedagógico construído coletivamente, impedindo a orientação das atividades didáticas dos professores e estudantes e os processos inovadores na universidade e podendo gerar movimentos “solitários” em seu interior.

A análise das aulas permitiu identificar também algumas trilhas no caminho da docência universitária, construídas pelos movimentos de resistência dos professores ao

instituído, com vistas à revisão de processos de ensino focados na transmissão/reprodução de informações e conhecimentos. A partir dessas trilhas, democratizam-se saberes, poderes e conhecimentos e transformam-se em *possibilidades* para a inovação que privilegie a pesquisa, a extensão e o ensino, como funções importantes e que devem ser tratadas articuladamente. Assim, as práticas individuais e solitárias passarão a ser coletivas e solidárias.

1.2 As possibilidades para a inovação

- Os professores que inovam na aula construíram um estilo próprio, resultante de um processo de constituição docente que envolve formação, autoformação a partir das experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória profissional e dos questionamentos que tornam possível a revisão de processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. São profissionais sensíveis às demandas pessoais e acadêmicas dos alunos.
- A aula inovadora é incomodativa, provocadora, incentiva a leitura, o pensar, propõe outras formas de conhecer que rompem com o tradicional, mecânico e autoritário ensino em que o professor domina o discurso e os alunos o reproduzem.
- As experiências que alguns docentes têm com a educação básica favorecem a associação da teoria e prática, imprimindo à aula uma dinâmica própria e motivadora a partir de problemas históricos reais, concretos, conduzindo os estudantes a uma leitura mais globalizada da realidade.
- A arquitetura estrutural das salas de aula, nem sempre adequada às atividades de ensino e aprendizagem, é transformada em estrutura pedagógica pelas ações de professores e alunos que dinamizam e imprimem qualidade aos processos vivenciados nos espaços disponíveis para as aulas. A sala de aula é vista como um espaço que não é neutro, mas impregnado implícita e explicitamente de valores, símbolos e marcas da condição e das relações sociais entre os sujeitos que o habitam.
- O tempo da aula quantitativo, cíclico, fragmentado, característico do modelo hegemônico de conhecimento da ciência moderna que mede, classifica, verifica, controla e exclui é transformado em tempo qualitativo, criativo, pedagógico e

expressa uma concepção de tempo como possibilidade, construção e projeção que rompe com a trama do tempo quantitativo.

- A aula privilegia as discussões, os questionamentos sobre a racionalidade da ciência normativa e conservadora; busca romper com a fragmentação do conhecimento, predispondo os estudantes à indagação e à emancipação.
- Há uma preocupação dos professores em criar mecanismos de participação nas aulas para envolver os discentes. Estes, ao reconhecerem a iniciativa, a valorizam e procuram tirar proveito.
- Na aula são enfatizadas as dimensões cognitivas, sociais, afetivas, psicomotoras no ato de ensinar-aprender.
- A aula é uma ação intencional e planejada que requer um certo rigor no sentido de construir as possibilidades de aproximação crítica do objeto do conhecimento com liberdade, autonomia, criatividade e reflexão.
- Na aula há a consecução de intencionalidades e objetivos educativos que requer que seja pensada, considerando os elementos estruturantes de sua organização didática, superando o esquema transmissivo e reprodutivo de conhecimentos.
- A adoção de práticas avaliativas mais participativas e processuais nas aulas sinaliza a intenção dos docentes em superar a avaliação somativa em que a condução é centrada no professor e a ênfase recai no produto.
- A utilização de tecnologias da comunicação e informação é orientada pela intencionalidade, favorece a construção coletiva do conhecimento e o alargamento das fronteiras dos saberes e sua integração com outros saberes, formando uma rede de conhecimentos baseada nas relações e interfaces.
- Os Cursos são influenciados pelos campos científicos, influências percebidas pelo uso do discurso e jargões próprios das profissões, estabelecimento de normas e regras, vestimentas específicas para atuar no “campo” e obter legitimidade para falar e agir como membro do grupo profissional com autoridade científica. Esse aspecto denota que a universidade tem pedagogias no plural e que estas, em grande parte, são decorrentes de valores, culturas e histórias dos campos científicos que presidem cursos de diferentes naturezas. A compreensão dessas influências por parte da Universidade pode contribuir para se repensar currículos, projetos pedagógicos e funções desempenhadas pela instituição.

As categorias que emergiram dos dados, analisadas no diálogo entre a empiria e a teoria, indicam a possibilidade de construção de inovações pontuais na universidade, ampliando o conceito de aula ao considerar todas as situações de ensino-aprendizagem, mediadas pelos professores e alunos, uma compreensão que favorece a apreensão curricular de forma mais alargada e flexível. Os estudos da aula têm focalizado a perspectiva política, sendo o ponto de vista pedagógico ainda pouco privilegiado nas investigações sobre a temática. Nesse sentido penso que esta pesquisa trouxe uma importante contribuição ao tema.

