

**ILEANA CRISTINA PAVELSKI DA COSTA**

**AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR SOBRE O  
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

**CURITIBA  
2005**

**ILEANA CRISTINA PAVELSKI DA COSTA**

**AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR SOBRE O  
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em nível de Mestrado, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Pura Lucia Oliver Martins

**CURITIBA  
2005**



Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Centro de Teologia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 341**  
**DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

*Ileana Cristina Pavelski da Costa*

Aos sete dias do mês de julho do ano de dois mil e cinco, reuniu-se na Sala de Projeção III - 2.º andar, do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins, Prof.ª Dr.ª Lilian Anna Wachowicz e Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski para examinar a Dissertação da candidata Ileana Cristina Pavelski da Costa, ano de ingresso 2003, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Educação Superior. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM", que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11:30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca Examinadora recomenda a divulgação da Dissertação, considerando a riqueza dos dados e o rigor da metodologia.

Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins

Prof.ª Dr.ª Lilian Anna Wachowicz

Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski

Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens  
Diretora Adjunta de Pós-Graduação da  
Área de Educação - *Stricto Sensu*

**À memória de Josepha e Alfredo,  
amados mestres, que me ensinaram que  
o amor é o maior instrumento de  
transformação.**

**Aos professores Luiz Alberto e Lúcia  
Maria, que praticam a docência com  
amor.**

## AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos Luiz Alberto, Lúcia Maria, Carmem Sueli e Juraci, pelo amor que me dedicam e me conforta.

À Maria Rita, companheira incansável, pela amorosidade que me sustentou nos momentos mais difíceis.

Aos meus amados sobrinhos Ana Carolina, Mônica Maria, Alexandre Manoel, André Luiz, Mayra Isabel, Vitória e Rúbia, por me fazerem acreditar num mundo melhor.

Ao Dr. Frederico, luz que iluminou de paz e carinho essa minha jornada.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Pura Lúcia Oliver Martins, orientadora e acolhedora, que em sua paciência soube me compreender.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neuza Bertoni Pinto, anjo bom que a vida colocou em meu caminho.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lilian Anna Anna Wachowicz, pelo apoio e contribuições a esta pesquisa.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Joana Paulin Romanowski, pela serenidade e acolhimento.

Às amigas Alciony, Marilise e Tatiana pelas angústias compartilhadas, sucessos conquistados e sorrisos que me acalentaram.

Aos meus alunos e aos alunos, sujeitos deste estudo, com o quais tenho muito a aprender.

Aos meus amigos, pelo carinho, força e apoio constantes.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	vii
<b>ABSTRACT</b> .....	viii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I – O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	10
Metodologia e procedimentos .....	10
Fase exploratória e de validação do instrumento .....	12
Fase de aplicação do instrumento definitivo .....	17
Os sujeitos da pesquisa .....	18
<b>CAPÍTULO II – AS CONCEPÇÕES DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO-CONHECIMENTO PELA ÓTICA DO ALUNO</b> .....	21
Sobre as representações.....	21
A boa aula na categoria transmissão-assimilação de conteúdos .....	23
A boa aula na categoria articulação teoria-prática .....	31
O bom professor na categoria professor que domina e transmite conhecimentos .....	36
O bom professor na categoria mediador do processo.....	43
O bom aluno na categoria assimilador de conteúdos e cumpridor das normas e regras.....	50
O bom aluno na categoria sujeito ativo e interessado pela produção do conhecimento .....	57
<b>CAPÍTULO III – A BUSCA DA EXPLICAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS PELA INTERLOCUÇÃO COM OUTROS AUTORES</b> .....	61
O aluno do ensino superior a partir de diferentes problemáticas .....	61
Conhecimento e transformação.....	65
As correntes epistemológicas e suas influências sobre a educação .....	67
O empirismo.....	68
O racionalismo.....	69
Das influências do empirismo e do racionalismo.....	70
O interacionismo .....	71
A concepção dialética do conhecimento .....	72
Os princípios da dialética .....	74
A sistematização coletiva do conhecimento: uma metodologia orientada pela práxis .....	76

<b>CAPITULO IV – O PROFESSOR, O ALUNO DO ENSINO SUPERIOR E SUAS RELAÇÕES</b> .....	80
O professor do ensino superior e seu processo de formação.....	80
O aluno do ensino superior .....	86
Os modelos de universidade predominantes no ensino superior brasileiro.....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
<b>ANEXOS</b> .....	108

## RESUMO

Produzir conhecimentos deveria ser uma das principais finalidades do ensino superior. Entretanto, observa-se que em alguns casos, o processo de ensino-aprendizagem nesse nível de ensino se desenvolve pelo eixo da transmissão-assimilação de conteúdos, que dá ao conhecimento a conotação de produto certo e acabado, sem que sobre ele se possa exercer a reflexão e a re-elaboração significativa dos conteúdos. Entendendo que isso pode se constituir como um obstáculo a um processo de ensino-aprendizagem que vise produzir conhecimentos, tomei como foco deste estudo a análise das concepções que os alunos do ensino superior têm sobre o processo ensino-aprendizagem. Os sujeitos da pesquisa eram alunos regularmente matriculados nos cursos de Administração de Empresas, Sistemas de Informação e Letras de uma faculdade da Região Metropolitana de Curitiba. O interesse por pesquisar o aluno surgiu da constatação de que alguns denotavam uma postura aparentemente passiva frente à sua formação intelectual e profissional e que não lhes possibilitava uma concepção de aprendizagem diferente e capaz de oportunizar melhores relações entre o já conhecido e o dado a conhecer. O pressuposto básico que orientou o estudo foi de que os alunos traziam consigo representações sobre o ensino e a aprendizagem que foram forjadas desde suas iniciações escolares e que poderiam estar influenciando suas ações dentro do processo no ensino superior. A análise dos dados orientou-se pela abordagem qualitativa e a partir dos resultados procurou-se fundamentar os referenciais teóricos sob a luz de autores que refletissem sobre o ensino e a aprendizagem no ensino superior e pudessem formular contribuições epistemológicas e didático-metodológicas ao processo de produção do conhecimento, enfatizando-se a concepção dialética que sustenta a perspectiva da práxis enquanto geradora do saber. Os resultados, por um lado, indicaram representações fortemente influenciadas pelas abordagens conservadoras de ensino, entretanto e por outro lado, também revelaram que os alunos manifestam a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem que lhes possibilite a participação ativa, responsável e comprometida com a sua formação e com a produção de conhecimentos.

**PALAVRAS CHAVE:** ensino superior; produção do conhecimento; ensino aprendizagem; participação discente; sistematização coletiva do conhecimento.

## ABSTRACT

Producing knowledge should be one of the most important purpose of superior instruction. However, we can observe that in some cases, the process teaching and learning at this level of education, has been developed by the axis of transmission and assimilation of the contents, which gives the knowledge the connotation of the right and well-finished product, without rests, so that it cans exercise the reflection and the important redevelopment of the contents. We understand that it can be constituted like an obstacle to a process of teaching and learning which has the objective to produce knowledge, what I took as the focus of this study, was the analysis of the conceptions that the university students have about the process of teaching and learning. The people of the search were students regularly registered on Enterprises' Administration, Systems of Information and Bachelor of Arts courses of an University at Metropolitan Region of Curitiba. The interest by searching the students started by the evidence that some of them denoted an apparent passive posture before their professional and intellectual graduation, and that posture couldn't facilitate a different conception of learning that was able to make real better connexions between the conception of learning that they already knew and that they could know. The basic presupposition that orientated the study was that the students brought with them representations about teaching and learning which were created since when they were beginning in life school and that could be influencing their actions inside the process of the superior teaching. The data analysis was orientated by the qualificated boarding and by the results were established the teorical references under the right of authors who reflected about teaching and learning in the superior teaching and who could formulate epistemologique and didatic-methological contributions to the process of creating knowledge. Emphasizing the dialectic conception that bears the praxis prospect like generator of learning. The results indicated representations highly influenciaded by the curator boarding of instruction, by the other hand, also disclosed that students manifest the need of a teaching and learning process that facilitate them an active participation, and this participation must be responsible and compromised with their formation and with their production of knowledge.

**KEYWORDS:** superior instruction, production of knowledge, teaching and learning, student participation, collective systematizing of knowledge.

## INTRODUÇÃO

O ensino superior é tido como local privilegiado de produção e sistematização do conhecimento, que possa ser revertido em benefício da sociedade e dos seus agentes, proporcionando-lhes melhores condições de vida e diminuição dos mecanismos de desigualdade e desajustes sociais.

Para tanto, as antigas concepções sobre o mundo, a sociedade, a educação e o conhecimento necessitam ser substituídas por uma visão que contemple a realidade como algo que não se constrói sobre bases estáveis e definidas, que está sujeita a um intenso processo de mudanças e transformações, que denunciam seus aspectos complexos e incertos.

Nesse sentido, tanto o conhecimento quanto o processo de ensino-aprendizagem passam a ser percebidos como um processo de re-elaboração e atualização permanente, em que o velho se integra ao novo, possibilitando novas formas de conceber e intervir sobre uma realidade cheia de contradições, em que leituras parciais e simplificadas já não dão mais conta de explicar. A propósito, afirma Luckesi (2003, p. 47-48):

o conhecimento é o produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano que só faz plenamente sentido na medida em que o produzimos e o retemos como um modo de entender a realidade, que nos facilite e nos melhore o modo de viver, e não, pura e simplesmente, como forma enfadonha e desinteressante de memorizar fórmulas abstratas e inúteis para a nossa vivência e convivência *no* e *com* o mundo.

No ensino superior, esse nível de entendimento é alcançado quando as ações em sala de aula são concebidas pelo conjunto dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, em que as relações estabelecidas se apresentam como uma dinâmica de trocas e integração constantes entre a teoria que está sendo trabalhada e a prática do viver no mundo. Nessa relação, o professor trata de romper

com os elos da dependência dos alunos, pela confrontação das idéias contrárias, para chegar-se ao novo e, destes, às possibilidades do desenvolvimento da autonomia intelectual e ao surgimento do questionamento crítico, condições fundamentais para a produção de conhecimentos.

No entanto, o que observo atualmente, é que essas premissas têm se diluído nos objetivos e finalidades do ensino superior e as formas como o conhecimento vem sendo tratado nesse nível de ensino só fazem por denunciar a reprodução e acumulação de conteúdos, postos como verdades teóricas sobre o mundo e a realidade.

Com efeito, muitos são os fatores que contribuem para tal situação, entre eles está a própria legislação<sup>1</sup> que regulamenta esse nível de ensino no Brasil, determinando funções bastante específicas para as Instituições de Ensino Superior (IES)<sup>2</sup>. Conforme nela definido, a pesquisa – condição própria da produção de conhecimentos – é de responsabilidade das Universidades e/ou da pós-graduação, e às demais Instituições cabe formar profissionais para o mercado de trabalho.

Essas determinações romperam com os propósitos do ensino superior em produzir conhecimentos que possam se apresentar como soluções viáveis e aplicáveis aos problemas concretos postos pela realidade e parece que “passou-se a admitir a existência de espaços acadêmicos que só ensinam e outros que ensinam e pesquisam” (CUNHA, 1998, p. 9), dissociando a característica principal da produção de conhecimentos, que é a articulação teoria-prática.

---

<sup>1</sup> Decreto nº 2.207/97, que regulamenta algumas disposições da LDB nº 9.394/96 e classifica as Instituições de Ensino Superior em: Universidades, Centro Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos ou Escolas Superiores, definindo também as funções de cada uma delas.

<sup>2</sup> IES: sigla que será adotada, desse ponto em diante, para Instituições de Ensino Superior.

A isso se somam as influências epistemológicas que orientaram não só o desenvolvimento da ciência moderna, como também inspiraram as aplicações pedagógicas adotadas pelo sistema de educação formal e conhecidas como abordagens conservadoras<sup>3</sup>. Essas abordagens, embora desgastadas, ainda hoje permeiam os ambientes de muitas IES, pois da forma como se consolidaram na educação, suas atualizações ainda encontram um clima de resistência e oposição, que parece negar e/ou temer uma proposta de ensino-aprendizagem orientada pela produção de conhecimentos.

As concepções de mundo, de sociedade e de educação implícitas nessas abordagens são fragmentadas, não possibilitam a contextualização dos problemas e muito menos oportunizam uma visão global da realidade e suas contradições.

Observo isso sobre as práticas de muitos docentes que, não tendo aprendido outras formas de tratar o conhecimento, acabam por repetir os modelos aprendidos e consolidados em seu processo de formação, concentrado muitas vezes sobre a reprodução de conteúdos específicos das suas áreas de conhecimentos e não contemplou a formação didático-pedagógica necessária à compreensão da educação como um processo perpassado de complexidades e no qual urge mudanças.

Nesses tipos de práticas usualmente observadas em muitas salas de aula de nossas IES, o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve pelo eixo da transmissão-assimilação, que dá ao conhecimento a conotação de produto certo e acabado, sem o exercício da reflexão e da crítica tão necessárias a um processo

---

<sup>3</sup> “A investigação sobre as práticas pedagógicas, propostas ao longo da história da educação, apresentam como abordagens conservadoras: a tradicional, a escolanovista e a tecnicista” (Silva et. al. , p. 91, 2002).

que vise produzir conhecimentos. A ênfase no papel do professor é característica marcante, pois é ele que, na suposta condição de autoridade do saber, transmite aos alunos todas as informações necessárias à aprendizagem, percebida como mecanismo de memorização e repetição de conteúdos.

De acordo com Mizukami (2001, p. 10),

Usualmente há uma decomposição da realidade no sentido de simplificá-la. Essa análise simplificadora do patrimônio de conhecimento que será transmitido ao aluno, às vezes, leva a uma organização de um ensino predominantemente dedutivo. Aos alunos são apresentados os resultados desse processo, para que sejam armazenados.

Considerando que no Brasil não há uma legislação específica que trate do processo de formação do docente do ensino superior, não é de estranhar que tanto o professor, quanto o aluno desse nível de ensino “trata o conhecimento da forma como aprendeu e ainda da maneira como vivenciou experiências escolares” (CUNHA, 2000, p. 30), ou seja, como um conhecimento que foi sendo incorporado ao seu repertório intelectual, por meio de informações fragmentadas e simplificadas, sem que sobre elas possa exercer a reflexão e a re-elaboração significativa necessárias a um pensamento crítico e autônomo.

Para esse professor a qualidade do *bom professor* está na sua capacidade de oratória e de expor aos alunos, através de palestras ou aulas expositivas determinados assuntos, mostrando como se faz na prática. Nesse contexto a avaliação se orienta não pelas capacidades do aluno em articular a teoria às suas práticas cotidianas, mas pela quantidade de conteúdos que é capaz de reproduzir nas provas.

O aluno, por sua vez, se submetido a experiências escolares pautadas sobre essa lógica e habituados à memorização/repetição de conteúdos, tende a assumir uma postura aparentemente passiva frente à sua formação intelectual e profissional,

que não lhe possibilita uma concepção de aprendizagem diferente e capaz de oportunizar melhores relações entre o já conhecido e o dado a conhecer. A relação estabelecida com o conhecimento só lhe oferece as condições mínimas necessárias para a realização de provas e aprovação.

Julgo oportuno comentar algumas observações da minha prática enquanto docente do ensino superior, principalmente em relação ao comportamento que meus alunos manifestavam no decorrer do semestre letivo. Esclareço que sou professora de uma faculdade particular da Região Metropolitana de Curitiba há mais de dois anos. Leciono a disciplina de Psicologia para os cursos noturnos de Administração de Empresas, Sistemas de Informação e Letras.

Meus alunos são, na maioria, trabalhadores que estão fazendo o curso superior por necessidades profissionais, uma vez que o mercado de trabalho tem exigido, cada vez mais, o diploma de graduação. Soma-se a isso o fato de muitos terem ficado alguns anos sem estudar e que o curso pelo qual optaram, usualmente, não tem relação com suas áreas de interesses.

Desde o início de minhas atividades deparei-me com as dificuldades de alguns alunos na concatenação de idéias e argumentações sistematizadas e abrangentes sobre os assuntos abordados em sala de aula, assim como na contextualização e solução de problemas por vezes apresentados.

Na produção de textos eram comuns cópias integrais de trabalhos disponíveis pelos meios eletrônicos, sem que houvessem referências às fontes pesquisadas, ou ainda alguma consideração e reflexão pessoal sobre o que estava escrito. Tal atitude muitas vezes era percebida como algo natural, pois o aluno partia do princípio que, se disponível na internet, poderia ser utilizado da forma que melhor conviesse àquele que o estava copiando.

Nas atividades propostas em sala de aula muitas vezes precedia a pergunta do quanto valiam no cômputo geral da nota final, e das leituras sugeridas uma minoria realizavam-nas e aqueles que não as faziam justificavam que a quantidade de matérias era excessiva e, devido ao fato de trabalharem em período integral, o tempo disponível para seus estudos era escasso.

Essas observações não se restringiam às minhas experiências, pois ouvia de outros colegas, docentes em outras IES, relatos que apontavam para fatos semelhantes.

Entendendo que tais constatações apresentavam-se como contraditórias à assertiva inicial sobre o ensino superior como local de produção e sistematização do conhecimento, passei a considerar a possibilidade de tomar como foco deste estudo à **análise da concepção que o aluno tem sobre o processo ensino-aprendizagem**, como um caminho que pudesse desvelar os aspectos que estariam influenciando esse processo contraditório que ainda se destaca nesse nível de ensino.

Para tanto, procurei levantar, junto aos alunos, informações sobre suas concepções de *bom professor*, de *boa aula* e de *bom aluno*, tendo em vista identificar alguns dos aspectos subjacentes a essas concepções e que possivelmente estariam interferindo para a consecução de um processo de ensino-aprendizagem orientado pela produção de conhecimentos, com isso objetivando utilizar os resultados da pesquisa como instrumento de orientação à prática docente.

Partindo do princípio que a formulação de um problema de pesquisa não é tarefa fácil, principalmente quando relacionado à educação, pois a multiplicidade e complexidade dos fenômenos tornam-na um campo rico de investigações, entendi que esse problema necessitava ser compreendido não como uma peça isolada

dentro de um mecanismo, mas como parte integrante de um sistema em que a articulação e funcionamento adequados dependem de um todo organizado dentro de um processo de relações e influências mútuas.

Considerando que o ato de conhecer é uma dimensão fundamental do processo educativo, que se dá dentro de um contexto histórico e socialmente definido pelos seus protagonistas, parti da suposição que existe uma série de fatores que influenciam e caracterizam as formas como o conhecimento será tratado dentro do processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, esse estudo teve como **objeto a relação professor-aluno-conhecimento sob a ótica do aluno.**

O pressuposto básico era que o aluno trazia consigo representações sobre o processo de ensino-aprendizagem, constituídas desde sua iniciação escolar e que exerciam significativas influências sobre as relações estabelecidas dentro do processo no ensino superior. Para investigar essas representações o problema deste estudo foi formulado com a seguinte pergunta: **Qual é a concepção que os alunos do ensino superior têm sobre o processo de ensino-aprendizagem e qual a influência dessa concepção sobre a sua ação discente?**

Para a compreensão dessa problemática optei pela abordagem qualitativa que se fundamenta “na relação dinâmica entre mundo real e o sujeito, na interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79) e a técnica utilizada para o estudo foi a da análise de conteúdo. Para a tabulação dos dados empíricos utilizei a abordagem quantitativa, pois conforme Richardson (1999, p. 89), na “análise da informação, as técnicas estatísticas podem contribuir para verificar informações e reinterpretar observações qualitativas, permitindo conclusões menos objetivas”.

Para fins deste estudo, busquei principalmente os referenciais de Martins (2001, 2004), Castanho (2000), Cunha (2000, 1998), Gadotti (1995), Pimenta e Anastasiou (2000), por entender que suas reflexões favoreciam o desvelamento do objeto de investigação.