Assim, é possível afirmar que, do ponto de vista da inovação metodológica, os docentes recorrem a métodos e técnicas de ensino que pressupõem: escrita de textos; leituras prévias; problematizações; perguntas instigadoras; debate; pesquisa; articulação na aula com as práticas de laboratório, entre outros. A intenção é desenvolver os conteúdos de forma diferenciada, prazerosa e lúdica, num processo que promove a ruptura com a exclusividade da aula expositiva historicamente predominante na universidade.

Do ponto de vista da inovação edificante na aplicação do conhecimento, comprometida com a superação da forma como o conhecimento científico hegemônico tem sido tratado na universidade, a análise dos dados indica que nas aulas os processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar valorizam o contexto sócio-histórico e mantêm o diálogo com os saberes local e total; destacam a solidariedade e a singularidade; favorecem o diálogo entre os diferentes saberes; beneficiam a superação de dicotomias e a agregação; lutam contra os mecanismos de poder na sala de aula ao democratizar as relações; incentivam a comunicação entre os protagonistas da aula; estão voltados para o respeito à diversidade; evidenciam uma preocupação com os meios, mas vinculam-se aos fins da formação e da Universidade.

As experiências vivenciadas por professores e estudantes universitários dos nove Cursos da Universidade de Brasília sinalizam a real possibilidade de transformação da aula em espaço-tempo de formação, fundamentada em princípios e relações que imprimem um caráter inovador no tratamento do conhecimento. Romper com a perspectiva linear, acabada, transmissiva do conhecimento para uma perspectiva de inovação edificante, como já foi suficientemente explorado, pressupõe compreender o conhecimento como flexível, inacabado, questionável e, sobretudo, possível de ser transformado a partir dos saberes diferenciados dos sujeitos que fazem a aula. São essas experiências que me direcionam no sentido de apontar caminhos que possam contribuir

para a constituição da pedagogia universitária crítica, voltada para a preocupação com a organização do ensino e com questões como formação do professor e exercício da docência na educação superior, estruturada em torno de princípios, relações, diretrizes e ações dedicadas à formação acadêmica e à formação profissional do estudante universitário como processos indissociáveis. Assim, é possível apontar como caminhos possíveis à constituição de inovações na universidade:

- Construir coletivamente projetos político-pedagógicos dos cursos e da Instituição universitária que garantam programas contínuos de formação e promovam aprendizagens compartilhadas.
- Inserir os projetos de formação de professores nos planos da Instituição para contribuir para que se assumam a docência como profissão. A formação assume, então, uma dimensão institucional.
- Investir na formação continuada dos docentes criando núcleos coletivos nas faculdades/departamentos que possibilitem a interdisciplinaridade, mesmo que entre duas disciplinas, a elaboração de projetos comuns de pesquisa interinstitucional ou interdepartamental e a promoção de minicursos. A docência exige dos professores saberes múltiplos para promover a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, obtidos em processos formativos que privilegiem a preparação acadêmica teórico-prática.
- Incentivar a criação de grupos de estudo e reflexão pedagógica que conduzam gradativamente à instauração de rotinas de debates, supervisão e formação entre pares, como o Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA e o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Docência e Inovações Pedagógicas – PRODOCÊNCIA da Faculdade de Educação da UnB.
- Criar núcleo de assessoramento pedagógico para articular os processos formativos e garantir espaços de discussão e intercâmbios que rompam com a solidão profissional, característica de relações competitivas e individualistas reinantes na universidade.
- Ter necessariamente como coordenador um professor do curso, com formação compatível com o campo científico do curso e com pós-graduação na área, reunindo condições para implementar e acompanhar atividades formativas individuais e coletivas.

- Criar mecanismos que incentivem o professor a investir em sua autoformação por meio da participação em reuniões do Conselho, palestras. Nesse processo irá construindo práticas pedagógicas a partir das experiências, dos saberes práticos que estão na base das ações de muitos docentes participantes desta pesquisa.
- Significar os espaços disciplinares nos cursos de mestrado e doutorado, ampliando as possibilidades para a análise da docência como um eixo na formação do professor universitário, o que pode ser concretizado no estudo de disciplinas da área pedagógica a ser cursadas na Faculdade de Educação (Currículo, Organização do Trabalho Pedagógico e Metodologia do Ensino Superior), articuladas ao ensino-pesquisa.
- Incentivar o desenvolvimento de projetos de pesquisas sobre inovação no processo de ensino-aprendizagem na universidade.

A intenção, ao apontar caminhos, não é de ser prescritiva, considerando a complexidade do fenômeno educativo e da formação universitária que se dá de maneira significativa também na sala de aula. A docência é uma prática social, mas o conceber e o planejar são ações solitárias que podem ser transformadas a partir da implementação de ações como as descritas acima, sem o risco de transformar a pedagogia universitária numa questão de métodos e técnicas, esvaziando-a de suas referências culturais, políticas e científicas.

Cabe ainda ressaltar que a sala de aula apresenta fortes vínculos com as estruturas mais amplas da universidade e das políticas públicas. A implementação de inovações exige, além de tempo, iniciativas institucionais como espaços de formação continuada e reflexão sistematizada sobre os processos de ensinar e aprender, sem perder de vista a dimensão do protagonismo dos alunos como parte da ideia de inovação e gestão do processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, as categorias privilegiadas em cada aula analisada emergiram do contato com o campo de pesquisa, dos diálogos estabelecidos com os professores, com os docentes, com a realidade concreta da sala de aula universitária que, por apresentar aspectos peculiares, têm um sentido único, criativo e próprio pelas ações humanas que concretizam e dão vida à aula.

Para interromper a discussão sem, contudo, colocar um ponto final — impossível diante das questões que foram suscitadas ao longo das reflexões nesta tese e que indicam a necessidade de novas pesquisas sobre a temática — reitero a crença e a

esperança de que a universidade pública enfrentará os dilemas e contradições que sempre a desafiaram, desde sua constituição como instituição de produção de saber na sociedade. A busca é por caminhos novos para a construção de uma universidade sintonizada com os problemas e necessidades da sociedade, com passos firmes em direção à pedagogia universitária, humana, democrática e cidadã e que tem na aula uma de suas expressões máximas por materializar uma das funções basilares da universidade — o ensino. É nessa perspectiva que a *aula* deve ser vista, compreendida e vivida como campo de possibilidades e de inovações que se pautem no conhecimento como instrumento de emancipação, libertação, autonomia com vistas à construção de uma sociedade mais democrática, justa e solidária.

REFERÊNCIAS

- AGUERRONDO, I.; XIFRA, S. *La escuela del futuro: cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires – Argentina: Papers Editores, 2002.
- ALMEIDA, J.R.P.de. *História da instrução pública do Brasil, 1500 a 1889*. Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.
- AMARAL, I.M.A. O professor e o aluno. In: *O problema universitário brasileiro*: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929.
- AMORIM, A.G.; SOUZA, E.C.F. Problemas éticos vivenciados por dentistas: dialogando com a bioética para ampliar o olhar sobre o cotidiano da prática profissional. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v.25, 2007.
- ANASTASIOU, L.G.C. *Metodologia do ensino superior: Da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba, IBPEX Autores Associados, 1998.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDREOZZI, M. El impacto formativo de la práctica. El papel de las “prácticas de formación” en el proceso de socialización profesional. *Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación*, n. 9, UBA-FFyL-IICE, 1996.
- ANTUNES, R. *A desertificação neoliberal no Brasil* (Collor, FHC e Lula). Campinas: Autores Associados, 2004.
- ARAÚJO, J.C.S. Do quadro-negro à lousa virtual: Técnica, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papirus, 2006, p. 13-48.
- _____. *Projeto de universidade brasileira: Os norteamentos pela Associação Brasileira de Educação em 1928*. Uberlândia, s/d, p.1-14.
- _____. *Pedagogia universitária: Gênese filosófico-educacional e as realizações brasileiras no decorrer do século XX*. In: Docência na educação superior. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.
- ARANHA, M.L.A & MARTINS, M.H.P. *Filosofando: Introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- ARIÈS, P. *Geschichte der kindheit*, DTV, Munique (Tradução: História de la infancia, Taurus, Barcelona, 1996).
- AROUCA, S.L. Relação ensino-pesquisa: a formação do pesquisador em educação. In: SEVERINO, A.J.; FAZENDA, I.C. *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas: Papirus, 2001.
- ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teoria de gêneros. In: *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 117, p. 127-147, novembro, 2002.
- AUSUBEL, D.P. *Psicologia educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas, 1976.
- AZEVEDO, F. A socialização da escola. *Boletim de Educação Pública*, n.1, p.3, 1930b.