Minha preocupação na realização desta pesquisa foi adotar o eixo epistemológico da sistematização coletiva do conhecimento, que num primeiro momento faz a descrição e o levantamento da problemática encontrada, para depois buscar o referencial teórico que possibilite explicar o problema e daí partir para a sua compreensão, no nível da totalidade. Assim sendo, esta dissertação está estruturada da seguinte forma:

No primeiro Capítulo está a descrição do percurso metodológico realizado e que se constituiu de três fases: a pesquisa exploratória, a validação do instrumento e a aplicação do instrumento definitivo. Para finalizar apresento a caracterização dos sujeitos investigados.

No Capítulo II apresento a caracterização e a análise dos dados obtidos, buscando, através de uma breve articulação teórica, identificar as representações mais significativas que os alunos manifestaram através da pesquisa.

O terceiro Capítulo é composto por alguns dos estudos sobre o aluno do ensino superior em torno de diferentes problemáticas e pela discussão sobre as correntes epistemológicas que orientam as diversas aplicações pedagógicas observadas nos ambientes de muitas salas de aula do ensino superior, objetivando com isso explicações que possam contribuir para um entendimento maior dos sujeitos pesquisados.

Com a finalidade de aprofundar os achados deste estudo, no Capítulo IV busco refletir tanto sobre o processo de formação do docente, como também do

aluno de graduação e sobre os modelos que historicamente foram dando forma à estrutura e metodologias usadas no ensino superior.

Nas Considerações Finais retomo o objetivo proposto neste estudo, que é o de captar indicativos que possam orientar a ação do docente do nível superior de ensino para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

# **CAPÍTULO I**

## **O PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo descrevo o percurso metodológico adotado e que contemplou as seguintes etapas: a pesquisa exploratória, a validação do instrumento e a aplicação do instrumento definitivo. Para complementar, também é apresentada a caracterização dos cursos e dos sujeitos investigados.

### **Metodologia e procedimentos**

Pela natureza do objeto e dos objetivos deste estudo e considerando suas contribuições para a prática do docente do nível superior de ensino, enfatizei a abordagem qualitativa que, segundo Ludke e André (1986, p.13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”, utilizei também a abordagem quantitativa como aporte para a tabulação dos dados empíricos e identificar as respostas mais representativas em nível grupal, pois, conforme afirma Thiollent, “podemos considerar que a concepção estatística das inferências não esgota toda a complexidade qualitativa das inferências no contexto particular da pesquisa social” (2003, p. 37).

A obtenção dos dados foi realizada dentro da Instituição de Ensino em que os sujeitos pesquisados estavam regularmente matriculados, com o contato direto da pesquisadora, o que possibilitou a apreensão de algumas das variáveis envolvidas no processo, para daí poder extrair interpretações e inferências.

O instrumento foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, contendo questões sobre: a *boa aula*, o *bom professor* e o *bom aluno*. A opção por este instrumento permitiu a obtenção de informações sobre as características dos sujeitos pesquisados e possibilitou maior liberdade de expressão e opinião.

O universo foi constituído de alunos dos vários períodos de uma instituição de ensino superior particular. Os cursos contemplados foram: Administração de Empresas, Sistemas de Informações e Letras, supondo-se que pudessem ocorrer variações significativas nas respostas dadas pelos sujeitos dependendo do período e do curso que estavam cursando.

Para análise dos dados foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, pois

como diz Bardin<sup>4</sup>, ele se presta para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” e, acrescentamos nós, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Por outro lado, o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético (TRIVIÑOS, 1999, p. 160).

Triviños (1999) também comenta que, a “classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização etc. são procedimentos indispensáveis na utilização” (p. 160) destas técnicas. Para fins deste estudo as categorias contempladas foram: a relação aluno-professor; a relação aluno-conhecimento.

Entretanto, o emprego da análise de conteúdo seria inútil se eu não tivesse a compreensão dos “conceitos básicos que, segundo (...) [minhas] hipóteses, estariam alimentando o conteúdo das mensagens” (TRIVIÑOS, 1999, p. 161-160).

Para a compreensão e apreensão da complexidade do problema investigado, a corrente metodológica que orientou a análise foi a dialética materialista histórica que, como uma forma de *leitura* do mundo, apresenta-se como

---

<sup>4</sup> BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris, Presses Universitaire de France, 1977. p. 3.

“um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade” (FRIGOTTO, 1989, p. 73), apontando suas contradições, conflitos e determinantes histórico e sociais, pelo estudo aprofundado da teia em que se tecem.

Pires (1997) observa que esse método caracteriza-se “pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade” (p. 86).

Seu princípio básico está na negação da realidade como uma verdade estática e acabada, concebendo-a como em um dinâmico jogo de contradições que, para serem apreendidas, ensejam a reflexão sobre o real aparente a partir de abstrações que permitem se chegar ao concreto pensado.

Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado), são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade pensada. Aqui percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto (PIRES, 1997, p. 86).

Dessa forma, destaco na seqüência, os procedimentos metodológicos que nortearam a presente pesquisa que foi desenvolvida em três fases: exploratória, validação do instrumento de pesquisa, e aplicação do instrumento definitivo.

### **Fase exploratória e de validação do instrumento**

A decisão de investigar o aluno do ensino superior surgiu no início do primeiro semestre letivo de 2004, quando realizei um estudo exploratório junto a 46 alunos do primeiro período noturno do curso de Administração de Empresas, na faculdade onde exerço minhas atividades docentes. Embora ainda não estivesse

lecionando para esses alunos, queria conhecê-los, pois no futuro com eles estaria compartilhando mais um semestre.

Segundo Triviños (1999, p. 109), “Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. (...). [E ainda] Um estudo exploratório, por outro lado, pode servir para levantar possíveis problemas de pesquisa”.

Inspirada no estudo de Cunha (2000), “*O bom professor e sua prática*”, elaborei um instrumento<sup>5</sup> no qual os alunos deveriam dissertar sobre as seguintes questões:

- 1) Na sua opinião o que é uma boa aula?
- 2) Na sua opinião o que é ser um bom professor?
- 3) O que é ser um bom aluno?

Uma vez que aos conceitos de bom e boa estão implícitos sentidos valorativos - individuais e sociais, compreender como o aluno processa essa classificação poderia subsidiar elementos que desvelassem o significado do curso superior, suas expectativas e necessidades em relação às suas opções e ao tipo e forma do conhecimento almejado.

Sobre o sentido valorativo, concordo com Cunha (2000, p. 64) que faz a seguinte observação, “as características e/ou atributos que compõem a idéia de ‘bom’ são frutos do julgamento individual do avaliador. É claro que a questão valorativa é dimensionada socialmente”. Isso me fez considerar que, ao declarar suas idéias sobre os conceitos de bom e de boa, o aluno estaria projetando um valor construído ao longo de suas interações e relações discentes e, por isso mesmo, sujeito a determinadas necessidades e circunstâncias.

---

<sup>5</sup> Anexo I

Essa pesquisa foi realizada em horário e em sala de aula, devidamente autorizada pelo coordenador do curso e pelo professor responsável pela turma. O tempo médio de aplicação foi de trinta minutos e após todos responderem as questões propostas, cada aluno pode expor suas impressões sobre a pesquisa.

Pela organização dos dados e da análise realizada, elaborei uma lista com a condensação das respostas que apareceram com mais frequência e que me possibilitaram estabelecer as seguintes categorias:

- Boa aula: transmissão-assimilação X articulação teoria-prática.
- Bom professor: dominador e transmissor de conteúdos X mediador do processo.
- Bom aluno: assimilador de conteúdos e cumpridor das normas e regras X sujeito ativo e interessado pela construção do conhecimento.

Embora as análises e categorizações já me oferecessem uma visão das concepções discentes sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o tipo e a forma de conhecimento esperado pelos alunos, as informações não foram suficientes para compreender a questão de forma mais abrangente. Isso porque eu estava partindo da suposição que esses sujeitos, por estarem no início do primeiro período, ainda não tinham a compreensão das exigências que o nível de ensino superior faz àqueles que o estão cursando.

A esse respeito Pimenta e Anastasiou (2002) comentam que os alunos que ingressam no ensino superior vêm de um sistema de ensino que privilegiou a memorização, dentro de um processo que se concentrou mais na capacidade do professor em explicar conteúdos e que não exige do aluno participação mais efetiva, acarretando numa atitude discente de pouca reflexão e criticidade.

Então, passei a considerar a possibilidade de estender a pesquisa, investigando alunos de outros períodos e cursos, uma vez que no meu entendimento poderiam ocorrer significativas diferenças de respostas face o período e o curso em que estivessem matriculados.

Comecei a trabalhar com os resultados da pesquisa exploratória, aos quais acrescentei novas observações que me possibilitaram a elaboração de um questionário<sup>6</sup> com perguntas fechadas de estimação ou avaliação, que consiste “em emitir um julgamento por meio de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item. As respostas sugeridas são quantitativas e indicam um grau de intensidade crescente ou decrescente” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 105), incluindo em seu corpo a categoria “*outro*”, que de acordo com Richardson (1999),

permite que o entrevistado tenha mais liberdade de resposta (...). Tal categoria cumpre um papel importante no pré-teste ou na aplicação prévia do questionário. Contribui a determinar, reformular e esclarecer as alternativas das perguntas fechadas (p. 105).

Cada questão propunha um elenco de alternativas, dentre as quais o aluno deveria escolher três respostas, enumerando-as conforme o seguinte critério:

( 3 ) Muito importante;

( 2 ) Importante; e

( 1 ) Pouco importante.

A esse questionário acrescentei a pergunta referente ao número de horas que o aluno dedicava aos seus estudos independentes, entendendo que essa questão poderia apontar algumas contradições se articulada ao conjunto das questões propostas. Também foram incluídas questões que tinham por objetivo

---

<sup>6</sup> Anexo II

coletar dados de caracterização dos sujeitos (sexo, idade, estado civil, se trabalhador, tipo de ensino médio cursado).

Para a validação do instrumento convidei 18 alunos de distintos períodos dos cursos de Administração de Empresas, Sistemas de Informação e Letras. Expliquei a todos os objetivos do questionário e permiti que cada um o levasse para casa, para a análise e resposta, acrescentando que possíveis observações e críticas seriam muito bem aceitas.

Na devolução as observações mais freqüentes relacionavam-se ao fato de que todas as alternativas se apresentavam como significativas e que a escolha de apenas três não refletia as idéias do aluno em toda a sua extensão.

Após a análise dessas considerações, elaborei um novo instrumento com um número menor de questões, obedecendo ao critério de freqüência de respostas dadas no questionário anterior.

Para a elaboração desse questionário<sup>7</sup> adaptei o modelo da escala Likert e estabeleci para cada pergunta três categorias de respostas: **muito importante**, **importante** e **menos importante**. Segundo Godoy “Uma escala Likert, proposta por Rensis Likert em 1932, é uma escala onde os respondentes são solicitados não só a concordarem ou discordarem das afirmações, mas também a informarem qual o seu grau de concordância/discordância” (2001, p. 4).

Nesse instrumento também constaram perguntas de identificação segundo sexo, idade, estado civil, se trabalhador, tempo de trabalho, carga horária semanal de trabalho, tipo de instituição em que fez o ensino médio e tipo de ensino médio (regular, supletivo ou à distância).

---

<sup>7</sup> Anexo III

### **Fase de aplicação do instrumento definitivo**

Participaram da pesquisa 157 estudantes, regularmente matriculados em distintos períodos dos cursos noturnos de Administração de Empresas, Sistemas de Informação e Letras, de uma instituição de ensino superior particular. Ressalto que a investigação foi realizada com a devida autorização dos coordenadores dos respectivos cursos para os quais entreguei em mãos uma carta<sup>8</sup> que esclarecia os objetivos propostos na pesquisa.

Os questionários foram por mim aplicados em horário e sala de aula, num tempo médio de 30 minutos em cada turma, ressaltando que os professores que cederam suas aulas também foram informados sobre a finalidade da investigação. Os dados de identificação foram preservados no anonimato.

A escolha dos referidos cursos se deveu aos seguintes aspectos:

a) Administração de Empresas: curso que contempla diversas áreas do conhecimento, tem por objetivo a formação de profissionais aptos a atuarem nos diversos setores do mercado de trabalho, ou seja, é um curso de formação generalista.

b) Sistemas de Informação: curso que oferece aos alunos formação profissional nas áreas de programação, sistemas de redes e gerenciamento de informações. Apesar de se enquadrar na área das Ciências Tecnológicas, na instituição pesquisada o curso contempla as disciplinas de: Língua Portuguesa, Psicologia e Sociologia das Organizações.

c) Letras: a habilitação do curso é em Língua Inglesa e seus objetivos são voltados para a formação de professores do ensino fundamental e médio. Dos

---

<sup>8</sup> Anexo IV

curso pesquisado é o único que tem em sua grade disciplinas de formação didático-pedagógicas.

Dentro de cada curso, os períodos foram escolhidos conforme a disponibilidade de cada professor em ceder o seu horário de aula.

Foram aplicados cento e cinquenta e sete questionários, assim distribuídos:

- Administração: 53 questionários, entre o 1º e 2º períodos;
- Sistemas de Informação: 39 questionários, entre o 3º e 7º períodos; e
- Letras: 61 questionários, entre o 1º e 7º períodos.

### **Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa tinham idades entre 17 e 48 anos. A grande maioria trabalhava uma média de 40 horas semanais e 55% declararam que o tempo disponível para a realização de estudos independentes era reduzido (até três horas por semana).

Em relação ao sexo, o feminino foi predominante e na análise por curso, o que apresentou maior discrepância foi o de Letras, em que 80% eram mulheres. No curso de Sistemas de Informação, 67% dos sujeitos eram do sexo masculino e em Administração de Empresas a distribuição era equilibrada.

Quanto à questão de gênero nos cursos de graduação, Bruschini e Puppini (2004)<sup>9</sup> comentam que, face as atuais demandas do mercado de trabalho, as mulheres têm tido acesso cada vez maior ao ensino superior e embora o número de alunas matriculadas em cursos tidos como “redutos masculinos”<sup>10</sup> tenha aumentado

---

<sup>9</sup> BRUSCHINI, Cristina; PUPPIN, Andréa B. **Trabalho de mulheres executivas no Brasil no final do século XX**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 121, jan/abr. 2004. p. 105-138.

<sup>10</sup> As autoras se referem principalmente aos cursos de Administração, Direito, Medicina, Arquitetura/Urbanismo e Engenharia.

significativamente nos últimos anos, a maior concentração feminina é em determinadas áreas do conhecimento, tais como Ciências Humanas, Ciências Sociais e Ciências Biológicas, que segundo as autoras, preparam as estudantes “para ocupar os chamados ‘guetos femininos’” (p.108). Nesse aspecto, e mesmo que com um nível de escolaridade maior, os cargos ocupados por mulheres em muitas organizações ainda estão relacionados às áreas de formação predominantemente feminina, e embora algumas atuem em áreas profissionais tidas social e culturalmente como de predomínio masculino, “permanecem submetidas a uma desigualdade de gênero presente em todos os escalões do mercado de trabalho: ganham menos do que seus colegas de profissão” (p. 109).

Quanto ao ensino médio, 73% cursou escola pública e fez o nível regular de ensino. Em relação a isso, tenho conhecimento que atualmente o ensino público passa por problemas estruturais e organizacionais delicados, tais como, excessivo número de alunos por salas, instalações físicas precárias, falta de material de apoio para os professores e alunos, além da gradativa desvalorização do docente, que muitas vezes se vê obrigado a uma jornada de trabalho de 60 horas semanais para garantir a sua subsistência.

Isso se reflete sobre o processo de formação do docente, que em função da má remuneração e excessiva carga horária de trabalho, muitas vezes não possibilita ao professor realizar cursos de aperfeiçoamento e/ou extensão profissional, ficando sua atualização restrita às leituras específicas de sua área de conhecimentos, não lhe favorecendo a visão da necessidade de articular suas práticas a outras áreas e ainda ao cotidiano dos alunos.

Essas questões podem exercer influências sobre as formas como o aluno trata o conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, porém, não são suficientes para a compreensão da problemática proposta por este estudo.

Para tanto, no próximo capítulo, são apresentados os resultados das caracterizações manifestadas pelos alunos através da pesquisa.

## **CAPÍTULO II**

### **AS CONCEPÇÕES DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO-CONHECIMENTO PELA ÓTICA DO ALUNO**

Adotando como eixo epistemológico a sistematização coletiva do conhecimento, o percurso deste estudo tem seu ponto de partida o problema encontrado na minha prática, para depois buscar nos referenciais teóricos as explicações e compreensão dos dados obtidos através da pesquisa.

Para tanto, este capítulo tem por objetivo apresentar o levantamento das caracterizações dos alunos do ensino superior sobre o processo de ensino-aprendizagem, articulando os dados obtidos com alguns referenciais teóricos que possibilitem explicitar a problemática proposta.

#### **Sobre as representações**

O objetivo principal desse estudo foi investigar as concepções que os alunos do ensino superior tinham sobre o processo de ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto de que eles traziam consigo um sistema de representações que foi sendo forjado desde suas entradas no sistema de educação formal e que exerciam significativas influências sobre as relações que estabeleciam com o conhecimento no ensino superior.

Segundo Charlot (2000), o termo representações se refere aos conteúdos do pensamento que o sujeito utiliza para construir e interpretar a realidade. Esses conteúdos se fundamentam numa rede de significados sociais e culturais historicamente construídos e quando articulados entre si, estabelecem modelos de organização dos elementos objetivos de uma dada realidade ou situação, de forma individual e subjetiva.

Implícitos nesse processo estão os valores sociais e individuais que fazem o sujeito privilegiar (categorizar) determinados aspectos da realidade para dar sentido às suas práticas e atitudes em relação ao mundo, aos outros e tudo àquilo que lhe acontece, portanto, nem sempre as formas que o sujeito utiliza para apreender e interpretar a realidade corresponde a uma totalidade, mas estão de acordo com as expectativas e necessidades individuais em determinadas circunstâncias, ou seja, será uma interpretação parcial daquilo que se apresenta. Postic (1990, p. 104) comenta que:

Trata-se, com efeito, de uma interpretação do meio social, influenciada totalmente pelo sistema de valores da pessoa. A categorização corresponde à necessidade que todo indivíduo experimenta de estruturar o seu campo de acção físico e social para se situar e se orientar numa dada situação, mas toma a forma de avaliação com ressonâncias emocionais particularmente intensas. A caracterização dos objetos ou acontecimentos sociais termina, muitas vezes, num processo de simplificação dicotômica, bom ou mau, e mesmo em estereótipos.

Considerando que as atitudes e comportamentos dos alunos frente ao conhecimento e ao processo de ensino-aprendizagem são influenciados pelo sistema de representações de que são portadores, entendia que ao manifestarem suas concepções sobre a *boa aula*, o *bom professor* e o *bom aluno*, estariam projetando caracterizações constituídas a partir de suas experiências discentes anteriores. Para investigar essas representações, as categorias estabelecidas foram:

- Boa aula: transmissão-assimilação X articulação teoria-prática.
- Bom professor: dominador e transmissor de conteúdos X mediador do processo.
- Bom aluno: assimilador de conteúdos e cumpridor das normas e regras X sujeito ativo e interessado pela construção do conhecimento.

Na seqüência apresento as análises das caracterizações, iniciando pela *boa aula*, categoria transmissão-assimilação. As questões propostas foram:

- Aula expositiva em que os conteúdos são dominados e explicados pelo professor de forma que os alunos não fiquem com dúvidas.
- Aula expositiva em que recursos como vídeo, retroprojektor e datashow são amplamente utilizados.
- Aula expositiva descontraída, com brincadeiras e piadas feitas pelo professor.

### **A boa aula na categoria transmissão-assimilação**

Segundo Veiga (2000) a aula é o momento em que a ação docente se concretiza visando à aprendizagem do aluno. Ao senso comum pode parecer uma ação relativamente fácil de se realizar, pois supõe a comunicação dos conhecimentos do professor para uma classe de alunos, que ali estariam para assimilar as informações e aprender, através dos seus mecanismos cognitivos e de anotações em cadernos, aquilo que lhes está sendo comunicado.