- _____. A cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos; Edusp, 1971.
- BALZAN, C.N. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: A aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa/Portugal: Edições, 70, 1977.
- BASTOS, M.H.C; FARIA FILHO, L.M.de. *A escola elementar no século XIX: O método monitoria/mútuo*. Passo Fundo: EdUPF, 1999.
- BATISTA, N.A; BATISTA, S.H. A formação do professor universitário em saúde: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, J.; FAZENDA, I.C. *Formação docente: Rupturas e possibilidades*. Campinas: Papirus, 2002.
- BAZZO, V.L. *Constituição da profissionalidade docente na educação superior*. Desafios e possibilidades. (Tese Doutorado). UFRS, 2007.
- BELLONI, I. Função da universidade: Notas para reflexão. In: BRANDÃO, Z. *et al. Universidade e educação*. Campinas: Papirus: 1992.
- BENCOSTTA, M.L.A. Grupos escolares no Brasil: Um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, M. e BARROS, M.H.C. (Orgs.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*, v. III. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control. V.2. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal, 1977.
- _____. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1983.
- BLOOM, B.S. *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, cognitive domain*. New York: David McKay Company, 1956.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K.P. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.) *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- CARDOSO, C.F. *Uma introdução à História*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CASTANHO, M.E.L.M. Professores e inovações. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. (Orgs.) *O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000.
- CARNEIRO, J.M.A; CARNEIRO, I.E.E. *Metodologia do ensino superior*. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 2000.
- CARVALHO, J.Mde. *A escola de Minas de Ouro Preto: O peso da glória*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
- CAVALCANTE, L.O. *O que é o governo Lula*. São Paulo: Landy, 2003.

- CERVO, A.L. e BERVIAN, P.A. O histórico do método científico. In: CERVO, A.L. & BERVIAN, P.A. *Metodologia científica*. Editora: McGraw, 3ª ed.: 1983.
- CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. *Universidade em ruínas: Na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.
- COELHO, I.M. A gênese da docência universitária. In: Docência na educação superior. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.
- CONTRERAS, J.D. *A autonomia de professores*. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1990.
- CORALINA, C. *Poemas e becos de Goiás e estórias mais*. São Paulo: Global, 2003.
- CORBUCCI, P.R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: Da deserção do Estado ao projeto de reforma. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, especial, p. 677-701, out. 2004.
- CORDEIRO, T.S.C. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. In: CUNHA, M.I.da. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária* (Org.). Campinas: Papyrus, 2007.
- CORREIA, J.A. & MATOS, M. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto – Portugal: ASA Editores, 2001.
- CORTESÃO, L. *Ser professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- COSTA, J.C. *Contribuição à história das idéias no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- COSTA RICO, A. Modelos pedagógicos, códigos curriculares e sociedades em perspectiva histórica. In: MIGUEL, M.E.B; CORRÊA, R.L.T (Orgs.). *A educação escolar em perspectiva histórica*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- CUNHA, L.A. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- CUNHA, M.I.da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: MOROSINI, M.C.; LEITE, D. (Orgs.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Papyrus, 1997.
- _____. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM, 1998.
- _____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Educação Unisinos*, v. 12, n. 3, set/dez 2008, p. 182-186.
- _____. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papyrus, 2001.
- CUNHA, M.I.da; LEITE, D.B.C. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papyrus, 1996.
- CUNHA, M.I.da. O espaço da pós-graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior. In: *Revista da FAEBA: Educação e contemporaneidade*. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 17, n. 30 – jul/dez 2008. Salvador: UNEB.

- CURY, C.R.J. Políticas de educação superior e a prática pedagógica: Um quadro do ordenamento jurídico e suas repercussões. In: SILVA, A.M.M (Org.) *Anais do ENDIPE*, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: 2006.
- DAMIS, O.T. Planejamento escolar: Expressão técnico-política de sociedade. In: VEIGA, I.P.A. *Didática: O ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.
- DANTAS, E.; JUNIOR, L.S. *Na contracorrente: A política do governo Lula para a educação superior*. Anais do 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 2009. CD-Rom.
- DIAS SOBRINHO, J. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- DILTHEY, W. *Teoria das concepções do mundo*. Lisboa/Portugal: Edições, 70, 1977. Tradução: Artur Morão.
- DURKHEIM, E. (1939), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. La Piqueta, Madri, 1992.
- _____. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DUSSEL, I. & CARUSO, M.. *A invenção da sala de aula: Uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, n. 4. Porto Alegre, 1991.
- ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, M.I.da. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.
- ESCOLANO, A. A arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A.V., e ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Tradução Alfredo Veiga-Neto.
- ESTEBAN, M.T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FARIA FILHO, L. M.de & VIDAL, D.G.. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, mai-ago, n.14, São Paulo, 2000, p. 19-34.
- FÁVERO, M.L.A. *Universidade do Brasil: Guia dos dispositivos legais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000, v.2.
- FERNANDES, C.M.B. *Sala de aula universitária. Ruptura, mediação, memória educativa, territorialidade: O desafio da construção pedagógica*. Tese de doutorado. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS, 1999.
- FETIZÓN, B.A. de M; MINTO, C.A. Ensino a distância: Equívocos, legislação e defesa da formação presencial. *Revista Universidade e Sociedade*, nº 39. Fevereiro de 2007.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. Fundação Carlos Chagas, v. 19, n. 41, set/dez. 2008.
- FILHO, G.F. *A educação brasileira no contexto histórico*. Campinas: Editora Alínea, 2001.
- FLICK, U. As narrativas como dados. In: FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. O nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1995.