Essa idéia deriva de um processo histórico, desenvolvido sobre modelos desde uma época em que a leitura e a escrita eram privilégios de poucos e os avanços científicos inexistentes. Os conhecimentos eram transmitidos de gerações a gerações, pela ótica daquele que os estava transmitindo, que por sua vez, era portador de uma determinada concepção de mundo, de sociedade e de educação, o que se refletia diretamente sobre a ação educativa.

Ganhando formas e adeptos, essas idéias foram incorporadas ao cotidiano escolar e estão presentes no imaginário de muitos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, apresentando-se como o modelo de aula tradicional, isto é,

preponderantemente expositivo, ainda observado em algumas salas do sistema formal de ensino, inclusive no ensino superior, em que o domínio e exposição oral do conhecimento pelo professor se apresentam, usualmente, como parâmetros de avaliação de uma boa aula.

Para verificar o quanto essa representação estava consolidada pelos alunos, a questão proposta foi: *Aula expositiva em que os conteúdos são dominados e explicados pelo professor de forma que os alunos não fiquem com dúvidas*, que 83% apontou como **muito importante**. Nas palavras de alguns alunos:

Aquela que a gente entende a explicação do professor sem estar com nenhuma dúvida  
(Aluna, Administração, 1º período)

Com muita competência do professor para conseguir transmitir suas informações e seus conhecimentos.  
(Aluno, Administração, 1º período)

Com um conteúdo bem dominado pelo professor e com o mínimo de conversa dos alunos.  
(Aluna, Administração, 1º período)

Deve ser bem explicada, onde os alunos não saiam com dúvidas.  
(Aluno, Administração, 2º período)

Aquela em que a gente vê que o professor tem pleno conhecimento do que ele pretende passar na aula. Que possa explicar a mesma coisa quantas vezes for necessário, envolver os alunos e fazer com que os alunos realmente aprendam o que está sendo proposto.  
(Aluna, Administração, 2º período)

Deve ser, em primeiro lugar, bem explicada. O professor deve fazer com que o aluno consiga compreender o assunto e não exigir nada sem que fique claro o que falou.  
(Aluna, Administração, 2º período)

Aula em que o professor domine a matéria e/ou a informação e nos transmite coisas novas.  
(Aluno, Letras, 1º período)

Com um professor que saiba expressar bem a matéria, não deixando o aluno com mais dúvidas.  
(Aluno, Sistemas de Informação, 3º período).

Conforme esses comentários, percebe-se que as influências do modelo tradicional ainda são significativas sobre os alunos. Nesse modelo, invariavelmente, o professor mostra como fazer na prática e os conteúdos teóricos não são articulados à realidade do aluno, ou seja, a teoria é a guia da ação. A aula

apresenta-se como um momento em que o conhecimento é transmitido como certeza incontestada, que não deixa dúvidas e passível de ser aplicado, como fórmula pronta, na solução dos vários problemas cotidianos.

Assim sendo, e muitas vezes, a dúvida intelectual pode não ser percebida como elemento necessário para mobilizar os sujeitos no sentido de debruçarem-se sobre o conhecimento e dele produzir seus próprios, pois conforme Gadotti (1995, p. 42) comenta,

A dúvida nos mete medo. Interrogar, determinar com exatidão, ir ver, situar-se, todos esses atos de liberdade, de decisão e de responsabilidade são terrivelmente angustiantes; angústia análoga àquela de uma criança que rompe o cordão que o liga a seus pais, a seus mestres, aos grupos dos quais ela faz parte, perdendo assim a doce segurança da dependência, da obediência, do conformismo.

Isso pode favorecer um ambiente de aula permeado pelo dogmatismo, pois quando as teorias são postas como inquestionáveis, a rigidez do pensamento e o conformismo se consolidam acarretando na submissão e obediência passiva, o que impossibilita um processo de produção de conhecimentos.

Ao contrário, quando se pretende um processo de ensino-aprendizagem produtor de conhecimentos novos e transformadores, a dúvida necessita ser pensada como um instrumento de ação voltada ao desenvolvimento do espírito crítico e questionador que mobiliza o homem em direção à descoberta, num movimento permanente de tensão e contradição ao que está posto e ao que pode vir a ser.

Os comentários sugerem também que os alunos estão condicionados a não valorizarem suas experiências e conhecimentos prévios e percebem o professor como um sujeito capaz de dominar, explicitar e esgotar todas as informações o que reforça, em alguns casos, a idéia de que a aprendizagem se restringe a um processo

de assimilação e acumulação de conteúdos teóricos, que em algum momento possam ser aplicados na prática. Porém, Maria Eugênia Castanho (1989, p.35), observa que a:

Aprendizagem é um processo de desenvolvimento pessoal no âmbito intelectual, social, ético, afetivo, físico e motor. Desenvolver-se pessoalmente é ir assimilando fatos, informações, manifestando sensações, sentimentos e buscar tecer uma maneira personalizada de ver o mundo exterior; é ir adquirindo habilidades físicas e construindo processos mentais que permitam pensar por conta própria e responder aos desafios que a vida vai colocando.

Por essa observação entendo que aos alunos devem ser oportunizadas as condições de se situarem como sujeitos da sua própria aprendizagem e da sua própria história, em que a valorização de suas experiências possibilite o entendimento de que aprender é um processo contínuo que caminha sempre na direção daquilo que se pode mudar efetivamente, numa realidade permeada de incertezas.

Cabe também lembrar que esses alunos têm pouco tempo para estudar além das aulas, uma vez que a grande maioria é trabalhadora e muitas vezes busca o ensino superior “na expectativa de uma correspondência entre o conteúdo que ele aprende e o mercado de trabalho” (PEREIRA, 1992, p. 38). E isso faz da aula um período importante de estudos e oportunidade de elaboração de novos conhecimentos que lhes ofereçam condições de desenvolverem instrumentais que possam ser aplicados não só na sua vida profissional, como também pessoal e social. Entretanto, Furlani (1998, p. 105) observa que:

A dimensão instrumental das aulas não pode ser rebaixada à condição de técnica desenraizada e mecânica, dada a importância para a formação discente, (...). A reflexão deve ser desenvolvida nas aulas, tanto nas disciplinas de formação geral como nas profissionalizantes, e em todos os momentos vividos na universidade.

Outra questão, que considero seja indicadora da transmissão-assimilação de conteúdos como fio condutor de uma aula, se refere ao uso de recursos didáticos, pois dependendo de como estão sendo utilizados, indica a forma como o conhecimento está sendo tratado. No questionário essa questão foi caracterizada pela proposição: *Aula expositiva em que recursos como vídeo, retroprojeter e datashow são amplamente utilizados* e 48% dos sujeitos indicaram como **importante**, sugerindo que para os alunos o uso desses recursos está em segundo plano.

Considerando o fato de que a grande maioria (73%) cursou o ensino médio em escola pública, possivelmente suas experiências com esses recursos tenham sido restritas, senão totalmente nulas, pois conforme se divulga amplamente, o ensino público não dispõe de condições financeiras para investir em tecnologia.

Esse tipo de discurso, que perpassa os ambientes de muitas escolas públicas, reforça no imaginário de professores e alunos a idéia da exposição oral como único recurso possível de ensino, não percebendo que outros meios e formas de desenvolver uma aula podem efetivar a aprendizagem, o que de certa forma denuncia um processo de formação docente deficitário em relação às questões didático-pedagógicas.

Destaco, porém, que os sujeitos da pesquisa estão fazendo seus cursos numa Instituição particular, sugerindo condições da mesma dispor de tais recursos, o que de fato constatei, e que são bastante disputados pelos professores. No entanto, alguns alunos comentam:

O professor passou um filme, que eu não estava entendendo, e eu dormi. Aí ele [o professor] veio me acordar, chamando minha atenção.

(Aluna, Administração, 2º período)

Dinâmica, diferente, criativa, não apenas transparência e xerox, pois é muito cansativo, ainda mais para quem estuda a noite.

*(Aluna, Administração, 2º período)*

Uma aula sem retroprojeter, sem transparência. Aula formada com grupos de trabalho.

*(Aluno, Administração, 2º período)*

Não ter retroprojeter o tempo todo, ser interessante, participativa. O professor fazer dinâmica pelo menos uma vez por mês para dar um alívio na pressão diária. Trazer exemplos concretos.

*(Aluno, Administração, 2º período)*

Acho horrível o tipo de professor que fala, fala, que não se importa com o que está falando. Acredito na riqueza dos métodos de ensino, na habilidade de comunicação de bons professores, não basta apenas datashow. Aula boa é aquela dada por um bom professor, é aquela aula que, depois de dois ou três meses, ou até anos depois, lembramos dos métodos utilizados.

*(Aluno, Administração, 2º período)*

Aula em que o retroprojeter não seja usado, pois é muito cansativo e muitos alunos não prestam atenção.

*(Aluna, Letras, 1º período)*

Esses comentários sugerem que a utilização de tecnologias em sala de aula caracteriza-se como um recurso ambíguo, pois ao mesmo tempo em que pode oportunizar um ambiente mais rico e dinâmico, também pode se apresentar como elemento dificultador do processo. Como os próprios comentários apontam, às vezes uma dinâmica de grupo bem planejada alcança resultados mais efetivos de aprendizagem.

Outro aspecto a ser considerado se refere ao modelo de aula que vem pronta e que muitas vezes não possibilita que os alunos elaborem e construam novos conhecimentos, ou ainda, lhes ofereça condições que questionem e criticam os conteúdos que estão sendo apresentados. Nesse sentido, os discursos dos alunos indicam uma nova concepção sobre o processo, no qual a interação ativa entre sujeito e objeto do conhecimento facilita reformulações conceituais que geram aberturas para novas situações de aprendizagem e por consequência o surgimento de soluções criativas e inovadoras para os problemas da prática.

A característica proposta na seqüência estava relacionada ao clima estabelecido em aula: *Aula expositiva descontraída, com brincadeiras e piadas feitas pelo professor*, que apresentou significativa divergência de opiniões, pois 36% dos alunos colocaram a questão como **importante** e 37% como **menos importante**, sugerindo a negação do que para eles, poderia estar caracterizando uma aula do tipo curso pré-vestibular, que se apresenta muitas vezes como um *show*, no qual o professor é o principal protagonista e os alunos espectadores.

No tipo de aula pré-vestibular é muito comum observar-se o clima de descontração estabelecido, com o professor se apresentando mais como um comediante, que atrai a simpatia da platéia, não pelo seu conhecimento e competência em articular teoria-prática, mas por ser engraçado ou descontraído, supostamente “amigável” ao aluno. Sobre essa orientação, Antônio R. Santos (2000), comenta que:

*O trabalho discente, obviamente, (...) [é] o de platéia. Os participantes (...) estão lá como aprendizes porque ignoram o conteúdo. Se ignoram, devem ouvir, como a platéia de qualquer espetáculo. Platéia participa passivamente do “show”. Ao final, aplaudem, vão ou permanecem indiferentes (p. 22).*

Em alguns casos esse clima descontraído tem por função escamotear as exigências que são postas ao aluno em relação ao fato dele apresentar o maior rendimento possível na realização dos seus estudos e consecução de tarefas, de forma mecânica e repetitiva. Isso com vistas a treiná-lo para prestar o vestibular. Geralmente os alunos são submetidos a uma carga de estudos estressante, a competição é estimulada, a aprendizagem é avaliada pela quantidade de informações que o aluno é capaz de memorizar/reproduzir e que no entanto e após a prova são logo esquecidas. É nesse estilo de aula que as influências da abordagem tecnicista são bastante significativas.

Para a abordagem tecnicista o conhecimento deve ser tratado de forma racional e objetiva, visando à eficácia e produtividade do ensino e da aprendizagem. Para que isso seja possível as tarefas são cuidadosamente planejadas e desenvolvidas e o produto é uma decorrência da forma como o processo se organiza.

Por outro lado, acredito que uma certa dose de descontração se faz necessária quando os alunos, já cansados por uma jornada diária de trabalho, precisam assistir aulas à noite, pois não há cansaço que resista a um ambiente sério e sisudo, sobretudo se orientado pela transmissão-assimilação de conteúdos. Daí o aspecto lúdico necessário a um ambiente motivador da aprendizagem, com o bom humor e algumas brincadeiras tornando o clima da aula mais agradável.

Também funcionam como excelentes estratégias de ensino algumas técnicas que, bem planejadas e articuladas à prática dos alunos, alcançam resultados de aprendizagem mais significativos. Como exemplo, cito a dinâmica conhecida como “painel integrado”, utilizada na sistematização coletiva do conhecimento<sup>11</sup>, que oportuniza aos alunos produzir conhecimentos a partir de suas práticas, se aproxima bem mais da realidade e das experiências cotidianas, além de possibilitar um processo de interação entre os pares, onde através do diálogo compartilham suas experiências e conhecimentos práticos, estabelecendo eles mesmos as melhores formas de articulação teoria-prática.

Essa foi a última proposição da categoria transmissão-assimilação, a seguir passo às caracterizações da boa aula na categoria articulação teoria-prática, investigada pelas proposições:

- Aula que liga teoria à prática do aluno.

---

<sup>11</sup> Metodologia sistematizada por MARTINS, 2001.

- Aula expositiva que permite ao aluno expor suas idéias e opiniões debatendo os assuntos abordados.
- Aula que promova no aluno a reflexão sobre aquilo que está sendo estudado.
- Aula em que são apresentados seminários pelos alunos.
- Aula com dinâmicas de grupo, pesquisas e trabalhos em sala.

### **A boa aula na categoria articulação teoria-prática**

A perspectiva da articulação teoria-prática sugere que a aula se apresente como um momento de ação-reflexão-ação, em que os conhecimentos advindos das práticas no e sobre mundo são articulados à teoria. Num processo de re-elaboração e reorganização permanente, o ensino e a aprendizagem fazem com que os sujeitos estabeleçam relações produtivas e coerentes à suas necessidades cotidianas. Segundo Martins (2001), o conhecimento produzido torna-se relevante “à medida que auxilia o aluno na resolução dos problemas emergentes do seu cotidiano” (p. 35).

Do conjunto dos alunos, 63% apontou como **muito importante** a: *Aula que liga teoria à prática do aluno*, porém, pelos resultados obtidos sobre a aula que não deixa dúvidas, a articulação pode estar sendo confundida como aquela em que o professor mostra como fazer, sugerindo que este, ao dominar a teoria, possa também apresentar um guia prático para a solução dos mais diversos problemas. As observações de alguns alunos indicam essa orientação:

Com o professor nos passando todos os seus conhecimentos.

(Aluno, Sistemas de Informação, 3º período)

Aula expositiva, onde o professor consegue passar as experiências do seu dia-a-dia; explicar o assunto de forma que dê para entender. Uma boa aula é quando o professor tem conhecimento para lecionar e honra a profissão.

*(Aluno, Sistemas de Informação, 3º período)*

Que trata do assunto direto e com exemplos práticos.

*(Aluno, Administração, 1º período)*

Aula atrativa, com exemplos práticos, aplicáveis ao cotidiano de cada um de nós na vida profissional.

*(Aluna, Administração, 2º período)*

Com demonstrações e uma ótima explicação do professor.

*(Aluna, Administração, 2º período).*

Direta, objetiva, procurando repassar a realidade do nosso cotidiano e também visando a matéria aplicada nas dificuldades que iremos encontrar na Administração, seja de uma empresa ou até mesmo da própria vida.

*(Aluno, Administração, 2º período)*

Para que esse equívoco seja desfeito as práticas dos alunos precisam ser problematizadas em sala de aula, oportunizando-lhes o confronto dos saberes pela relação de troca e ampliação dos seus referenciais teóricos, que possibilitam a compreensão da prática no nível da sua complexidade e determinações, chegando-se assim a propostas de soluções viáveis e concretas aos problemas encontrados.

Este é o procedimento metodológico proposto pela sistematização coletiva do conhecimento que converge com um processo de ensino-aprendizagem voltado para a produção de conhecimentos. De acordo com essa metodologia, o diálogo coletivo deve ser estimulado, pois é por ele e através dele que se pode confrontar a teoria, ordená-la, recolocá-la na perspectiva da realidade. É um processo dialético, em que saberes docentes e discentes se enfrentam, se contrapõem, se aproximam e se distanciam, criam o novo, o que é significativo e capaz de transformar.

Chauí (1989, p. 69) comenta que:

Se o diálogo dos estudantes for com o saber e com a cultura corporificada nas obras, e, portanto, com a práxis cultural, a relação pedagógica revela que o lugar do saber se encontra sempre vazio e que por este motivo todos podem igualmente aspirar por ele, porque não pertence a ninguém. O trabalho pedagógico seria, então, trabalho no sentido pleno do conceito: movimento para suprimir o aluno como aluno a fim de que seu lugar surja

aquele que é o igual do professor, isto é, um outro professor. Por isso o diálogo não é o ponto de partida, mas de chegada, quando a assimetria for superada e a igualdade foi instalada graças à própria assimetria. Seria preciso admitir que o lugar do professor é simbólico – e por isso sempre vazio – tanto quanto imaginário – e por isso sempre pronto a ter proprietários.

Considerando o diálogo professor-aluno como um aspecto essencial para o desenvolvimento da autonomia discente, a questão proposta na seqüência foi: *Aula expositiva que permite ao aluno expor suas idéias e opiniões debatendo os assuntos abordados*, caracterizada por 64% dos alunos como **muito importante**. A esse respeito eles escrevem:

Uma aula que todos podem participar, onde há debates e várias opiniões.

*(Aluna, Letras, 1º período)*

A boa aula é com participação dos alunos, onde não nos sintamos num primário, sem podermos falar, tendo que ficar quieto, e só falar se o professor deixar.

*(Aluna, Letras, 7º período)*

Quando há participação dos alunos. Exista uma discussão saudável sobre os assuntos relacionados à matéria.

*(Aluna, Letras, 7º período)*

Com uma boa participação dos alunos. Dinâmicas e trocas de idéias e conhecimentos.

*(Aluna, Administração, 1º período)*

Aquela em que um assunto é abordado e debatido, porque isso, na minha opinião, estimula o aluno a pesquisar.

*(Aluno, Administração, 1º período)*

Através de perguntas e respostas, com participação de todos os alunos e debates entre professor e alunos.

*(Aluna, Administração, 2º período).*

Deve ser participativa, onde os alunos se reúnem, debatem e discutem sobre suas opiniões e experiências. Onde o professor é apenas mais um membro questionador.

*(Aluna, Administração, 2º período)*

Quando todos têm um espaço, uma opinião, quando são feitos debates, é uma aula onde o aluno se solta, perde o medo de falar e aprende muito mais.

*(Aluno, Administração, 2º período)*

Nesses comentários os alunos apontam suas necessidades de participarem de forma mais ativa dentro do processo através do diálogo entre os sujeitos do processo e isso indica que para que seja uma produção de conhecimentos, a

relação dialógica necessita ser orientada pela reflexão e pelo questionamento crítico, pela confrontação de idéias que vinculem o velho ao novo e estimule o pensamento criativo, divergente, o senso de autonomia discente.

Isso sugere uma aula que: *Promove a reflexão do aluno sobre aquilo que está sendo estudado*, questão caracterizada por 64% dos alunos como  **muito importante**.

A proposição: *Aula em que são apresentados seminários pelos alunos*, se apresentou como  **importante** para 48% dos sujeitos. Isso é compreensível pois supõe a exposição do aluno para o grupo, o que, segundo constantes relatos, é constrangedor. Vide os comentários abaixo:

Jamais vou gostar de apresentar seminários, para mim isso traz grandes dificuldades na forma de me expressar diante dos colegas da classe.

*(Aluna, Letras, 7º período)*

Não gosto de apresentar trabalhos na frente.