- FRANCA, L. *O método pedagógico dos Jesuítas – A “Ratio Studiorum”*: introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FRANCO, M.E.D.P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M. C. (org.). *Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora, 2001.
- FRANCISCO FILHO, G. *A educação brasileira no contexto histórico*. Campinas: Editora Alínea, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1972.
- _____. *Educação como prática de liberdade*. 22 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREITAS, L.C.de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.
- GOMES, J.F. Os vários estatutos por que se regeu a universidade portuguesa ao longo da sua história. In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra: Universidade de Coimbra, v.20, p.3-61. 1986.
- GRUNDY, S. *Productos o práxis del curriculum*. Madri, Morata, 1987.
- HAMILTON, D. *Towards a theory of schooling, the falmer press*, Londres – Nova Iorque – Filadélfia, 1989.
- HOUAISS, A. (Org.). *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HABERMAS, J. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península, 1983.
- HYPÓLITO, A.M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I.P.A e CUNHA, M.I.da. (Orgs.) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999.
- HUBERMAN, A.M. *Como se realizam as mudanças em educação: Subsídios para o estudo da inovação*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- HUMBOLDT, W.V. *Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1997.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela.
- ISAIA, S.M.A; BOLZAN, D.P.V. Formação do professor do ensino superior: Um processo que se aprende? *Revista Educação*. Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.
- _____. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: Construções sobre pedagogia universitária. In: *Docência na educação superior. Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.
- _____. Tessituras dos processos formativos de professores que atuam nas licenciaturas. In: RAYS, O.A. (Org.). *Educação, matemática e física: Subsídios para a prática pedagógica*. Santa Maria, RS: Edunifra, 2006.
- ISAIA, S.M.A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação* (Org.). Brasília: Plano Editora, 2001.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

KUENZER, A.Z; MACHADO, L.R.deS.A pedagogia nova, tecnicismo e educação compensatória. In: Melo, G.N.de. (Org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*, São Paulo: Loyola, 1982.

LAMPERT, E. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. In: Docência na educação superior. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

LE GOFF, J. *Os intelectuais na idade média*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LEITE, S. O curso de Filosofia e a tentativa de criar a universidade no Brasil no século XVII. *Verbum*. Rio de Janeiro, v. 5, n.2, 1948.

LEITE, C.M.F. *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LEITE, D. *Conceito e inovação na literatura*. Porto Alegre: 1997 (digitado).

_____. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, M.C. (org.). *Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora, 2001.

LEITINHO, M.C. A formação pedagógica do professor universitário: Dilemas e contradições. In: Docência na educação superior. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 79-92, jan./jun. 2008.

LESNE, M. *Trabalho pedagógico e formação de adultos: Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977. Trad. Helena Domingos.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *O ensino de graduação na universidade – a aula universitária*. http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino/.pdf. Acesso em 22 de setembro de 2006.

LIMA, M.de.L.R.de. A aula universitária: uma vivência de múltiplos olhares sobre o conhecimento em situações interativas de ensino e pesquisa. In: VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: A aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000.

LIMA, M.E.; e CASTANHO, M. Os objetivos da educação. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). *Repensando a didática*. Campinas: Papyrus, 2004.

LUCARELLI, E. *Um desafio institucional: Inovação e formação pedagógica do docente universitário*. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. (Orgs.). *O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M.I. (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 2007.

LUCARELLI, E. (Org.). La enseñanza en las Clínicas: una mirada hacia la comprensión de los estilos docentes universitarios. In: *Revista de Educação PUC-Campinas*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP, n. 21, nov/2006.

- LÜDKE, M. e ANDRÉ. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, A.B. *Arqueografia da docência universitária*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *A reconstrução educacional no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.
- MASETTO, M.T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M.T. (org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.
- _____. *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 2000.
- MESMIN, G. *La arquitectura escolar, forma silenciosa de La enseñanza*. Janus, 10, 1967.
- MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1997.
- MORAES, R. Produção em sala de aula com pesquisa: superando limites e construindo possibilidades. In: MORAES, R.; LIMA, V.M.doR. (Orgs.). *Pesquisa em sala de aula: Tendências para a educação em novos tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- MOSQUERA, J.J.M. Princípios da universidade no século XXI: universidade e produção do conhecimento. In: AUDY, J.L.N.; MOROSINI, M.C. (Orgs.). *Inovação e empreendedorismo na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- MUNIZ, C.A. Educação e ciências físicas e biológicas 1. In: *Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização*. Brasília: FE/UnB, Mód. I, v.2, 2002.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 1991.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- _____. Os professores e a história de suas vidas. In: NÓVOA, A (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2007.
- OLIVEN, A.C. *A parvoqualização do ensino superior: Classe média e sistema educacional no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1990.
- _____. História da educação superior no Brasil. In: SOARES, M.S.A. (Org.). *A educação superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002.
- OLIVEIRA, E.G. *Educação a Distância na transição paradigmática*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- PAIVA, J.M. Igreja e educação no Brasil Colonial. In: STEPHANOU, M. & BASTOS, M.H.C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, v.1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PERÉZ GÓMEZ, A.I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madri: Ediciones Morata, 1998.
- PIAGET, J. *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro, Forense, 1973.
- PUNTES, R.V.; AQUINO, O.F. A aula universitária: gerenciamento do tempo. In: *Docência na educação superior. Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.
- RATIO STUDIORUM, O. In: FRANCA, L. O método pedagógico dos jesuítas. *O Ratio Studiorum*: Introdução e tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

- RAYS, O.A. Metodologia do ensino: Cultura do caminho contextualizado. In: VEIGA, I.P.A. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 2004.
- REIS, S.M.deA.S. Ensino e aprendizagem na formação do profissional da saúde: relevantes saberes, 2008, EPECO.
- ROMANOWSKI, J.P.; WACHOWICZ, L.A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os estudantes? In: ANASTASIOU, L.G.C; ALVES, L.P. *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.
- RUÉ, J. *Qué enseñar y por qué*. Barcelona: Paidós, 2002.
- SÁNCHEZ INIESTA, T.S. *La construcción del aprendizaje em el aula: Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Magistério del Rio de La Plata, 1995.
- SANTOS, B.S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: SANTOS, B.S.. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA; HERON, L. *et al.* (orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*, v. 1. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- _____. *Educação e colonização: As ideias pedagógicas nos séculos XVI, XVII, XVIII*. 1998, (mimeo) p. 1-12.
- _____. *Pedagogia histórico crítica: Primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- _____. *A pedagogia no Brasil: História e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHÜTZ, A. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.
- SÉRGIO, A. *Breve interpretação da história de Portugal*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1972.
- SERRÃO, J.V. *História de Portugal: o século de ouro (1495-1580)*. 2.ed. rev. Coimbra: Editora Verbo, 1980.(Volume III).
- SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. In: *Revista Educação e Sociedade*, v. 37, n. 96, Campinas, out. 2006.
- SHELBAUER, A.R. *A constituição do método de ensino intuitivo na Província de São Paulo (1870-1889)*. Tese de Doutorado, FE/USP, São Paulo, 2003.
- SHOR, I.; FREIRE, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SILVA, T.T.da. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- SILVEIRA, N.D.R. *Universidade Brasileira: a intenção da extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- STOER, S; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra – da pedagogia intermulticultural crítica às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TEIXEIRA, A.S. *Educação para a democracia: Introdução à administração educacional*. Biblioteca pedagógica brasileira, série 3. v. 57. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.
- TIFFIN, T.; RAJASINGHAM, L. *En busca de la clase virtual*. Barcelona: Paidós, 1997.
- TURRA, C.M. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: PUC-EMMA, 1979.
- TRINDADE, H. A república em tempos de reforma universitária: O desafio do governo Lula. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 819-8444, especial, out. 2004.
- VALDEMARIN, V.T. *Estudando as lições de coisas*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- _____. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R.F; VALDEMARIN, V.T; ALMEIDA, J. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp, 1998.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 1977.
- VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: A aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.
- VEIGA, I.P.A. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001.
- _____. Professor: tecnólogo ou agente social? In: VEIGA, I.P.A; AMARAL, A.L (Orgs.). *Formação de professores: Políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002.
- _____. *Educação superior: Projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004.
- VEIGA, I.P.A; ARAÚJO, J.C.S; KAPUZINIAK, C. *Docência: Uma construção ético-profissional*. Campinas: Papirus, 2005
- _____. Organização didática da aula: Um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). *Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008.
- VIEIRA, M.P.A.; PEIXOTO, M.R.C; KHOURY, Y.M.A. *A pesquisa em História*. Editora Ática: 2003.
- VILLAS BOAS, B.M.deF.; SOARES, S.L. Bases pedagógicas do trabalho escolar. In: *Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização*. Brasília: FE/UnB, Mód. I, v.1, 2002d.
- _____. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papirus, 2008.
- VOLPATO, G. Profissionais liberais e/ou professores? Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior. (Tese Doutorado) Universidade Vale do Rio dos Sinos, 2007.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n.2, p. 241-26-, maio/ago. 2006.

WOLFF, F. Três figuras do discípulo na filosofia antiga. *Discurso*. São Paulo, n. 22, p. 123-152, 1993.

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

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Dispõe sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827.

_____. *Decreto Lei nº 3.998 de dezembro de 1961*. Dispõe sobre a criação da Universidade de Brasília. Brasília, 1961.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Reforma da Educação Superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes*. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *O Plano de Desenvolvimento da Educação – razões, princípios e programas*. Brasília, 2007.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. Programa de governo 2002. Coligação Lula Presidente. Uma escola do tamanho do Brasil. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.pt.og.br/site/secretarias_def/secretarias_int_box.asp?cod=111&cod_sit=188. Acesso em 22 de outubro de 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CES n. 4, de 07 de novembro de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. (Diário Oficial, Brasília, 09/11/2001, Seção 1, p. 38).