*(Aluna, Administração, 2º período)*

Outro aspecto significativo se refere ao fato de que apresentar um seminário supõe domínio sobre o tema que está sendo abordado e os alunos não se sentem seguros pois, em alguns casos, isso está relacionado a experiências de um processo vivido sob as orientações da abordagem tradicional em que o professor é quem domina o conhecimento e os alunos pouco ou nada sabem ou participam, limitando-se à condição de ouvintes. Isso acaba por fazer com que desvalorizem suas próprias produções e antecipem até mesmo a possibilidade de uma avaliação negativa, não só dos colegas, como também dos professores. Com isso os alunos tendem a não perceberem que o próprio seminário é uma estratégia de produção de conhecimentos.

Tais considerações se apresentam como alguns dos fatores que fazem os alunos considerarem a apresentação de seminários como aspecto secundário da boa aula.

Quanto à dinâmica da aula e seus processos, para investigar as formas coletivas de estudo, apresentei-lhes a questão: *Aula com dinâmicas de grupo, pesquisas e trabalhos em sala*, que foi considerada como **muito importante** para 50% dos alunos. Nos seus comentários isso fica explícito:

Não deve ser cansativa, onde o professor fala, fala e ninguém entende nada. Aulas práticas são mais proveitosas, trabalhos em sala de aula, em equipes e debates.  
(Aluna, Administração, 1º período)

Com muito espaço para debates e trabalhos em equipe.  
(Aluno, Administração, 1º período)

Aquela com dinâmicas de grupo, com algum trabalho em sala. Algo que interesse a todos e que todos participem.  
(Aluna, Administração, 1º período)

A aula deve ser descontraída, se possível prática, com exercícios em grupo.  
(Aluno, Administração, 2º período)

Deve ser dinâmica, com debates coletivos, muito material ou recursos didáticos.  
(Aluna, Letras, 1º período)

Aquela que tem participação da turma interagindo com os demais, compartilhando sabedorias e experiências com o professor.  
(Aluna, Letras, 7º período)

Com troca de conhecimentos e experiências, sem preconceitos e julgamentos. Algo interessante que prenda a atenção de todos.  
(Aluno, Sistemas de Informação, 7º período)

É importante haver uma boa interação entre professor-aluno. Atividades que possibilitem a participação ativa do aluno torna a aula mais interessante.  
(Aluno, Sistemas de Informação, 7º período)

Isso aponta que as utilizações de estratégias que contemplem atividades coletivas, oportunizem a socialização e interação do conhecimento e favoreçam troca das experiências concretas dos conteúdos abordados são bem aceitas pelos alunos. Nesse sentido, as dinâmicas de grupo podem se apresentar como estratégias de ensino-aprendizagem significativas, desde que seus objetivos

contemplem a realidade e façam das práticas cotidianas elementos mediadores da produção de conhecimentos, pois nelas e por elas os alunos têm a possibilidade de estabelecer relações entre si e buscar respostas e soluções para os problemas práticos de forma coletiva e integrada às suas necessidades e interesses, pela ação-reflexão-ação.

A categoria da *boa aula* é finalizada com essa proposição. Na seqüência estão as caracterizações sobre o *bom professor*, conforme as categorias: professor que domina e transmite conhecimentos X professor mediador do processo.

Primeiramente são apresentados os resultados da categoria: professor que domina e transmite conhecimentos, que contemplou as questões:

- Domina e transmite seus conhecimentos, mostrando como se faz na prática.
- Bem humorado, conta piadas e faz brincadeiras com os alunos em sala de aula.
- É exigente em relação a prazos e trabalhos, impõe respeito, não deixa a aula virar uma bagunça e estabelece todas as regras em sala.

### **O bom professor na categoria domina e transmite conhecimentos**

Nas abordagens conservadoras o bom professor era avaliado por suas habilidades em transmitir informações, controlar o processo e obter do aluno os resultados esperados, segundo as regras colocadas pela instituição e/ou o contexto social mais amplo. Também percebido como autoridade moral e intelectual, era encarregado de transmitir os valores culturais e sociais aceitos para que os alunos pudessem nele se espelhar, como modelo de homem bem sucedido a ser seguido.

Sobre essa característica Postic (1990, p. 63) comenta que:

A consciência da sua missão – elo na evolução da humanidade – levava o docente a acreditar nos valores que transmitia e a confiar em si mesmo. A aula era o lugar onde ele se impunha como representante cultural, onde se podia afirmar como pessoa, encontrar a sua razão de existir. Os alunos que dialogavam com ele eram aqueles que respeitavam a sua posição e que lhe reflectiam uma confirmação do seu brilho e a justificação da sua acção.

Isso contribuiu para se construir uma imagem estereotipada do professor, que se disseminou entre alunos, docentes e instituições de ensino. Ainda hoje muitos avaliam o professor sob essa ótica, depositando nele expectativas e necessidades, como se ele fosse o principal ator do processo, com o papel de transmitir e mostrar os caminhos que devem ser seguidos para se efetivar a aprendizagem e se alcançar o conhecimento.

Dessa forma o processo orientado pelo eixo da transmissão-assimilação de conteúdos tende a se fortalecer e pouco favorece o desenvolvimento do senso de autonomia crítica e criativa discente, reforçando, em alguns casos, vínculos de dependência do aluno ao saber do professor e concepções do conhecimento como produto certo e acabado, como guia prático de solução de problemas, ou seja, intensifica a ideia da teoria como guia da ação.

Como na pesquisa exploratória essas características foram as mais enfatizadas pelos alunos, no questionário foram colocadas da seguinte forma: *Domina e transmite seus conhecimentos, mostrando como se faz na prática*, que 69% indicou ser **muito importante**.

Comparando esse resultado com o da aula que não deixa dúvidas, as influências que o modelo tradicional exercem sobre os alunos são bem representativas. Em alguns comentários isso fica explícito:

O principal seria o conhecimento que ele possui, a certeza em falar sobre determinado assunto, não pensar somente no pagamento que irá receber pela aula, mas sim pensar que todos os alunos dependem dele para alcançar seus objetivos.

(Aluno, Sistemas de Informação, 3º período)

Aquele que fornece a informação certa, que explica e não complica.

*(Aluno, Sistemas de Informação, 3º período)*

Que te ensina na prática, dinâmico. Procura fazer com que o aluno entenda da melhor maneira possível.

*(Aluna, Administração, 1º período)*

Um professor bom é aquele que consegue passar o conhecimento sem ficar rodeando sobre o assunto.

*(Aluno, Administração, 1º período)*

Aquele que sabe passar para o aluno o que aprendeu ao longo dos anos, de uma forma simples e que desperte a curiosidade do aluno.

*(Aluna, Administração, 1º período)*

Que possua e domine o devido conhecimento e compartilhe-o de forma dinâmica com seus alunos.

*(Aluna, Administração, 2º período)*

Que domine a matéria, seguro, objetivo, que tenha gosto pelo que faz.

*(Aluno, Administração, 2º período)*

Tem domínio do conhecimento e passa de maneira interessante, que desperta o interesse sobre o assunto.

*(Aluna, Administração, 2º período)*

Com efeito, é importante que o professor tenha sólido conhecimento em sua área, “mas além disso, questionar, recriar, relacionar os diversos conhecimentos e efetivar já nesse momento um processo de iniciação científica em seus alunos, incitando-os a buscarem novos conhecimentos para antigos aprendizados” (NOSSA, 2004) também são características essenciais ao processo de produção de conhecimentos. Só assim o professor contribui para desmistificar a imagem onipotente pela qual alguns alunos o avaliam.

Outro aspecto relevante refere-se à questão do domínio do conhecimento, sugerindo a necessidade dos alunos por professores que não sejam passíveis de dúvidas ou incertezas, que de posse da teoria consigam explicar tudo. Porém, Balzan (2000, p. 129), comenta que:

um certo nível de ansiedade diante da falta de respostas prontas, acabadas, além de não fazer mal a ninguém, é condição necessária para que os estudantes façam jus à condição que lhes é inerente, isto é, a condição própria de quem estuda, lê, interpreta e discute o que lê, procura soluções para situações-problemas, atribui sentido ao que lhe é fornecido em termos de conhecimentos, preparando-se para ingressar numa profissão ou carreira acadêmica em que há *um mundo a construir*.

Ou seja, quando o professor não dá as respostas prontas, porém indica os caminhos, o aluno não vai buscar quem lhe mostre teoricamente como se faz na prática, mas a sua própria prática lhe sugere as respostas que necessita, lhe indica as prováveis e adequadas alternativas. É na ação e pela ação do sujeito que ele produz o conhecimento.

Quanto à postura do professor, considero que seja um indicativo da orientação metodológica que adota e também da forma como ele conduz a relação com seus alunos, assim apresentei a seguinte característica: *Bem humorado, conta piadas e faz brincadeiras com os alunos em sala de aula*.

A característica apresentou-se como **importante** para 43% do conjunto e se articulada à questão da aula divertida, pode estar sugerindo aos alunos o professor, tipo curso pré-vestibular, ou *showman* do modelo tecnicista que para eles alunos se apresenta como característica secundária.

Segundo Mizukami (2001), nessa abordagem o professor é o planejador do ensino e da aprendizagem, visando a maximização do desempenho discente. Como um analista do processo, o professor procura criar um ambiente favorável de forma a aumentar o número dos prováveis acertos do aluno.

Referindo-se à relação professor-aluno, Saviani diz:

o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

(...) na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão (p. 24-25).

Conforme esse comentário, o autor sugere que a relação é basicamente a de treinamento para a execução de tarefas, visando maior produtividade, ou seja, aprender a fazer, com vistas a oportunizar ao aluno uma formação técnica para o mercado de trabalho, capaz de gerar resultados mensuráveis para o dia-a-dia do sistema produtivo mais amplo.

Por outro lado, na pesquisa exploratória foi uma característica que teve significativa referência dos alunos, o que poderia estar indicando aulas centradas na transmissão-assimilação e por conseqüência passíveis de se tornarem monótonas.

Conforme os alunos:

Utiliza o máximo de bom humor em suas aulas, pois o professor extrovertido deixa o aluno à vontade na sala de aula, o que lhe permite maior rendimento.

*(Aluno, Administração, 1º período)*

Ter uma boa dinâmica de aula. Não deixando que a aula se torne monótona.

*(Aluna, Administração, 1º período)*

Aquele que não fica só falando o tempo todo, brinque às vezes com os alunos para a aula não ficar tão chata.

*(Aluna, Administração, 1º período)*

Promove aulas dinâmicas e divertidas. Não é monótono.

*(Aluna, Administração, 1º período)*

Aquele que envolve os alunos de forma que eles participem mais nas aulas, promovendo maneiras diferenciadas de ensinar, através de trabalhos em grupo, brincadeiras, etc.

*(Aluno, Administração, 1º período)*

Tais comentários sugerem que os alunos não estão negando um professor bem humorado, mas estão confirmando o estabelecimento de um outro referencial para esse professor, não sisudo e impessoal ou engraçado demais, mas que seu bom humor possa traduzir-se em alegria de ensinar, tornando a aula agradável e num clima comprometido com o prazer de aprender.

A questão seguinte também tinha por objetivo investigar a postura docente e a caracterização foi: *Exigente em relação a prazos e trabalhos, impõe respeito, não deixa a aula virar uma bagunça e estabelece todas as regras em sala.* Apontada como **muito importante** por 47% dos alunos, indica que o modelo autoritário esteve presente em suas experiências anteriores e ainda hoje exerce influência quando se trata de caracterizar o *bom professor*: Os alunos declaram:

É aquele que consegue dominar através da boa postura dentro da sala de aula.  
(Aluna, Administração, 1º período)

O professor deve impor respeito à sua pessoa e cobrar disciplina da turma.  
(Aluno, Administração, 1º período)

Exige do aluno atenção na aula, não deixa os alunos dominarem a situação.  
(Aluno, Administração, 1º período)

Aquele que cobra a participação em sua disciplina fazendo perguntas sobre a matéria.  
(Aluno, Administração, 2º período)

Aquele que exige os trabalhos, cobra as tarefas e é rígido com o prazo dos trabalhos. Eu detestava o professor (...), e hoje eu vejo o quanto ele foi importante para mim na sua disciplina.  
(Aluna, Administração, 2º período)

É aquele professor sério, que coloca ordem e só mantém na sala pessoas que estão interessadas em aprender.  
(Aluno, Sistemas de Informação, 3º período)

Exigente em todos os sentidos. Exige presença e muito esforço do aluno para conclusão da matéria.  
(Aluna, Letras, 7º período)

Nos discursos percebo também a influência da abordagem tradicional, que coloca o professor como centro das decisões de tudo àquilo que se refira ao processo. Conforme esse modelo, o professor além de controlar o processo, também define as formas como as relações sociais devem ser estabelecidas.

Nesse sentido, o caráter da divisão social se evidencia pela determinação prévia de cada elemento dentro da hierarquia, definida não só pelo professor, como

também pela própria forma como as instituições de ensino se organizam para garantir a transmissão do saber sistematizado.

Sobre essa abordagem, Saviani (1999) comenta que:

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (p. 18).

Aqui cabe lembrar que os referenciais do autoritarismo ainda permeiam nosso contexto social e educativo, condicionando os sujeitos a acreditarem que o processo decisório compete àqueles que representam a autoridade. Decorrente disso, o aluno acaba por acreditar ser normal que o professor defina as regras e controle o processo em todos os sentidos, incluindo o disciplinar.

Por sua vez, mesmo que no plano do discurso os professores possam apresentar posições contrárias a essa crença, eles tendem muitas vezes a assumir esse papel em sala de aula, pois também estão condicionados a acreditarem no poder de suas autoridades, seja porque suas experiências foram pautadas sobre esse modelo, sejam pelas exigências que as instituições de ensino lhes colocam, como por exemplo, controles sobre faltas e horários, tipos de avaliação e, em alguns casos, sobre as formas como a relação professor-aluno deve ser estabelecida.

Porém, nem sempre a adesão discente e docente a esse referencial implica na aceitação plena do que está sendo imposto, pois muitas vezes sentimentos de negação e oposição subjazem na relação, orientando os objetivos dos sujeitos para outros propósitos, que não o desenvolvimento intelectual e pessoal.

Dozol (2003, p. 14) afirma que:

A obediência ao mestre poderá dar-se por interesses outros, sem qualquer vinculação com uma vontade de ascensão intelectual e espiritual, ou pelo menos, estar contaminada por eles. Não devemos esquecer que o mestre, em circunstâncias específicas, é aquele que tem poder para punir ou premiar. Em razão disso, em vez de exercer uma influência efetiva na formação do discípulo, pode ser apenas tolerado por este. A utilização de meios coercitivos pode significar, em alguns casos, que o exercício da autoridade, em si mesmo, fracassou.

O uso da autoridade traz, na forma de problema, a questão da liberdade humana. Estabelecer, no processo educativo, uma relação equilibrada entre a autoridade e a liberdade parece constituir uma tarefa das mais difíceis.

Esse comentário me faz refletir que a autoridade é necessária, porém não baseada no poder de coerção e controle, que tem por objetivo padronizar comportamentos e disciplinar mentes, mas a autoridade fundamentada nas qualidades didático-pedagógicas do professor, que fazem deste um orientador do aluno nos caminhos percorridos para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e a conseqüente independência do mestre.

A caracterização do professor que domina e transmite conhecimentos encerra-se aqui. Na seqüência, apresento a categoria mediador do processo, investigada pelas proposições:

- É amigo do aluno, ouvindo-o e aconselhando-o nas dificuldades.
- Não fica falando o tempo todo e incentiva os alunos a participarem com idéias e pontos de vista.
- Incentiva o aluno a buscar o conhecimento fora da sala de aula.
- Estabelece um clima democrático em sala, permitindo aos alunos participarem das decisões sobre as questões que se refiram à aula.

### **Categoria professor mediador do processo**

Contrariamente às abordagens conservadoras, na perspectiva interacionista o processo da produção de conhecimentos enseja que os discentes sejam

valorizados e respeitados como atores em ato dentro do processo de ensino-aprendizagem. Isso sugere um professor capaz de reconhecer em seus alunos as potencialidades e interesses de que são portadores, oportunizando-lhes situações de aprendizagem em que suas práticas orientem a formulação da teoria para daí estabelecer os nexos necessários à solução dos problemas, ou seja, um professor mediador do processo.

Nessa categoria – mediador do processo –, a primeira característica investigada referia-se à capacidade empática do professor. A proposição foi: *É amigo do aluno, ouvindo-o e aconselhando-o nas dificuldades.*

Destaco que na pesquisa exploratória a palavra *amigo* estava associada às solicitações dos professores em relação aos trabalhos acadêmicos, leituras de textos e outras questões pelas quais os alunos não esperavam. Encontravam-se ainda sob o impacto do novo, pois era início do semestre e primeiro período e possivelmente não tinham uma noção clara das exigências implícitas num curso superior. Assim, estavam confundindo o amigo com o bonzinho.

Os alunos sugeriam um professor voltado para atividades em sala e por aulas orientadas pelo eixo transmissão-assimilação de conteúdos. Em seus relatos afirmam:

É aquele que não exige além do possível para os alunos que trabalham fora. É aquele que propõe trabalhos em sala de aula, ou seja, para serem feitos dentro da faculdade.

*(Aluna, Administração, 1º período)*

Ser um bom professor é se igualar ao nível do universitário, tendo em mente que alguns anos atrás também esteve sentado nesse lugar. O professor deve se identificar como um amigo.

*(Aluna, Administração, 1º período)*

Conhecer muito bem o assunto e saber colocá-lo aos alunos. Principalmente amigo e compreensivo.

*(Aluno, Administração, 1º período)*

Tem paciência com seus alunos, principalmente em se tratando de entrega de trabalho.

*(Aluna, Administração, 1º período)*

Acho que um professor não deve sobrecarregar os alunos com muitos trabalhos de uma só vez, pois, trabalhamos o dia todo e temos que dar um jeito com o pouco tempo que nos resta.

*(Aluna, Administração, 1º período)*

Entretanto, em função da minha convivência com alunos de outros períodos, constatei que o amigo para eles representava o professor aberto ao diálogo, capaz de orientá-los quanto às suas dificuldades de aprendizagem e limitações. Daí a questão situar-se na categoria professor mediador do processo, que para 46% dos alunos foi caracterizada como **muito importante**. Seus comentários indicam essas necessidades:

O professor que escuta os alunos e faz o possível para ter uma boa relação com a turma.

*(Aluna, Letras, 1º período)*

Deve tentar observar a maneira de expor e explicar a matéria, pois as pessoas são diferentes e devemos aceitá-las como são.

*(Aluna, Letras, 7º período)*

Deve ser responsável, companheiro, atencioso com os alunos, vendo quais têm dificuldades e problemas para entender a disciplina.

*(Aluna, Administração, 1º período)*

Tenha disponibilidade para auxiliar os alunos que apresentam maior dificuldade.

*(Aluna, Administração, 1º período)*

Um bom professor é aquele que sabe ensinar e ao mesmo tempo ouvir e ajudar no desenvolvimento de um aluno.

*(Aluna, Administração, 2º período)*

Ensina o aluno a estudar, através de atividades em equipe.

*(Aluno, Administração, 2º período)*

Um companheiro que está interessado no aprendizado de toda a turma. Um amigo que busca ajudar sem medir esforços.

*(Aluno, Administração, 2º período)*

A base de tudo começa pelo respeito entre professor e aluno. Também deve se preocupar com o ser humano em si, através de atitudes e “conselhos”.

*(Aluna, Sistemas de Informação, 7º período)*

Articulada à característica do professor amigo, a questão seguinte referia-se ao professor que: *Não fica falando o tempo todo e incentiva os alunos a participarem*

com idéias e pontos de vista, apontada como **muito importante** por 48% do conjunto. Eles declaram:

Aquele que utiliza casos práticos, relacionados à matéria e busca desenvolver junto aos alunos debates em sala de aula.

*(Aluno, Administração, 1º período)*

É aquele que promove a integração entre conteúdo e vivência profissional. Que aproveita as experiências dos alunos.