_____. *Resolução CNE/CES n. 16, de 13 de março de 2002*. Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações. (Diário Oficial, Brasília, 09/04/2002, Seção 1, p. 34).

_____. *Resolução CNE/CES n. 13, de 13 de março de 2002*. Diretrizes Curriculares para os cursos de História. (Diário Oficial, Brasília, 09/04/2002, Seção 1, p. 33).

_____. *Resolução CNE/CES n. 3, de 19 de fevereiro de 2002*. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. (Diário Oficial, Brasília, 04/03/2002, Seção 1, p. 10).

_____. *Resolução CNE/CES n. 1, de 18 de fevereiro de 2003*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Medicina Veterinária. (Diário Oficial, Brasília, 20/02/2003, Seção 1, p. 15).

_____. *Resolução CNE/CES n. 7, de 31 de março de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. (Diário Oficial, Brasília, 05/04/2004, Seção 1, p. 18).

_____. *Resolução CNE/CES n. 8, de 07 de maio de 2004.* Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. (Diário Oficial, Brasília, 18/05/2004, Seção 1, p. 16).

_____. *Resolução CNE/CES n. 4, de 13 de julho de 2005.* Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. (Diário Oficial, Brasília, 19/07/2005, Seção 1, p. 26)

_____. *Resolução CNE/CES n. 1, de 15 de maio de 2006.* Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. (Diário Oficial, Brasília, 15/05/2006, Seção 1, p. 11).

Lei 5.539/68. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action? = 118524>. Acesso em 18 de maio de 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Questionário da pesquisa-piloto

Pesquisa: Docência universitária: a aula em questão

Caro(a) estudante,

Tendo em vista a realização de uma pesquisa para doutoramento no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra Ilma Passos Alencastro Veiga, solicito sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo. Esclareço que os dados levantados neste questionário são fundamentais para a pesquisa.

Contando com a sua colaboração, agradeço a indispensável contribuição para a realização desta pesquisa.

Edileuza Fernandes da Silva 316255841-72

Brasília/DF, abril de 2008.

IDENTIFICAÇÃO

Sexo: () F () M Idade: _____.

Curso: _____.

Faculdade: _____.

Qual semestre está cursando? _____.

Ano de conclusão do curso: _____.

QUESTÕES

1. Identifique o nome da disciplina e o(a) professor(a) que tenha oportunizado a você a vivência de aulas inovadoras no seu Curso.

_____.

2. Por que você considera essas aulas inovadoras?

_____.

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO PARA COMPLEMENTAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE O DOCENTE

1 – IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome da Unidade

Acadêmica: _____.

1.2. Categoria Funcional:

- | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Titular | | | |
| <input type="checkbox"/> Adjunto 1 | <input type="checkbox"/> Adjunto 2 | <input type="checkbox"/> Adjunto 3 | <input type="checkbox"/> Adjunto 4 |
| <input type="checkbox"/> Assistente 1 | <input type="checkbox"/> Assistente 2 | <input type="checkbox"/> Assistente 3 | <input type="checkbox"/> Assistente 4 |
| <input type="checkbox"/> Auxiliar 1 | <input type="checkbox"/> Auxiliar 2 | <input type="checkbox"/> Auxiliar 3 | <input type="checkbox"/> Auxiliar 4 |

1.3. Regime de Trabalho:

- Dedicção exclusiva 40 horas 20 horas

1.4. Sexo:

- Feminino Masculino

1.5. Idade: _____.

1.6. Estado civil:

- Solteiro (a) Casado (a) Viúvo (a) Divorciado (a) Separado (a)

1.7. Naturalidade: _____.

2 – FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Graduação: Público Privado

2.1.1. Curso(s): _____.

2.1.2. Localidade: _____.

2.1.3. UF: _____.

2.1.4. País: _____.

2.1.5. Modalidade:

- Programa Emergencial (Esquema I ou Resolução 2/97)
 Licenciatura curta
 Licenciatura plena
 Bacharelado
 Outro _____.

2.2. Pós-graduação – Assinale no quadro abaixo

Instituição Titulação	PÚBLICA	PRIVADA		
		Particular	Confessional	Comunitária
Especialização				
Mestrado				
Doutorado				
Livre Docência				
PhD				
Notório Saber				
Pós-doutorado				

2.3. Assinale o tempo de docência na Educação Superior:

- () de 1 a 10 anos () de 15 a 20 anos () acima de 25 anos
 () de 10 a 15 anos () de 20 a 25 anos

2.4. Assinale a(s) modalidade(s) de ensino em que trabalhou como professor(a):

- () Educação Infantil
 () Ensino Fundamental -1ª a 4ª
 () Ensino fundamental -5ª a 8ª
 () Ensino Médio -2º grau
 () Educação de Jovens e Adultos – EJA
 () Supletivo
 () Educação Especial
 () Educação Profissional
 () Pós-graduação *lato sensu*
 () Pós-graduação *stricto sensu*

2.5. Além da atividade docente, você realiza outra atividade remunerada relacionada à sua profissão?

- () Não
 () Sim.