*(Aluno, Administração, 1º período)*

Aquele que cria assuntos, mesmo que fictícios, para estimular a reação dos alunos, pois assim há chance de trocar conhecimentos. É aquele que explora seus alunos no sentido destes contribuírem com exemplos do seu cotidiano.

*(Aluno, Sistemas de Informação, 3º período)*

Desempenha seu trabalho interagindo com todos os alunos. Faz com que os alunos participem da aula, ouvindo as opiniões de todos.

*(Aluna, Letras, 1º período)*

Mantém um contato amigável com a turma, trocando informações e experiências de vida com todos. Fala e ouve opiniões.

*(Aluna, Letras, 7º período)*

Comparando essa questão à anterior, confirmo o que minha prática vem apontando, ou seja, quando o professor orienta suas ações pelo diálogo, o processo tem mais condições de oportunizar uma aprendizagem significativa. Além disso, os comentários sugerem que só a teoria não possibilita a apreensão da realidade em sua totalidade, é necessário colocar a prática como mediadora e produtora do conhecimento.

Nesse sentido, as relações e interações que os sujeitos estabelecem com o mundo e com os outros se colocam como referenciais que subsidiam e dão significado ao processo, proposta que a sistematização coletiva do conhecimento faz para orientar o ensino-aprendizagem, ou seja, dialogar com o conhecimento e com a realidade, construindo novas formas e possibilidades de ensinar, aprender e apropriar-se dos conhecimentos. É uma relação permanente e em constante

movimento de ação-reflexão-ação, onde a interação com o outro se apresenta como um encontro genuíno e emancipador. O professor dinamiza o processo, porém aos alunos cabe construí-lo através das suas próprias vivências e experiências.

Conforme Vasconcellos (2003, p. 58):

Não basta, pois, o contato com a informação; para ganhar sentido, a informação deve ser organizada, situada, criticada, enfim, relacionada. O sujeito precisa ser ajudado no conhecimento da realidade social contraditória em que vive, buscando alternativas para a sua superação. Essa função **crítica** e **projetiva** se dá fundamentalmente na relação com o outro; neste sentido, não existe conhecimento crítico “em si”; o que vai dar a criticidade ou não são as relações que o sujeito vai estabelecer, a partir da provocação do outro (e do meio).

Daí a importância do papel do docente enquanto mediador do processo estabelecido entre os alunos, o conhecimento e a realidade. Para tanto o professor deve despojar-se da roupagem de senhor do saber, provocar a ruptura com o vínculo de dependência e posicionar-se de forma que o seu lugar possa ser ocupado pelos alunos. Conforme uma aluna:

Respeita a opinião de todos e, principalmente, sabe que não é dono da verdade, mesmo porque nas salas de aula existe uma grande experiência profissional e de vida.  
(Aluna, Letras, 7º período)

Tal comentário indica que a aluna percebe que não é só na aula e através do professor que se aprende, que outros espaços e situações também oportunizam o desenvolvimento intelectual e que o ensino superior é uma oportunidade, não para aprender e sim para continuar aprendendo.

A esse respeito, autores como Vasconcellos (2003), Charlot (2000) e Postic (1990) concordam que o ensino formal é um local privilegiado de aprendizagem, porém ela pode ocorrer em muitos outros lugares diferentes da escola. Na escola, a aprendizagem tem por função possibilitar ao aluno organizar, situar e relacionar os conhecimentos de forma que se configurem como elementos de emancipação e

transformação da realidade. O professor assume o papel de agente incentivador e instigador do aluno que, sentindo-se desafiado, desencadeia ações voltadas para uma aprendizagem autônoma e libertadora.

Abordando essa questão foi colocada a proposição: *Incentiva o aluno a buscar o conhecimento fora da sala de aula*, característica **muito importante** para 47% dos sujeitos, apontando que por parte deles a percepção do professor como instigador do processo já é uma realidade e que suas participações ativas e responsáveis dentro do processo se fazem necessárias. Isso sugere que a relação pedagógica seja estabelecida num clima que possibilite o desenvolvimento do senso de participação e inclusão nas decisões; enfim, que o aluno seja ouvido.

Para tanto, o professor deve ser capaz de estabelecer *um clima democrático em sala de aula, permitindo aos alunos participarem nas decisões sobre as questões que se refiram à aula*, que foi a última questão na categoria professor mediador e 46% apontou como **muito importante**.

Embora esse resultado indique o desejo discente de participar das decisões relativas ao processo, a prática tem demonstrado as dificuldades para que este clima seja estabelecido. Isso se evidencia quando solicito aos meus alunos sugestões para a melhoria do processo e suas reações são de uma aceitação tácita ao que já está definido, sendo constantes em seus discursos frases do tipo:

Não tem o que melhorar, são aulas boas.

(Aluna, Letras, 7º período)

Está muito bom da maneira que as aulas vêm sendo realizadas. Acho que não precisa de mudanças.

(Aluna, Letras, 7º período)

Para o professor isso pode se apresentar como um aspecto positivo, sugerindo que sua metodologia está adequada às necessidades e interesses discentes, porém, acredito que essa questão merece um cuidadoso exame e reflexão, pois entendo que numa perspectiva democrática está implícita a participação coletiva nas decisões quanto às melhores formas de se gerir idéias e gerenciar soluções para os problemas que se apresentam. Nas situações de ensino-aprendizagem isso dificilmente ocorre, uma vez que os professores, mesmo antes de conhecerem seus alunos, definem as regras do processo, como por exemplo: traçam planos de ensino estruturados sobre seus próprios conhecimentos, pelo conteúdo a ser tratado e pelas formas de avaliação, ou seja, antecipam decisões e objetivos com vistas às suas representações de *bom aluno*, sem que este tenha mostrado sua face. Dessa forma, acabam por reforçar as formas assimétricas de diálogo e se consolidam na estrutura do poder.

A isso se somam as próprias normas institucionais, que em alguns casos, chegam a regular as formas como a relação professor-aluno deve ser estabelecida e das quais nem professores e alunos estão isentos. Nesse contexto, o aluno, que possivelmente já apresenta um histórico de situações semelhantes, não se permitirá participar mais ativamente do processo, mesmo que as condições lhe sejam favoráveis.

Se os professores têm realmente o interesse em mudar esse tipo de relação e garantir a presença do clima democrático em suas aulas, devem insistir para que os alunos também participem do planejamento da aprendizagem. Segundo Postic (1990, p. 181),

É sobretudo pela concepção da sua função e da maneira de assumir o seu papel que o docente pode abusar da sua posição para monopolizar o poder ou então, pelo contrário, introduzir uma dialéctica de forças para transformar a estrutura do poder. Neste último caso, ele não se substitui aos alunos, oferece-lhes a ocasião de ser, de comunicar, de escolher, de agir, de se confrontarem entre si e com ele.

Assim, permitir que os alunos também possam falar sobre como se percebem dentro do processo de ensino-aprendizagem é necessário e para tanto lhes propus algumas questões que caracterizavam o *bom aluno*. As categorias propostas foram: aluno assimilador de conteúdos e cumpridor das normas e regras X sujeito ativo e interessado pela produção do conhecimento.

Na categoria: aluno assimilador de conteúdos as questões foram:

- Pontual no horário, não falta às aulas, cumpre os prazos estabelecidos para entrega de trabalhos e tarefas.
- Tem boas notas e está sempre entre os melhores da turma.
- Presta atenção nas aulas, colabora com o silêncio em sala enquanto o professor está expondo a matéria.

### **O bom aluno na categoria assimilador de conteúdos e cumpridor das normas e regras**

Pela ótica das abordagens tradicional e tecnicista de ensino, o aluno era um ser passivo e destituído de senso crítico mais elaborado, a quem a escola deveria educar através dos conhecimentos que a sociedade julgasse úteis e necessários a um bom aprendizado para a vida social e profissional. A idéia de aluno capaz de pensar por si mesmo e ser agente promotor de mudanças não fazia parte do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o aluno era avaliado por seguir as normas institucionais, pelo desempenho em provas, pelo bom comportamento em sala de aula.

Por muito tempo essas idéias contribuíram para a construção da imagem do aluno ideal e ainda hoje é possível encontrar professores avaliando seus alunos conforme esse modelo, chegando, em alguns casos, a influenciar o comportamento discente em direção à correspondência às expectativas docentes. Uma aluna deixou isso claro em seu discurso:

É aquele que atende às expectativas do professor.

(Aluna, Administração, 2º período)

O comentário denota a necessidade de corresponder às expectativas docentes, como forma de se considerar aceito e estimado. Não há como negar que seja uma representação construída por uma experiência em que esteve muito presente o fato do professor voltar sua atenção àqueles que melhores desempenhos tiveram em suas trajetórias. Porém, os efeitos dessas representações não podem ser imputados unicamente às expectativas docentes, pois os aspectos privilegiados no conceito do *bom aluno* também são construções culturais que são assimiladas pelo aluno antes mesmo de entrar na escola. A esse respeito Coll e Miras (1996, p. 268) observam:

Desde muito antes de entrar na escola, as crianças ouvem falar dela, através de seus pais e de outros adultos, por seus irmãos mais velhos ou por outras crianças que já realizaram esta experiência, escutam e vêem histórias na televisão sobre a vida na escola, nas quais aparecem professores e alunos, etc.

Conforme sejam esses discursos e imagens, a tendência a se cristalizarem na forma de ideologia é bastante concreta. Chauí (1980) diz que a ideologia se apresenta como:

um “corpus” de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão *o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir*. Por sua anterioridade, a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais (p. 24).

Na pesquisa exploratória, isso apareceu em questões sobre pontualidade, assiduidade, cumprimento de normas e entrega de trabalhos dentro do prazo, que foram as mais freqüentes nos discursos dos alunos. No instrumento definitivo, apareceram assim: *Pontual no horário, não falta às aulas, cumpre os prazos estabelecidos para entrega de trabalhos e tarefas*, que foi considerada como **muito importante** para 64% dos sujeitos. Nessa proposição os comentários foram:

Que respeita as regras, tanto da faculdade, como do professor. Um aluno que se esforça nas matérias, tentando o máximo do proveito das aulas.

(Aluno, Administração, 1º período)

Um bom aluno deve cumprir com suas obrigações e pontualidade.

(Aluna, Administração, 1º período)

Seguir as regras, participar quando tiver dúvidas, perguntar e não deixar para depois.

(Aluna, Administração, 1º período)

O aluno deve comparecer às aulas com o intuito de aprender, sempre respeitando o professor e cumprindo suas tarefas.

(Aluna, Administração, 1º período)

É pontual, faz suas obrigações dentro do prazo determinado, não faz comentários paralelos, etc.

(Aluna, Administração, 2º período)

Não faltar às aulas, participar dos trabalhos, ser pontual nas entregas dos mesmos e prestar muita atenção nas aulas.

(Aluna, Administração, 2º período)

Prestar atenção nas aulas, tentar fazer todos os trabalhos, evitar faltar, ser participativo, etc...

(Aluno, Administração, 2º período)

Um aluno aplicado, que faça o que o professor pede, que presta atenção nas aulas, entrega trabalhos nos dias marcados, é pontual, respeita o professor.

(Aluno, Sistemas de Informação, 7º período)

Deve ser compreensivo, prestando atenção nas aulas e participando. Não entregando atrasado os trabalhos que os professores pedem.

(Aluna, Letras, 1º período)

Seus comentários parecem indicar que esse modelo de aluno está bem incorporado por eles, entretanto, isso não significa que seja o modelo que orienta suas ações na vida acadêmica. Apenas projetam o discurso oficial do meio social e educativo, permeado por um mecanismo de poder e controle, que tenta impedir a

participação dos sujeitos dentro dos processos decisórios e de estabelecimento de normas que possam se apresentar como mais justas e adequadas aos interesses da população como um todo.

Não que regulamentos sejam desnecessários, ao contrário, são importantes para que possamos estabelecer relações sociais de forma equilibrada. No entanto, observo que quanto mais definidos por decisões unilaterais, mais os regulamentos reforçam o controle que uns poucos exercem sobre muitos. Portanto, ouvir os alunos e permitir-lhes participação nas decisões sobre o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, já é um caminho para abrir-lhes as portas à responsabilidade e comprometimento social.

A questão seguinte: *Tem boas notas e está sempre entre os melhores*, foi considerada por 45% dos sujeitos como **importante**. Ressalto que essa proposição apareceu em função das constatações da minha prática, pois usualmente alguns alunos denotam em seus discursos a necessidade de estarem entre os melhores, estabelecem um clima de competição com os outros colegas e inclusive chegam a questionar quando um suposto “rival” alcança notas maiores na realização de provas e trabalhos. Para esses alunos, quanto maiores notas, mais chances de serem percebidos como os mais preparados.

Isso também me faz pensar sobre os estilos de avaliação adotados por alguns professores dos diversos níveis de ensino, que utilizam o sistema de alternativas de múltipla escolha em suas provas, ou ainda, a descrição de conceitos tais quais se apresentam nos textos indicados, sugerindo aos alunos que o conhecimento deve passar antes pelo domínio do conteúdo, do que pela articulação à prática cotidiana.

Cabe lembrar que na abordagem tecnicista este tipo de comportamento era muito reforçado, pois o melhor aluno era aquele que atingia o maior número de acertos na realização de determinadas tarefas. Daí, para o conhecimento adquirir a característica instrumental e prática não é difícil.

Contudo, pela caracterização dada pelos sujeitos, essa questão é um aspecto secundário ao bom aluno, o que se apresenta como uma perspectiva bastante positiva se entendida como possibilidade desses alunos estarem pensando numa avaliação orientada mais pelas suas reais potencialidades e habilidades.

Sobre a proposição do *bom aluno que presta atenção nas aulas, colabora com o silêncio em sala enquanto o professor está expondo a matéria*, 62% colocou como **muito importante**, apontando para um processo de aprendizagem orientado pela escuta, sugerindo a condição de alunos ouvintes passivos, cuja fala do professor deveria ser assimilada nos seus mínimos detalhes.

Atento a tudo, principalmente aos mínimos detalhes, pois nos pequenos problemas podem estar as grandes oportunidades

*(Aluno, Administração, 1º período)*

Atento aos conteúdos, não só decorando, mas realmente aprendendo aquilo que se é dado em sala de aula.

*(Aluna, Administração, 1º período)*

Tenta prestar atenção às aulas. Deve respeitar o professor como gostaria de ser respeitado.

*(Aluno, Administração, 1º período)*

Atento às informações que são passadas e se mostrar interessado no assunto.

*(Aluna, Administração, 2º período)*

Entretanto, esses mesmos sujeitos manifestaram anteriormente a necessidade de participação com idéias e opiniões sobre os assuntos abordados, ou seja, uma orientação voltada para o diálogo crítico, questionador, debatedor.

É contraditório, pois se a maioria aponta para a questão do silêncio, isso indica normas disciplinares para o bom andamento do processo, das quais não falar

em sala de aula é uma delas. Associado à questão da passividade discente, o silêncio coloca o aluno como mero espectador das informações do mestre, que no modelo tradicional, deve manter um ambiente de aula sério e silencioso para garantir que o ensino seja bem praticado e a aprendizagem efetivada. Um ambiente desses dificilmente é estimulador do espírito crítico e questionador ou da produção de conhecimentos, o que reforça nos alunos o receio ou a inibição de se posicionarem frente aos assuntos das aulas. Assim, alunos participativos ou questionadores tendem a serem percebidos como aqueles que têm por objetivo dispersar e tumultuar o ambiente, ou ainda, chamar a atenção para si.

Tal posição pode ser observada nos comentários:

Que sabe prestar atenção e que não fica atrapalhando o tempo todo querendo aparecer a todo custo.

*(Aluna, Administração, 1º período)*

Aquele que presta atenção, não fala muito porque atrapalha os outros que vieram para aprender e que não tem outro tempo para estudar.

*(Aluna, Administração, 2º período)*

Que participe da aula e não atrapalhe os demais alunos.

*(Aluno, Administração, 2º período)*

Participativo, dinâmico, respeitador, saber a hora de falar, não interrompe o colega no momento em que este esteja falando.

*(Aluno, Letras, 1º período)*

Aquele que presta atenção nas aulas e respeita seus colegas quando o professor está explicando a matéria.

*(Aluna, Sistemas de Informação, 3º período)*

Por outro lado, é necessário considerar as estratégias que esses alunos desenvolveram para aprender, pois se nas suas experiências anteriores foram submetidos a um processo de ensino orientado pela transmissão de conteúdos, possivelmente seus recursos de aprendizagem estejam estruturados sobre suas memórias auditivas, daí a entender o silêncio como forma de contribuir para maior assimilação das informações. Os comentários abaixo sugerem essa observação:

Alguém que se dedica a ouvir com atenção a cada explicação do professor.

*(Aluno, Administração, 1º período)*

Em primeiro lugar, atenção ao momento que o professor explica sua matéria e conversar nas horas devidas.

*(Aluna, Letras, 1º período)*

Tem que saber ouvir e entender. E até mesmo perguntar quando não entende.

*(Aluna, Letras, 1º período)*

De certa forma tais comentários ensejam algumas reflexões, pois nosso sistema perceptivo é submetido diariamente a uma gama de estímulos que não conseguimos processar na integralidade, isso faz com as informações do meio sejam captadas de forma parcelar e que privilegiemos apenas os aspectos que nos parecem mais importantes para um determinado momento, daí a seletividade contribuir para uma interpretação distorcida e fragmentada da realidade.

A audição, como parte integrante do nosso sistema perceptivo, passa por esse processo e aquilo que ouvimos nem sempre corresponde à aquilo que é dito. Por conseqüência, críticas ou questionamentos sobre o que está sendo transmitido e assimilado não passam por um processamento mais elaborado ou que abarquem a totalidade e complexidade dos problemas.

Nesse sentido, se pretendemos alunos ativos/participativos, devemos estimular o debate crítico, introduzindo o aluno na prática de avaliar criticamente os conteúdos expostos e defender suas posições com argumentos claros e coerentes à sua crítica. Isso se efetiva quando o discente pode colocar a sua prática como mediadora do processo.

Os comentários também me levam a inferir que quando as aulas se orientam pela transmissão de conteúdos dissociados dos interesses e da realidade dos alunos, a tendência à dispersão e o estabelecimento de conversas paralelas pode se apresentar como atitudes freqüentes de alguns, o que impossibilita que os

demais colegas entendam os assuntos abordados e dificultam o processo de elaboração do questionamento crítico.

Vejamos agora os resultados da **categoria sujeito ativo e interessado pela produção do conhecimento**, cujas proposições foram:

- Participa ativamente com perguntas, idéias e pontos de vista em sala de aula.
- Preocupa-se com a sua formação, aprofundando os assuntos abordados em aula fazendo pesquisa por conta própria com a leitura de textos, livros e revistas.
- Procura aplicar na sua prática do dia-a-dia aquilo que aprendeu com a teoria dada em aula.

### **O bom aluno na categoria ativo e interessado pela produção do conhecimento**

Atualmente diversas teorias pedagógicas, contrárias às abordagens conservadoras, têm enfatizado a necessidade de se colocar o aluno “como centro do processo ensino-aprendizagem e que é nele que as estruturas cognitivas precisam se formar. Numa aprendizagem significativa, é ele o principal ator, interagindo com a cultura sistematizada de forma ativa, como partícipe do próprio processo que se constrói” (CUNHA, 1998, p. 10).

As novas perspectivas solicitam que o respeito e a valorização dos conhecimentos dos alunos sejam a tônica do processo e sirvam de estímulos para a participação e o prazer de aprender, ou seja, a consideração das experiências dos alunos “contribui para a construção da autonomia dos (...) participantes na proposta e resgata, da parte dos envolvidos, um certo prazer no ensinar e no aprender” (CUNHA, 1998, p. 79).

Nesse sentido, busquei investigar se os alunos concebem essas idéias para caracterizar o *bom aluno*, pela questão: *Bom aluno que participa ativamente com perguntas, idéias e pontos de vista* foi apontada por 47% dos sujeitos como  **muito importante**, reforçando a questão da *boa aula* que lhes permite a participação, sugerindo que quando o professor estimula o debate, os alunos se sentem mais propensos a dar contribuições que não se caracterizem como tentativas de dispersar as atenções e provocar um clima de aula tumultuado. Sobre isso os alunos falam:

Um aluno que participa da aula, presta atenção na matéria e faz perguntas ao professor  
(Aluno, Sistemas de Informação, 3º período)

É aquele que participa das aulas, aquele que ao entrar em uma sala de aula esquece o cansaço, problemas e interage, viaja na matéria.  
(Aluna, Letras, 1º período)

Participa quando tiver dúvidas, pergunta e não deixa para depois.  
(Aluna, Letras, 1º período)

Discute os assuntos entre grupos, faz perguntas para que não fique “boiando” na matéria.  
(Aluna, Administração, 2º período)

É aquele que lê bastante e questiona o professor.  
(Aluno, Administração, 2º período)

Atencioso na hora certa, participativo, concentrado e disposto a debater sobre opiniões adversas.  
(Aluno, Administração, 2º período)

Preocupar-se com a sua formação, *aprofundando os assuntos abordados em aula, fazendo pesquisa por conta própria com a leitura de textos, livros e revistas*, apresentou-se como  **muito importante** para 64% dos sujeitos. Isso demonstra que já existe uma percepção menos estratificada quanto à idéia de que só o professor é capaz de produzir conhecimentos e que é só na aula que se aprende. Isso se evidencia nos seguintes comentários:

Aluno bom é aquele que busca o conhecimento através de seus próprios conhecimentos e dificuldades, tendo em vista o aprimoramento da aprendizagem.  
(Aluna, 1º período, Letras)

Um bom aluno tem que buscar bibliotecas, internet, jornais, revistas, assuntos que tenham a ver com a matéria que está estudando. Além disso, praticar o que aprendemos na aula e não ficar só na teoria.

*(Aluna, 2º período, Administração)*

Não deve ficar estudando apenas o que o professor ensina. Procura estudar, ler, estar por dentro de todos os assuntos.

*(Aluna, Administração, 2º período)*

Um bom aluno é aquele que busca conhecimentos além daqueles apresentados em uma sala de aula. É aquele que tem ferocidade por aprender e compreender.

*(Aluno, Administração, 2º período)*

Atento às aulas, estar sempre questionando sobre a aula, ler muito, fazer pesquisas para estar atento para tudo o que acontece de novo em nosso mundo.

*(Aluno, Sistemas de Informação, 3º período)*

Aprende em sala de aula e pesquisa fora dela os assuntos pertinentes. Deve ser participativo, amigo e colaborador.

*(Aluna, Sistemas de Informação, 7º período)*

Sem dúvida que é uma perspectiva bastante positiva quando pensamos no desenvolvimento da autonomia discente e no resgate do prazer em aprender, pois se os alunos desenvolvem suas próprias estratégias, suas possibilidades de perceberem o conhecimento como uma produção da práxis adquire mais sentido e se aproxima mais da realidade. Isso implica que o professor, atento às necessidades desses alunos, esteja incentivando-os, instigando-os e confrontando os conhecimentos como possíveis de serem provisórios, questionados e mais uma vez a abertura para o diálogo crítico e criativo é uma condição necessária.

A última proposição sobre a característica do *bom* aluno que procura *aplicar na sua prática do dia-a-dia aquilo que aprendeu com a teoria dada em aula*, foi colocada por 54% dos alunos como **muito importante**, o que corrobora a idéia de um processo de ensino-aprendizagem mediado pela práxis.

Porém, ao confrontar essa questão com a da aula que não deixa dúvidas e sugere que o professor ensine como se faz na prática, pode estar indicando que para os sujeitos a teoria é que dá sentido a prática, o que não me causa surpresa,

pois se os alunos foram e são submetidos ao processo que caracteriza o conhecimento como certo e inquestionável, tenderão a acreditar que um guia lhes possibilitará melhores condições de solucionar os problemas postos pela prática, entendendo isso como articulação teoria-prática.

Daí a importância de se colocar o conhecimento na perspectiva de suas próprias práticas e delas sistematizar a teoria, o que é possível mediante a desmistificação do conhecimento pela confrontação direta e permanente com os problemas postos pelo cotidiano.

As análises das categorias propostas pela investigação encerram-se aqui e embora tenham contemplado cada questão em sua especificidade não significa que se apresentem separadas do conjunto mais amplo sugerindo contradições vivenciadas dentro do processo de ensino-aprendizagem, ora pautado sobre a transmissão-assimilação de conteúdos, ora pela produção de conhecimentos.

Para aprofundar as análises feitas até aqui, nos próximos capítulos apresento os referenciais teóricos que favoreçam a compreensão das contradições encontradas pela pesquisa.

## **CAPÍTULO III**

### **A BUSCA DA EXPLICAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS PELA INTERLOCUÇÃO COM OUTROS AUTORES**

Neste capítulo, apresento alguns dos estudos que investigam o aluno do ensino superior em torno de diferentes problemáticas, buscando explicações que possam vir a contribuir para um entendimento maior dos sujeitos, objetos desta pesquisa.

Também abordo de forma sucinta as correntes epistemológicas que procuram explicar o processo do conhecimento, suas influências e conseqüências sobre o processo de ensino-aprendizagem.

#### **O aluno do ensino superior a partir de diferentes problemáticas**

As diversas correntes pedagógicas já produziram várias idéias sobre o aluno, a que se cristalizou no sistema educativo formal foi a de agente passivo/receptivo dos conhecimentos acumulados ao longo da evolução histórica da humanidade, transmitidos por um professor, que por mais experiência no mundo sabia aquilo que o aluno deveria saber. O processo se focava no ensino e nas competências do professor e a aprendizagem era concebida como um conjunto de operações mentais de memorização e repetição de conteúdos.

Face às intensas mudanças que se processam seio da sociedade contemporânea, essa visão passa por gradativo processo de esgotamento e outras emergem em seu lugar, convidando àqueles que trabalham na educação a perceberem o aluno sob uma perspectiva que o situe como sujeito ativo dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos que colocam o aluno como objeto de pesquisa têm se multiplicado nos últimos anos, de forma que os educadores possam orientar suas práticas para estabelecer um processo de ensino-aprendizagem que possibilite aos estudantes perceberem o “significado das experiências concretas e dos conteúdos a que são expostos” (DE SORDI, 2000, p. 239) e compreenderem o conhecimento como um processo de desenvolvimento contínuo.

Em relação à produção sobre o aluno do ensino superior, embora ainda seja pequena, procurei destacar os estudos realizados por Cunha (2000), Godoy (1992), Aquino (1996) e Cunha e Leite (1996).

No trabalho realizado por Cunha, “*O bom professor e sua prática*”, o interesse se focou sobre o professor e seu processo de formação. Para a autora “é impossível desconhecer que sem professor não se faz escola e, conseqüentemente, é fundamental aprofundar estudos sobre ele” (p. 27). Neste estudo, inicialmente foi realizado um levantamento junto a alunos dos níveis de ensino médio e superior, procurando identificar e discutir a idéia de *bom professor* “presente nos alunos e localizar no tempo e no espaço esta valoração em consonância com o contexto social” (p. 47).

Embora não tenha contemplado uma análise mais abrangente sobre o discente ou a relação deste com o conhecimento, considerou que a avaliação que o aluno fazia do professor estava profundamente marcada pela sua prática social e pelo sentido valorativo dado em função dos interesses, necessidades, expectativas e crenças individuais.

Seu trabalho foi um estudo qualitativo, feito através de uma pesquisa de campo de caráter etnográfico, fundamentado pelos pressupostos teóricos da fenomenologia.

Já Godoy, em seu estudo *“Ensino universitário: fatores influentes em sala aula sob a ótica do aluno”*, teve como foco o aluno do ensino superior e “partiu do pressuposto que a sua opinião sobre o que ocorre na sala de aula é fundamental para aqueles que nela atuam como professores, assim como para os administradores escolares” (p. 69).

Sua pesquisa se deteve na análise de aspectos que, segundo a autora, influenciavam as opiniões dos alunos sobre o processo de ensino, tais como: técnicas de ensino, material de apoio didático, características pessoais do docente, organização de conteúdos, avaliação e atenção do aluno. Considerou também o tipo de instituição onde estudavam os sujeitos pesquisados, idade, sexo e período letivo que cursavam.

O estudo orientou-se pela abordagem quantitativa de pesquisa, procedendo à análise dos dados pela utilização de duas técnicas estatísticas: a Análise Fatorial e a Análise Discriminante.

Dos resultados obtidos declara a autora:

Embora o exame das preferências do aluno identifique aspectos que auxiliam na compreensão das características de determinados grupos discentes, isso nos fornece apenas algumas pistas (ainda que valiosas) em relação ao ambiente de ensino requerido em função de determinados tipos de aprendizagem (p. 83).

A pesquisa realizada por Aquino, *“Confrontos em sala de aula: uma leitura institucional da relação professor–aluno”*, tomou esta relação “como um recorte preciso das práticas instituídas/instituintes da escolarização (...) [centrando sua] análise na dimensão imaginária enquanto plano de articulação dos sentidos atribuídos ao fazer institucional cotidiano” (p.154). Seu estudo foi fundamentado pelos pressupostos da teoria psicanalítica e seus sujeitos foram professores e

alunos de escolas da rede pública e privada de ensino fundamental, médio e superior.

Dos resultados de sua pesquisa, destacando-se aqui os do ensino superior, o autor concluiu que neste nível de ensino a relação professor-aluno se apresentava como um jogo de forças entre seus protagonistas, em que o aluno se colocava muitas vezes como opositor ao professor, o que influenciava os processos decorrentes dessa relação, embora não tenha se detido em uma análise mais profunda do processo ensino-aprendizagem em si.

Cunha e Leite, em seu estudo “*Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*”, investigaram a qualidade pedagógica do processo ensino – aprendizagem em duas universidades públicas do Rio Grande do Sul, tendo como sujeitos da pesquisa professores e alunos. Seus objetivos em relação aos alunos focalizaram “as condições que a universidade oferece para a efetivação de suas aprendizagens e as críticas que fazem em relação a seus cursos” (p. 61).

Neste estudo, as autoras concluíram que as decisões pedagógicas que eram tomadas no ensino superior estavam profundamente relacionadas às estruturas de poder que as profissões exerciam sobre a sociedade. O processo ensino-aprendizagem se vinculava ao grau de *status* que as profissões adquiriam socialmente e definiam as formas como o conhecimento era tratado. Sobre os alunos, constataram que eles tendiam a privilegiar os cursos muito mais pela sua significação social e importância para o mercado de trabalho, destacando que quanto maior o grau do *status*, mais possibilidades de se dar ao conhecimento um caráter prático e instrumental.

Embora as contribuições destes estudos sejam significativas à problemática desta pesquisa, seus resultados não chegam a abarcar a sua complexidade, nem

oferecem orientações para uma ação docente que ultrapasse a relação professor-aluno-conhecimento centrada no eixo transmissão-assimilação de conteúdos, objetivo definido para esta pesquisa.

Para aprofundar a compreensão da questão, na seqüência, faço uma breve digressão sobre as correntes epistemológicas que sustentam as concepções de conhecimento e se refletem sobre as aplicações pedagógicas observadas nos ambientes de muitas salas de aula do ensino superior.

### **Conhecimento e transformação**

A evolução da espécie humana se particulariza em relação às outras espécies em virtude de que é a única capaz de produzir e transformar o conhecimento para controlar a natureza e garantir a sua sobrevivência. Esse processo não se desenvolve ao acaso, ele vai sendo gradativamente sistematizado para que as sucessivas gerações o traduzam em realidade e obtenham êxito em suas realizações e conquistas.

Face essa importância, o tema do conhecimento tem sido objeto de reflexões desde a Antiga Grécia e filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles “formularam doutrinas detalhadas sobre a natureza do conhecimento e as relações entre as diversas partes do saber” (DUTRA, 2000, p. 21), porém a lógica da sua produção estava pautada sobre o senso comum, não existindo modelos explícitos que pudessem orientar a sua sistematização.

Foi na modernidade, com o evento da racionalidade científica, que um modelo global se instaurou e determinou os princípios epistemológicos e regras metodológicas para a produção e sistematização do conhecimento, postulando a negação a todas as outras formas que não se orientassem pela lógica estabelecida.

Explícita nessa lógica estava: a separação das ciências em ciências naturais x ciências humanas; a fragmentação do conhecimento em unidades estanques: os princípios da certeza, da regularidade e da neutralidade como formas de conhecer: a acumulação e a reprodução dos fatos decorrentes da história como conhecimentos úteis. No bojo disso, foi estabelecida uma visão de mundo, da vida e de homem até hoje presente em nosso contexto social e educativo.

Desde então, a sociedade tem depositado na ciência todas as suas esperanças de melhores condições de vida e, segundo Cunha (1998, p. 17), “não é à toa que o conhecimento científico vem substituindo inclusive o poder religioso e, em muitos casos, tem balizado os posicionamentos éticos”.

Essa supremacia estendeu-se por todas as esferas sociais e o ensino superior não ficou isento de suas influências, uma vez que ainda segue os princípios da ciência moderna como parâmetros orientadores do conhecimento que veicula.

Porém, esse modelo está passando por um processo de revisão contínua pois, além de não ter efetivado as esperanças nele depositadas, possibilitou o surgimento de uma gama de tensões e contradições sociais, que não obedecem a nenhuma lógica de regularidade ou padronização. Conforme observa Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 15)

A partir de meados do século XIX, com a consolidação da convergência entre o paradigma da modernidade e o capitalismo, a tensão entre regulação e emancipação entrou num longo processo histórico de degradação caracterizado pela gradual e crescente transformação das energias emancipatórias em energias regulatórias. Com o colapso da emancipação na regulação, o paradigma da modernidade deixa de poder renovar-se e entra em crise afinal.

Disso decorre que, atualmente, a sociedade tem solicitado que novas formas de produzir conhecimentos surjam como capazes de enfrentar e solucionar os problemas decorrentes da ciência moderna e isso convida o ensino superior a rever

seus modelos e propor alternativas para um processo de ensino-aprendizagem convergente a essas demandas.

Assim, observo que muitas propostas têm surgido como alternativas para romper com esse modelo, porém a consolidação de novas formas de se conceber o processo ensejam uma fase de transição para que se efetivem, daí a não causar surpresa que ainda se veja no ensino superior um processo de ensino-aprendizagem que oscila entre o conservador e o progressista, pois “o novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança” (CUNHA, 1998, p. 15) e por conseqüência a contradição se faz presente em muitas salas de aula do ensino superior brasileiro.

### **As correntes epistemológicas e suas influências sobre a educação**

Dependendo da visão que os sujeitos têm do conhecimento e de como ele é alcançado, delinear-se-ão as formas como serão estabelecidas as relações professor-aluno-conhecimento dentro do processo de ensino-aprendizagem. Chamamos essa visão de epistemologia e seu evento básico está na relação entre sujeito-objeto e “o problema (...) que se coloca é: como alguém conhece algo?” (VASCONCELLOS, 1994, p. 36).

Segundo Mizukami (2001), de acordo com as correntes teóricas que orientam essa relação, vários conceitos sobre o conhecimento humano são postulados e definem a visão que alguém tem de homem, do mundo e da realidade.

Placco (2001, p. 48) observa que:

Considerar a relação homem/natureza e a relação homem/cultura/conhecimento é buscar compreender como o homem chega a conhecer e a produzir cultura, explicando como essas relações ocorrem. Dependendo da visão de mundo existente em determinada situação sócio-histórica, as teorias evoluem ou se modificam, conforme se mostram capazes, ou não, de explicar a realidade.

Assim sendo, essas diferentes correntes teóricas procuram explicar o processo do conhecimento, embasando seus pressupostos na relação que se estabelece entre sujeito-objeto, ora enfatizando o sujeito que conhece, ora o objeto a ser conhecido, ou ainda na interação sujeito-objeto.

Em educação três referenciais dominantes procuram explicar a formação do conhecimento: o empirismo, o racionalismo e o interacionismo, que são examinados a seguir.

### **O empirismo**

Para o empirismo o conhecimento é adquirido pelos sentidos que, através da experiência, *recolhem* as informações do mundo externo, que vão sendo armazenadas/depositadas no repertório intelectual. Nesse sentido, o sujeito é passivo às influências que o mundo exerce sobre ele. “(...) o intelecto do sujeito é como um quadro em branco – *uma tabula rasa* –, e a experiência vai agindo sobre ele e o vai levando a formar diversos conhecimentos cada vez mais complexos” (DELVAL, 1998, p. 35). Nessa vertente o objeto tem primazia sobre o sujeito e o conhecimento é uma atividade de incorporação das informações que foram sendo acumuladas ao longo da história da humanidade.

A atividade educacional se caracteriza pela transmissão de conhecimentos aos alunos a quem “compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhes são oferecidos” (MIZUKAMI, 2001, p. 11) para serem reproduzidos o mais fielmente possível nas provas. O conhecimento não é visto como possível de ser produzido, senão que é uma cópia da realidade e o acesso a ele depende dos estímulos que o meio proporciona àquele que está conhecendo. A realidade já está dada, cabe ao aluno aceitá-la e a ela ajustar-se.

A relação professor-aluno se estabelece de forma hierarquizada, com o professor ocupando o centro e o aluno, visto como destituído de conhecimentos mais elaborados, dependente do saber desse professor.

### **O racionalismo**

O racionalismo (apriorismo ou inatismo) parte do pressuposto que o sujeito ao nascer já traz consigo um conhecimento e não precisa estar em contato com a experiência para conhecer. Para essa vertente os sentidos são pouco confiáveis e só a razão pode proporcionar o conhecimento e a solução dos problemas que se apresentam.

Enfatizando a ação dos fatores internos sobre os fatores externos, advoga que o sujeito tem primazia sobre o objeto, porém, “o mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (SANTOS, B. S., 1999, p. 15). Assim, o mundo e a realidade só podem ser compreendidos a partir de suas partes, vistas como entidades estanques e desconexas.

O ensino e a educação são entendidos como um processo cada vez mais especializado, onde o conhecimento é fragmentado, segmentado entre disciplinas, levando os sujeitos a pensarem cada vez mais localmente, dissociados de uma visão da complexidade e multidimensionalidade dos problemas da realidade.

“De fato, a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui)” (MORIN, 2002, p. 14).

## **Das influências do empirismo e do racionalismo**

Estas duas correntes estruturaram o modelo científico moderno, regido pelos princípios da dicotomia sujeito-objeto, da fragmentação dos saberes e da dissociação entre teoria e prática. Além de terem se consolidado como parâmetros orientadores da ciência, estabeleceram também uma concepção de mundo e de realidade destituída da visão de suas dinâmicas e contradições.

Seus reflexos sobre o sistema educacional foram decisivos para um processo de ensino-aprendizagem baseado na distribuição do conhecimento em partes e compatíveis com as capacidades de armazenamento intelectual. Nesse processo, segundo Cunha (1998, p. 199),

O professor não precisa entender a estrutura e as relações interdisciplinares de sua disciplina, nem, muito menos, seus aportes no espectro histórico e sócio-cultural. Basta que sistematize a organização em partes lógicas.

(...) os alunos devem devolver o produto adquirido objetivamente, preferencialmente em forma de testes de múltipla escolha. Estes não admitem a interferência do pensamento e da experiência dos alunos e do professor. Não há meia resposta. Ou está certo ou está errado. Celebram a racionalidade, separando o ato pedagógico da sua execução”.

Ao favorecerem uma visão fragmentada de mundo, estas correntes obstaculizam a compreensão da interação e da complexidade dos fenômenos presentes *na* e *sobre* a realidade e leva os sujeitos envolvidos no processo a uma concepção acumulativa do conhecimento, que justapõe as informações sem que sobre elas se processem análises e correlações, ou seja, não possibilitam a reorganização significativa do que é ensinado e aprendido.