Qual? _____.

Quantas horas semanais dedica a essa atividade? _____.

2.6. Horas semanais dedicadas a:

2.6.1. Ensino: _____.

2.6.2. Pesquisa: _____.

2.6.3. Extensão: _____.

2.6.4. Orientação

Acadêmica: _____.

2.6.5. Administração: _____.

2.7. Você está envolvido em atividade de pesquisa?

- () Não
 () Sim: () Projetos individuais
 () Pesquisa coletiva coordenada por outro professor
 () Coordenação de pesquisa coletiva
 () Outros _____.

2.8. Você está envolvido em atividades de extensão? (Marque as alternativas que se aplicarem):

- () Não
 () Sim: () Participação em projetos coletivos
 () Coordenação de projetos coletivos de extensão
 () Projeto individual
 () Participação em ações pontuais
 () Projetos financiados.

Órgão:_____.

2.9. No momento, aproximadamente com quantos alunos você trabalha?

2.9.1. Na graduação:_____.

2.9.10. Na pós-graduação:

Especialização_____.

Mestrado_____.

Doutorado_____.

2.9.11. Em orientação:

Iniciação científica_____.

Monografia_____.

Trabalho de conclusão de curso_____.

Trabalho de extensão_____.

Mestrado_____.

Doutorado_____.

Pós-doutorado_____.

2.9.12. Indique o número de trabalhos de pesquisa concluídos sob sua orientação nos últimos cinco anos, em nível de:

a) Graduação_____.

b) Especialização_____.

c) Mestrado_____.

d) Doutorado_____.

e) Pós-doutorado_____.

2.9.13. Assinale as alternativas que mais se aproximam de suas aspirações profissionais para os próximos cinco anos:

- () Permanecer na função atual
 () Permanecer na mesma função, porém em outra instituição
 () Ocupar cargos de administração
 () Investir na formação continuada
 () Dedicar-se a outra profissão
 () Aposentar-se
 () Outras aspirações.

Quais?_____.

3 – PAPEL DO PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO

3.1. Em sua família, há pessoas que se dedicam ou tenham se dedicado à prática docente?

- Não
 Sim: Cônjuge/parceiro(a)
 Pai
 Mãe
 Filho(a)
 Avô
 Avó
 Irmão(ã)

Outros _____.

3.2. Nos primeiros anos de trabalho como professor (a) quem lhe deu orientações profissionais mais úteis?

- Diretores
 Supervisores
 Outros professores
 Ninguém
 Outros _____.

3.3. Selecione abaixo, as três opções que mais contribuem para o desenvolvimento do seu trabalho docente:

- Cursos presenciais formais
 Cursos a distância
 Experiência de trabalho
 Intercâmbio com colegas de trabalho
 Cursos de pós-graduação
 Eventos da área
 Leituras por conta própria
 Inernet
 Outros

_____.

Outras observações:

_____.

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO COM DADOS PESSOAIS E ACADÊMICOS DOS DISCENTES

1 – IDENTIFICAÇÃO

Data de realização do grupo de discussão: _____.

Local de realização do grupo de discussão: _____.

1.1. Curso: _____.

1.2. Faculdade: _____.

1.3. Semestre em curso: _____.

1.4. Previsão de conclusão do curso: _____.

1.5. Sexo:

 Feminino Masculino

1.6. Idade _____.

e: 1.7. Estado civil:

 Solteiro (a) Casado (a) Viúvo (a) Divorciado (a) Separado (a)

1.8. Naturalidade: _____.

1.9. Exerce alguma atividade remunerada?

 Não Sim:

Qual(is)? _____.

2 – FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1. Já possui algum curso de graduação?

 Não Sim:

Qual(is)? _____.

2.2. Você está envolvido em atividade de pesquisa?

 Não Sim: Projetos individuais Pesquisa coletiva coordenada por professor Coordenação de pesquisa coletiva Outros _____.

2.3. Você está envolvido em atividades de extensão? (Marque as alternativas que se aplicarem):

 Não Sim: Participação em projetos coletivos Coordenação de projetos coletivos de extensão Projeto individual Participação em ações pontuais Projetos financiados.

Órgão: _____.

2.4. Você participa de algum programa de pesquisa (PIC, PIBIC, etc.)?

 Não Sim

Há quanto tempo? _____.

Que projeto de pesquisa desenvolve? _____.