## O interacionismo

O interacionismo surge como contraposição ao empirismo e ao racionalismo partindo do pressuposto básico que o conhecimento é construído pela interação ativa entre o sujeito e o objeto.

Não há nem identidade preestabelecida, nem redução total de um a outro, nem exterioridade radical, mas uma série de ações que mostram o esforço da idéia para envolver ou modificar a coisa e a resistência da coisa, que obriga a própria idéia a se modificar. Esse duelo prossegue em todos os níveis, quer da ação prática, quer da doutrina de experimentação científica. Sem estes conflitos haveria uma estagnação do conhecimento (WALLON *apud* VASCONCELLOS, 1994, p. 36).

Para essa vertente os sujeitos estão em um permanente processo de interação com o mundo, com o seu contexto, agindo e reagindo sobre ele, reconstruindo-se, modificando-se. O conhecimento se forja mediante essas interações, num processo que nunca se completa e se apresenta como um desafio. O sujeito ao responder a esse desafio “não só modifica a realidade em que está inserido, como também modifica a si próprio, cada vez mais e de maneira sempre diferente” (MIZUKAMI, 2001, p. 91).

Assim, o conhecimento não é algo estático e fragmentado, está sujeito a um intenso processo de re-elaboração, reflexão e avaliação em que a prática se articula com a teoria, possibilitando a construção de um novo conhecimento e de novas formas de se apreender e compreender a realidade. Pode ser transformador desde que o homem se conscientize que tem em suas mãos o instrumento necessário para transformar e redimensionar sua realidade.

Essa perspectiva considera “a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 1987, p. 58) contínua em que professor e aluno são sujeitos ativos dentro do processo, contextualizando e problematizando as experiências de vida e as práticas de mundo situadas dentro de uma realidade social e histórica.

Diversas aplicações pedagógicas emergem da epistemologia interacionista, dentre elas destaco a concepção dialética, segundo a qual o conhecimento “é o conhecimento de um mundo pelo homem, isto é, inexistente fora da história, da sociedade” (VÀZQUEZ, 1977, p. 152) e que se constrói mediado pela práxis<sup>12</sup> humana.

### **A concepção dialética do conhecimento**

Para a perspectiva dialética, a práxis humana é a categoria fundamental para a produção do conhecimento, ou seja, “a relação sujeito-objeto tem que inserir-se no próprio horizonte da prática” (VÀZQUEZ, 1977, p. 149), que não é senão a expressão da indissolubilidade das duas dimensões inerentes ao conhecimento: a teoria e a ação.

No entanto, a práxis necessita ser entendida não como atividade prática e utilitária no trato do conhecimento que coloca “o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a *compreensão* das coisas e da realidade” (KOSIK, 2002, p. 14) e sim no sentido de uma ação transformadora.

Dessa forma, o conhecimento não se reduz a uma mera contemplação explicativa da realidade, é antes de tudo um poderoso instrumento para a sua transformação. Segundo Frigotto (1989, p. 81), é “uma reflexão em função da ação para transformar”, o que implica num permanente movimento de relação sujeito-objeto, em que o sujeito ao mesmo tempo em que produz o conhecimento, está produzindo a si mesmo por sua própria atividade prática.

---

<sup>12</sup> Segundo Paulo Freire (1987) práxis é a ação e reflexão humana sobre o mundo para transformá-lo.

Segundo Gadotti (2000, p. 20) “a condição para que o homem se torne homem (porque ele **não é**, ele **se torna**) é o trabalho, a construção da sua história. A mediação entre ele e o mundo é a atividade prática.”

Ao colocar a atividade prática como produtora do conhecimento, a dialética não nega o valor e a necessidade da teoria, ao contrário, “Existe uma determinação recíproca entre as idéias da mente humana e as condições reais de sua existência” (GADOTTI, 2000, p. 21) e a relação de complementariedade é um aspecto da realidade em contradição dialética. Nesse sentido, a realidade está em constante movimento, em que cada objeto tem características e contradições próprias, mas não se desarticula do todo do qual faz parte.

Contrapondo-se aos princípios da racionalidade científica, afirma que não existem fenômenos isolados em si, senão que numa relação complementar com os outros fenômenos. Conforme MAO TSÉ-TUNG (apud GADOTTI, 1995, p. 99)

deve-se considerar o desenvolvimento dos fenômenos como sendo o seu movimento próprio, necessário, interno, encontrando-se aliás, cada fenômeno no seu movimento, em ligação e interação com outros fenômenos que o rodeiam. A causa fundamental do desenvolvimento dos fenômenos não é externa, mas interna; ela reside no contraditório do interior dos próprios fenômenos. No interior de todo fenômeno há contradições, daí o seu movimento e desenvolvimento.

Como proposta educativa, essa concepção se apresenta como uma alternativa para romper-se com os elos da ciência moderna, parâmetro orientador do processo de ensino-aprendizagem ainda presente em muitas IES, onde o conhecimento é tratado de forma fragmentada, desconexa da realidade e, ainda, em que o professor é tido como o transmissor de conteúdos e o aluno memorizador/repetidor de conhecimentos. No processo dialético os sujeitos, percebidos como ativos, estabelecem entre si um jogo dinâmico de interações e de

influências recíprocas que os coloca na condição de criadores e criaturas de seu próprio conhecimento.

### **Os princípios da dialética**

Enquanto uma forma de se conceber o conhecimento, a dialética traz implícita uma proposta de aplicação pedagógica que se fundamenta na atividade prática dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Como tal, apresenta princípios para que não se percam seus objetivos de vista. Embora os diferentes autores não estejam de acordo quanto ao número desses princípios, optei por apresentar os propostos por Gadotti (1995), que são quatro:

1) *Princípio da totalidade:*

Não há objetos isolados, eles se relacionam entre si, compondo um todo complexo e condicionando-se reciprocamente. Segundo Kosik (2002, p. 50)

A compreensão dialética da realidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes.

Ou seja, considerar somente as partes como elementos fragmentados do todo, é negar o processo de interação e de influências mútuas a que são sujeitas.

2) *Princípio do movimento:*

As coisas não são acabadas e estanques em si mesmas, mas em permanente movimento de transformação. A causa dessa transformação é a luta dos contrários em que o novo necessita do velho para poder surgir e dele conservar seus atributos. É a negação da negação.

### 3) *Princípio da mudança qualitativa:*

O conhecimento se processa pela descoberta de outras propriedades do objeto, sem afetar as suas propriedades essenciais. Quando um objeto sofre alguma mudança quantitativa, sofre também uma mudança qualitativa. Esta passagem do quantitativo para o qualitativo é uma lei do desenvolvimento material, nela está implícita a evolução que se caracteriza pela alteração na mudança do objeto e a revolução que são os traços de formação material diferente com outra qualidade.

“É o que Engels chama de lei da conversão da quantidade em qualidade, ou segundo outros, de lei dos saltos. A partir de certo limiar de mudanças quantitativas, dá-se a passagem da quantidade para a qualidade” (GADOTTI, 1995, p. 105).

### 4) *Princípio da contradição:*

A transformação das coisas só é possível porque, no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É a unidade e luta dos contrários. Este é o princípio fundamental da dialética, pois a realidade é estruturalmente contraditória.

Segundo Gadotti (1995) esses princípios são aplicáveis não só ao conhecimento, como também dentro da sociedade e da própria educação.

Como já dito, a dialética fundamenta uma proposta educativa possível de aplicação nas práticas docentes do ensino superior e já consigo vislumbrar a presença dessa proposta no discurso de muitos professores e alunos desse nível de ensino, quando fazem referências à necessidade da articulação teoria-prática na fundamentação dos seus estudos. No entanto, o que observo é que uma certa confusão permeia o entendimento quanto aos conceitos que a dialética trabalha, pois muitos são aqueles que pensam que basta modificar as técnicas e os recursos

de ensino, supondo uma aplicação dialética e no entanto ainda se orientam pela teoria para conceber suas práticas. Para que essa confusão se desfaça, propor orientações didático-metodológicas que operem mudanças concretas, tanto no nível pessoal, como também no coletivo e social, se faz necessário.

Nesse sentido, entendo que a sistematização coletiva do conhecimento se apresenta como uma proposta convergente às atuais demandas sociais e educacionais, pois essa metodologia parte do princípio básico que são nas ações e práticas dos sujeitos *no* e *sobre* o mundo que se gera o saber, muito mais significativo e transformador, do que aquilo que se ouve, sentado passivo em um banco escolar. É uma metodologia orientada pela práxis.

### **A sistematização coletiva do conhecimento: uma metodologia orientada pela práxis**

Essa metodologia, sistematizada por Pura Lúcia Oliver Martins (2001), “se traduz numa organização do processo pedagógico que permite ao professor ser um agente ativo, capaz de elaborar e *produzir* conhecimentos adequados aos interesses e necessidades práticas dos seus alunos” (p. 12), ou seja, parte-se da realidade vivida concretamente pelo aluno para se chegar à teoria sistematizada, que exerce o papel de mediação para a compreensão dessa realidade.

O processo vivido coletivamente envolve os sujeitos num dinâmico movimento de ação-reflexão-ação, que lhes possibilita a apropriação e o domínio do conhecimento de forma que possam compreender os problemas postos pela sua vida cotidiana e as melhores condições de superá-los.

Favorece a construção do conhecimento a partir da contextualização das experiências e dos conteúdos concretos dos alunos, com o processo se revestindo

de novas significações que possibilitam aos envolvidos o deslocamento do eixo transmissão-assimilação para o eixo da sistematização coletiva do conhecimento.

Nesse sentido,

As questões puramente teóricas são evitadas, para buscar, na teoria sistematizada, os parâmetros que permitam explicar os problemas concretos, postos pela prática vivenciada. Essa explicação se dá, num primeiro *nível*, através da relação entre os elementos que antes se apresentavam como caóticos, desarticulados, isolados. *Explicando-a o professor poderá, posteriormente, através de sua compreensão, negá-la dialeticamente*, criando novas alternativas de soluções, e permitindo o seu avanço. Essa é uma característica importante da metodologia implementada (MARTINS, 2001, p. 104).

No processo, professor e aluno são convidados a se posicionarem como sujeitos críticos e ativos, em que o conhecimento, sendo trabalhado de forma contextualizada, provoca o interesse pela produção de novos conhecimentos e, através desses, a possibilidade de ações conscientes e transformadoras da realidade.

A propósito, a autora considera que

aprende-se fazendo, refletindo e sistematizando juntos, tendo em vista uma posição política determinada. Tomando como eixo do processo de ensino, o da ação – reflexão – ação (que se caracteriza pela unidade teoria/prática), tomando como ponto de partida o saber gerado na prática cotidiana dos agentes do processo, ocorre uma apreensão mais duradoura e profunda do saber que está sendo veiculado (MARTINS, 2001, p. 175).

O que se estabelece é um contexto educacional gerador de problemas, que exigem soluções e decisões, em que se aprende a desenvolver a consciência crítica, a atividade criadora e o sentido da autonomia, possibilitando aos sujeitos uma mudança qualitativa em suas concepções epistemológicas, dado que o conhecimento, antes tido como contemplativo, gera a ação transformadora, mantendo acesa a chama do questionamento capaz de organizar e reorganizar a realidade, ou seja, o poder do conhecimento é um produto da ação daqueles que sobre ele estão agindo (epistemologia da prática).

Inserida no campo da pesquisa-ação, a sistematização coletiva do conhecimento não é uma dinâmica complementar para enriquecer o clima em sala de aula, mas um processo de pesquisa que segue uma proposta metodológica estruturada e organizada, com o diferencial que se situa no âmbito da práxis.

Na sistematização coletiva do conhecimento ocorre a construção de quatro momentos metodológicos, intimamente relacionados, a saber:

1º - A prática é contextualizada/problematizada;

2º - Os saberes são confrontados pela relação de troca e ampliação dos referenciais teóricos;

3º - Compreensão da prática no nível da sua complexidade e determinações.

4º - Busca de propostas para a solução dos problemas postos pela prática.

O processo, assim vivenciado, possibilita uma nova concepção de educação que transforma não só a forma como o conhecimento é tratado, mas também favorece ao docente do ensino superior uma revisão constante sobre a sua formação e a necessidade de ampliar e aprofundar a reflexão quanto à sua prática e a sua missão junto aos alunos, com os quais compartilha suas experiências.

Sem dúvida que essa conscientização está sujeita a conflitos e resistências, pois ainda existe um forte apelo pela manutenção das abordagens conservadoras, que centradas na transmissão do conhecimento, estão apenas garantindo a

sobrevivência também dos grupos de *status* ou da própria sociedade em seu conjunto – pelas formulações sociológicas que apontam a transmissão dos conhecimentos como processo de formação de membros “adequados” para desempenhar um papel, para fazer parte de um grupo ou para a vida em sociedade (RODRIGUES, 2003, p. 17).

Porém, mudar o que está posto é viável e possível, para tanto se faz necessário que as IES também se comprometam com o desenvolvimento de propostas metodológicas, tais como a sistematização coletiva do conhecimento,

oportunizando aos seus quadros docentes as condições adequadas, pela revisão dos seus objetivos e finalidades, que não podem mais se orientar pela lógica da ciência moderna, pela transmissão e assimilação de conteúdos e ainda pela formação técnica e instrumental dos alunos para o mercado de trabalho.

Isso enseja que a formação do professor desse nível de ensino seja percebida como um processo de desenvolvimento contínuo, que contempla não só a atualização/especialização na sua área de conhecimentos, mas também, uma formação didático-pedagógica que possibilite ao docente compreender o processo educativo como permeado de complexidades.

Quanto ao aluno do ensino superior, também é necessário que ele seja percebido, não somente pela ótica de cliente, que busca no ensino superior apenas o diploma de graduação, mas como sujeito ativo e interessado pelo seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Para a compreensão dessas questões, no capítulo seguinte teço algumas considerações sobre o processo que caracteriza a formação docente e um breve perfil do aluno do nível superior de ensino.

## **CAPÍTULO IV**

### **O PROFESSOR, O ALUNO DO ENSINO SUPERIOR E SUAS RELAÇÕES**

No sentido de compreender a complexidade das caracterizações apresentadas pelos sujeitos desta pesquisa, apresento, neste capítulo, considerações sobre o professor do ensino superior e o seu processo de formação, bem como sobre o aluno e o seu processo de aprendizagem.

Complementando, faço uma incursão sobre os modelos que historicamente foram dando forma às aplicações metodológicas do ensino superior.

#### **O professor do ensino superior e seu processo de formação**

A sociedade contemporânea, face às intensas transformações das quais tem sido palco, se vê atualmente obrigada a desenvolver novas formas de viver e de se organizar, o que tem perturbado uma antiga ordem social estruturada sob a égide dos princípios da ciência moderna. Os paradigmas que emergem convidam todos a pensar e intervir no mundo e no próprio homem sob uma perspectiva que contemple possibilidades de relações sociais mais ajustadas e de melhores condições de vida às populações.

Nesse contexto, o processo de educação formal vem sendo constantemente desafiado a formar sujeitos capazes de se adaptarem a essas transformações e a desenvolverem seus espíritos críticos e reflexivos que os conduzam à sua autonomia intelectual e participação social consciente, características básicas das sociedades democráticas. Isso sugere conceber o processo sob nova perspectiva que possa contemplar a construção do conhecimento, não só como meio de compreender a realidade, mas, transformá-la.

Para a concretização dessa perspectiva, o conhecimento veiculado no nível superior de ensino deve se caracterizar como verdadeira produção de transformação da realidade e não servir apenas para a instrumentalização prática e utilitária de conceitos.

Sobre isso, Maria Eugênia Castanho (2000) comenta:

Um novo paradigma emerge no bojo dos velhos paradigmas. Novas formas de viver nas instituições escolares estão sendo construídas. Na vida universitária, muitos estão apostando na mudança das velhas práticas. Busca-se um ensino que privilegie a produção do conhecimento por parte dos alunos, o que implica pensar um ensino criativo.

Trabalhar na perspectiva da produção do conhecimento nos parece ser uma forma de mobilizar os elementos da criatividade, caminhando na direção de uma educação e de uma sociedade dessas que estão aí (p. 89).

Porém, observo que no cotidiano de muitas salas de aula, as práticas docentes ainda se orientam pelos modelos conservadores de ensino que tratam o conhecimento como um produto pronto e acabado, que deve ser assimilado pelo aluno através da transmissão de conteúdos. Tal enfoque e tratamento não possibilitam ao professor e ao aluno se situarem como sujeitos ativos dentro do processo e não incitam o exercício da reflexão e da crítica, tão necessárias quando a realidade se apresenta num intenso movimento de mudanças que denunciam seus aspectos contraditórios e excludentes. Isso, sem dúvida, obstaculiza um processo direcionado à produção do conhecimento.

Considerando que a formação dos professores desse nível de ensino é uma preocupação bastante recente, a possibilidade que muitos docentes tenham tido experiências nos moldes conservadores é bastante concreta e não causa estranheza que a idéia que têm sobre o processo de ensino-aprendizagem seja a da incorporação intelectual de informações e de modelos socialmente pré-estabelecidos. Nessa perspectiva o conhecimento adquire um caráter prático e

instrumental que tem por objetivo formar indivíduos para *estarem* no mundo, sem que sobre ele possam estabelecer relações e transformações significativas.

Assim, são muito comuns práticas docentes que tendem a se caracterizar pela repetição dos modelos aprendidos pelas vivências do professor enquanto aluno que foi, o que é confirmado por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79) no seguinte comentário:

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos” nos quais se espelham para reproduzir ou negar.

O que me faz supor que a formação didático-pedagógica ficou restrita a aprendizagem de metodologias e técnicas a se utilizar em sala de aula, favorecendo uma concepção de que Didática é *saber dar aulas e ensinar bem* o que não oportuniza a compreensão e apreensão da disciplina como

uma disciplina que objetiva compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações, para transformá-lo, por meio de propostas concretas de ação, tendo em vista um posicionamento político claro e definido (MARTINS, 2002, p. 14).

Com efeito, isso não possibilita ao professor o desenvolvimento do espírito crítico e nem a visão da complexidade que envolve o exercício da docência. E onde não se consolida o espírito crítico e questionador não há possibilidades de ações conscientes e nem de transformações reais. Daí muitos professores acreditarem que são bons nas matérias que ministram, não vendo necessidade em refletir sobre suas práticas e mudá-las, o que me faz concordar com Martins, quando afirma que “são as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens” (2004, p. 88).

Entendo que, se no ensino superior as práticas adotadas ainda tendem para a reprodução de informações, o conhecimento não pode ser visto como possível de ser produzido, assim sendo, não apresenta um caráter significativo para o aluno que daí acaba assumindo o papel aparente de espectador dentro do processo. De acordo com Moraes (2000):

A passividade discente será sempre desastrosa, à medida que torna crônica certa indefinição de caráter, certa pusilanimidade intelectual. Em situações mais agudas, chegam a entremostrear distorções emocionais, às vezes causadas por uma autoritária educação no lar ou nas escolas elementares, principalmente. Se o aluno quer crescer na sua vida escolar, ou se ao menos os seus professores querem orientá-lo para isso, a *participação* tem de ser o lema da relação *ensino-aprendizagem* (p. 69).

Não havendo a participação efetiva do aluno, a relação pedagógica tende a se estabelecer de forma hierarquizada onde o professor se reveste da autoridade moral e intelectual, que reforça o vínculo de dependência e subordinação dos alunos aos seus saberes. Ao professor compete “informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos, por serem escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vive e não pelos sujeitos do processo” (MIZUKAMI, 2001, p. 14).

Porém, os avanços da tecnologia, os meios de comunicação e a inserção do computador em sala de aula têm possibilitado ao aluno acessar informações mais condizentes aos seus interesses e necessidades, de forma direta e em tempo real. Portanto, transmitir conhecimentos já não basta e conforme Behrens (1999, p. 70) comenta, “o professor precisa repensar sua prática pedagógica, conscientizando-se de que não pode absorver todo o universo de informações e passar essas informações para os alunos”.

Nesse contexto, tem se colocado para o professor o desafio de rever suas orientações metodológicas por um permanente processo de reflexão crítica que lhe possibilite reconhecer suas limitações e a necessidade de superá-las.

Segundo Vasconcellos (2003, p. 87),

Sabemos que a mudança de mentalidade não se dá pelo simples acesso a novas idéias; exige certas bases objetivas para que possa ocorrer (estruturas, formas de organização, recursos, etc.), caso contrário, ele fica com a concepção que tinha antes, por não ter como enraizar a nova que teve acesso. Mais uma vez, não se pode ter uma visão ingênua: achar que basta a boa vontade do professor. Antes de qualquer coisa, devemos considerar todo o desvio que está sendo feito em relação ao pedagógico: o professor, amiúde no seu dia-a-dia, está tão envolvido com outros problemas – sobrevivência, burocracia, remoção, falta de funcionários, etc. – que pouco tempo (material e psicológico) lhe sobra para pensar na proposta de trabalho.

Assim, muitos estudos têm sido feitos, sobretudo a partir da década de 80 do século passado, o que vem favorecendo um avanço no entendimento do professor sobre a sua prática pedagógica, ainda que no plano do discurso. Observo que o professor já apresenta uma melhor compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem, conscientizando-se de que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas é, sobretudo, oportunizar as condições necessárias para a sua produção, entendendo-se como sujeito dessa produção.

Percebo também, que alguns professores do ensino superior têm se mobilizado na tentativa de se adequarem às essas solicitações de forma que possam promover um processo de ensino-aprendizagem orientado pela produção de conhecimentos.

Em alguns casos é possível observar professores utilizando recursos multimídicos e técnicas de dinâmicas de grupo como forma diferenciada de tratar o conhecimento, entretanto, o que constato é que a teoria, como guia da ação, ainda

está orientando as tentativas docentes, entendendo-se que a realidade pode vir a ser explicada a partir de qualquer tentativa teórica.

Ora, a perspectiva da produção do conhecimento enseja mudanças orientadas pela “prática e/ou da leitura da realidade, (...) [configurando] a dúvida intelectual e, a partir desta, adentrar no conhecimento teórico” (CUNHA, 1998, p. 70), ou seja, articular o ensino à realidade existencial de nossos alunos, para não se correr o risco de transformar recursos ou técnicas em meros instrumentos de transmissão de conteúdos que não dão sentido ao processo de aprender. A esse respeito, Vázquez comenta que:

A teoria em si – nesse como em qualquer outro caso – não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (1977, p. 206-207).

Dessa forma, a sistematização coletiva do conhecimento pode vir a ser uma alternativa para reverter o atual panorama de muitas salas de aula do ensino superior. O princípio básico dessa metodologia é que “a teoria como expressão de uma ação prática” (MARTINS, 2004, p. 57) produz o conhecimento significativo e transformador. Essa metodologia possibilita que os sujeitos do processo, através da interação dinâmica e ativa, dialoguem entre si e busquem pela articulação teoria-prática as soluções dos problemas postos pela realidade.

Contudo, o professor não é um agente isolado dentro do processo, os alunos também são sujeitos ativos e suas atitudes e comportamentos manifestados em sala de aula repercutem diretamente sobre as ações docentes. As influências são

recíprocas e contraditórias e se o professor não tem essa perspectiva, dificilmente conseguirá estabelecer um ambiente que oportunize e favoreça um ensino-aprendizagem orientado pela produção de conhecimentos.

Portanto, conhecer esse aluno, suas necessidades e interesses, é fundamental, uma vez que com ele o professor compartilha experiências e vivências docentes e discentes por, pelo menos, um semestre de vida acadêmica.

E isso me leva a traçar algumas considerações sobre o aluno do ensino superior e sobre o seu papel dentro do processo de ensino-aprendizagem.

### **O aluno do ensino superior**

O aluno que chega ao ensino superior já tem um repertório de experiências e vivências que influenciam não só seu modo de ser, como também, de conceber o conhecimento, o mundo, a realidade. Conforme nos lembra Wachowicz (2000, p. 105),

Estamos, portanto, diante de estudantes que já têm seus próprios conhecimentos, aos quais teremos que ligar os novos conhecimentos que a instituição nos recomenda. Esses alunos são sujeitos que têm, cada um, sua própria história psico-afetiva, a qual pode bloquear ou motivar o processo de aprendizagem (p. 105).

Ocorre que, na maioria das vezes, os professores ao proporem seus planos para o processo de ensino-aprendizagem, não levam isso em conta e tendem a estabelecer para si uma imagem de aluno ideal, capaz não só de entender aquilo que lhe é transmitido, como também, se mobilizar para assuntos não relacionados às suas reais necessidades de vida e interesses, ou ainda, que não se ajustam ao seu projeto de vida. Meirieu (1998) comenta que, para a efetivação da aprendizagem o aluno necessita integrar as informações que o meio disponibiliza a esse projeto pessoal.

Nesta interação entre as informações e o projeto, as primeiras só são desvendadas graças ao segundo e o segundo só se tornou possível graças as primeiras; a aprendizagem, a compreensão verdadeira, só ocorrem então através dessa interação, não são senão essa interação, ou seja, são criação de sentido (MEIRIEU, 1998, p. 54).

Para esse aluno, muitas vezes, seu projeto está relacionado à sua qualificação para o mundo do trabalho, buscando no ensino superior a ampliação dos seus conhecimentos práticos e teóricos e através deles aperfeiçoar o seu fazer profissional e o seu processo de crescimento pessoal.

Porém, desde que esse aluno se insere no sistema de educação formal, pouco ou quase nada se faz para que seu projeto se estruture, tome forma e se concretize, pois muitas ele foi submetido a um processo de ensino-aprendizagem que lhe impunha uma forma de conhecimento como acúmulo de informações sobre o mundo e a realidade, vistos como estáticos, regulares e previsíveis, que deveriam ser agregados ao seu repertório intelectual, mas que não eram articulados às suas práticas e conhecimentos cotidianos.

Parafraseando Chauí (2001), desde que o aluno entra no sistema educacional, ele é sendo submetido a processos de ensino que dão o conhecimento como algo pronto e acabado, sem que sobre ele possa exercer uma nova ação ou ainda a articulação à sua prática cotidiana, ficando assim impossibilitado de pensar ou de agir sobre a realidade.

Segundo a autora (2001, p. 65) “não é apenas o trabalho do pensamento que se perde, mas a própria idéia da ação como práxis social, uma vez que a atividade, longe de ser a criação de um possível histórico, se consome numa pura técnica de agir circunscrita ao campo do provável e do previsível.”

Isso pode se refletir sobre as idéias que o aluno tem sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois se não lhe são oportunizadas condições de desenvolvimento do questionamento crítico e reflexivo da realidade, acaba por

repetir o que foi aprendido (memorizar), delegando ao professor a responsabilidade pela concepção e condução do processo.

Cunha e Leite (1996, p. 63) comentam que “Freqüentemente, por não ter idéia geral do que foi decorado, o aluno não aumenta o seu potencial de dúvidas e questionamentos, aceitando o conhecimento produzido por outros sem ampliar seus quadros de referência”.

Daí a não causar estranheza ações e reações que o aluno manifesta no trato com o conhecimento, pois informação por informação ele pode ter acesso por outros meios e em outros locais que não a sala de aula e podem lhe ser muito mais significativas que conteúdos a serem acumulados e repetidos.

Segundo Charlot (2001, p. 20)

Aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é “interiorizá-lo”. Contudo, aprender é também apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu a aprenda, exterior a mim.

Ou seja, o aprender, para fazer eco no sujeito, tem que ser uma atividade que o situe no e sobre o mundo, mundo este que ele compartilha com outros sujeitos, que o coloca numa relação de encontros e desencontros consigo e com os demais, de diferentes formas e significados, que ele se apropria para dar sentido ao conhecimento e ao seu projeto pessoal.

Se no ensino superior isso não é levado em consideração, o aluno estabelecerá uma relação com o processo de ensino-aprendizagem que o fará tender à satisfação de suas necessidades e interesses mais imediatos, isto é, focar-se-á na obtenção do diploma para corresponder às exigências impostas pelo mercado de trabalho, que atualmente enfatiza a idéia que quanto maior o nível de escolaridade, maiores chances e oportunidades de se arranjar um emprego de bom

nível. Quem não tiver um currículo sólido e abrangente, corre o risco de não concorrer a postos de trabalho mais atrativos e remunerativos, restando-lhe a alternativa de inserir-se no rol do chamado subemprego ou ainda na economia informal como eventual prestador de serviços.

Somando-se a isso, “um levantamento feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, uma entidade ligada às Nações Unidas, mostra que um portador de diploma de ensino superior no Brasil ganha, em média, 124% mais do que quem conclui apenas o ensino médio.” (VEJA, 2000), o que no imaginário coletivo e individual representa a possibilidade que o nível de escolaridade também possa ser fator de inclusão social, uma vez que pode aumentar as oportunidades de emprego e conseqüentemente melhorar a qualidade de vida, ou seja, melhores possibilidades de ganhos financeiros e aumento do poder de consumo, o que na sociedade brasileira está cada vez mais restrito a um seletivo grupo de pessoas.

Dutra (2003) considera que a tendência a valorizar o diploma não possibilita ao aluno perceber a utilidade da teoria para a sua vida, isso o faz privilegiar apenas os temas que se apresentem de aplicação prática, útil e imediata ao seu cotidiano. Assim, o conhecimento acaba por adquirir um caráter instrumental, sem que sejam feitas as devidas articulações entre as diversas áreas do conhecimento ou que possa se constituir num fator significativo de transformação e de desenvolvimento pessoal e social. Segundo o autor,

A ascensão profissional e o aumento de salário correspondente são a vida real; o que o professor fala na sala de aula é ficção tanto quanto aquilo que está nos romances, nos filmes e nas fantasias de cada um. É certo que o conhecimento possui caráter instrumental, ele é sempre necessário para vivermos melhor, mas esta é a forma mais equivocada de reconhecer tal instrumentalidade e lidar com ela, pois deriva de separações indevidas (2003, p. 13).

O conhecimento adquire um caráter mutilado, destituído de sentido e significados mais abrangentes, impedindo um processo voltado para uma autêntica produção crítica e autônoma. Dessa forma, o conhecimento vinculado em muitas salas de aula do ensino superior, sob a perspectiva da transmissão-assimilação, passa a ser percebido como algo inútil, irrelevante para a vida real, “a não ser ao longo de muito, muito tempo” (DUTRA, 2003, p. 13).

Porém, generalizações são indevidas, uma vez que encontro alunos mobilizados pelo seu processo de formação e aprendizagem, denotando senso de compromisso e responsabilidade, agindo e interagindo dinamicamente com o professor e colegas em sala de aula. Pois, segundo Charlot (2001, p. 149),

Os jovens aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender, fora da escola, ainda que freqüentemente a escola – coisas essenciais para eles (“a vida”). Eles já construíram relações com “o aprender”, com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida. Portanto, sua(s) relação(ões) com o(s) saber(es) que eles encontram na escola, e sua(s) relação(ões) com a própria escola não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram. Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender.

Daí a pensar que para esses alunos o ensino superior representa a possibilidade não só de aprimorar os conhecimentos que já possuem, como também adentrar em um universo novo de informações e conteúdos específicos que lhes possam oportunizar melhores relações com o já conhecido, de forma diferenciada e produtiva, que contribuam significativamente para melhorar suas condições de vida pessoal e profissional, não só que lhes possibilitem conquistar o diploma.

Compreendem que o diploma é:

uma conseqüência alegre e útil de um processo consciente de construção de conhecimentos, de aperfeiçoamento de sua cidadania, de sua conscientização política e do fortalecimento de seus princípios éticos. Afinal, sua sobrevivência profissional, após sua graduação, dependerá muito mais de seus princípios éticos, de sua consciência social e de sua capacidade de construir conhecimentos do que do seu diploma (OLIVEIRA, 2004, p. 25).

Isso sugere uma revisão sobre as questões relativas às dificuldades e passividade discente no processo de ensino-aprendizagem, que podem estar se apresentando como sintomas das formas como os alunos vêm sendo tratados desde que se iniciaram no sistema de educação formal, como também, sobre os modelos pelos quais o ensino superior está organizado e que impossibilitam que na graduação o conhecimento seja percebido como processo contínuo e possível de ser produzido a partir das suas práticas.

Para melhor compreensão, teço algumas considerações sobre esses modelos, que articulados às correntes epistemológicas que sustentam a concepção do conhecimento como produto certo e acabado, podem desvelar o problema investigado neste estudo.

### **Os modelos de universidade predominantes no ensino superior brasileiro**

Os modelos que estruturaram o ensino superior brasileiro só fizeram por cindir o ensino da pesquisa e enfatizaram a formação profissionalizante como objetivo principal das IES. Sobre essa estrutura, Cunha (1998, p. 71) comenta que **“está organizada para um modelo de ensino-aprendizagem que desarticula o conhecimento e favorece espaços próprios e singulares.”**<sup>13</sup>, ora estabelecendo finalidades voltadas para o ensino, ora voltadas para o ensino-pesquisa, porém que não têm estabelecido as conexões necessárias entre ensino superior-sociedade-realidade.

Desses modelos, segundo Luckesi (2003), é possível identificar três: o medieval, o francês napoleônico e o idealista alemão.

---

<sup>13</sup> Grifo da autora.

a) *O modelo medieval*

Conforme Sérgio Castanho (2000), a universidade propriamente dita surgiu em Bolonha, na Itália, em 1088, especializada na área de Direito. Porém, a mais famosa foi a Universidade de Paris, surgida na segunda metade do século XII e daí para frente, outras tantas foram aparecendo em solo europeu.

Nesse período a Igreja exercia grande poder político e social e muitas das instituições surgidas eram por ela controladas. Ao mesmo tempo em que as finalidades dessas instituições se voltavam para a formação de pessoas para o exercício do clero, a Igreja fundamentava sua ação política e religiosa. O conhecimento tratado dentro das universidades tinha forte cunho religioso e dogmático.

Os temas giravam em torno dos universais que se referiam aos “conceitos gerais aplicáveis a toda uma classe de coisas, ensejando a questão de saber se tais conceitos tinham existência em si ou se, contrariamente, somente as coisas singulares existiam” (CASTANHO, S., 2000, p. 17). O ensino baseava-se na tradição oral, os professores através da preleção, estabeleciam as questões que deveriam ser debatidas pelos estudantes. O professor era aquele que, além de moderador, garantia “a ortodoxia das idéias e eventuais conclusões” (LUCKESI, 2003, p. 31), uma vez que à Igreja interessava manter as verdades religiosas como incontestáveis.

Embora o caráter ortodoxo, os primeiros passos para produção de conhecimentos já eram vislumbrados, quando nas famosas aulas de Abelardo, os debates dialéticos foram tomando corpo e forma e já se podia falar em criatividade universitária. Era grande o número de estudantes que procuravam suas aulas.

Devido os intensos movimentos sociais emergentes, a Igreja foi perdendo seu poder e no período renascentista começam a ser questionados os conhecimentos até então veiculados pela universidade. Foi no século XIX, com o surgimento da industrialização, que o modelo medieval perde força e na França aparece o modelo napoleônico, de caráter profissionalizante e estruturado em Escolas Superiores.

b) *O modelo francês napoleônico*

Esse modelo surgiu no século XIX em função das necessidades profissionais da época, uma vez que nos países europeus a expansão do processo de industrialização tornava-se realidade.

Luckesi (2003, p. 32) comenta que a principal característica desse modelo era:

a progressiva perda do sentido unitário da alta cultura e a crescente caracterização do caráter profissional, profissionalizante, na linha do espírito positivista, pragmático e utilitarista do Iluminismo. (...). Além de surgir em função de necessidades profissionais, estrutura-se fragmentada em escolas superiores, cada uma das quais isolada em seus objetivos práticos (2003, p. 32).

No Brasil ele foi adotado por ocasião da implantação das primeiras instituições de ensino superior, ocorridas a partir de 1808 com a chegada da família real e tinham por finalidade a formação de burocratas para desempenharem funções no Estado.

Os primeiros currículos enfatizavam o ensino das ciências exatas e tecnológicas, distribuídas sob a forma de “programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão e procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade” (MASETTO, 1998, p. 10). O ensino centrava-se

na transmissão dos conhecimentos e das experiências profissionais de um professor que sabia, para alunos que, supostamente, desconheciam ou ignoravam os princípios científicos.

A metodologia caracterizava-se pela lógica da transmissão-memorização-repetição de conteúdos, impossibilitando o desenvolvimento do pensamento divergente e da produção de conhecimentos. Subjacente estava a preocupação na manutenção de uma ideologia que tinha por objetivo a ordem social posta e impedir as influências das teorias que poderiam apresentar-se como ameaçadoras ao *status* social burguês.

O ensino superior brasileiro mantém até hoje esses elementos, seja do ponto de vista estrutural ou do ponto de vista metodológico, e se evidenciam nos discursos de muitas das Instituições espalhadas pelo território, que enfatizam seus objetivos voltados para a formação de profissionais de “alto nível” para o mercado de trabalho.

#### c) *O modelo idealista alemão*

Enquanto o modelo napoleônico atrelava suas finalidades ao ensino profissionalizante, o modelo idealista alemão estava articulado à formação de pesquisadores, “gerando um conhecimento elevado, inacessível à média das pessoas, mas que acabaria revertendo em benefício da comunidade” (CASTANHO, S., 2000, p. 27).

Considerado o marco da universidade como centro de pesquisa, adotou os pressupostos da ciência emergente na época como referenciais da produção de conhecimentos. A preocupação desse modelo era que a universidade não deveria

pautar-se pelos fins utilitários propostos pelo modelo francês, a formação profissional deveria ser uma tarefa dos Institutos.

Segundo Anastasiou (2002, p. 151),

fica estabelecida uma relação de parceria na direção da construção do conhecimento em que não prevalece tanto a figura do professor transmissor como uma metodologia tradicional, centrada no saber do docente a ser transmitido. Um novo papel é solicitado ao aluno na direção da construção do conhecimento, que se entende estar em movimento e transformação. Nesse contexto deve, ao menos, coexistir uma pedagogia da transformação.

Esse modelo chegou ao Brasil à época da ditadura militar, porém com a dissociação da categoria ensino-pesquisa. O ensino profissionalizante ficou sob a responsabilidade da graduação, e a pesquisa à pós-graduação. Isso ainda permanece no sistema do ensino superior brasileiro.

O importante a ressaltar é que, ao se cristalizarem nesses modelos, nossas IES perderam também o sentido e a finalidade básica que lhes é inerente, ou seja, a produção e sistematização de conhecimentos, limitando-se a ser um centro de transmissão-assimilação de conteúdos e informações. Isso tem contribuído muito pouco para que transformações efetivas ocorram na realidade. Esse problema não pode ser imputado só ao ensino superior, pois ele só reflete questões mais amplas e abrangentes do nosso sistema educacional como um todo.

Porém, mudanças se fazem necessárias e podem se iniciar pelo próprio processo de formação dos docentes desse nível de ensino, que têm ficado em segundo plano na lista das prioridades não só de muitas IES, como também da legislação específica para esse ensino, que não exige titulação do profissional que deseja ser professor e tampouco uma formação didático-pedagógica coerente, bastando que tenha sólidos conhecimentos e experiência profissional em sua área de formação para habilitar-se ao exercício da docência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema proposto para este estudo foi: **Qual a concepção de conhecimento que o aluno do ensino superior tem sobre o processo de ensino-aprendizagem e qual a influência dessa concepção sobre a sua discente?**

O pressuposto básico que o orientou foi o de que o aluno trazia consigo representações sobre o processo de ensino-aprendizagem que foram forjadas desde sua iniciação escolar e que exerciam significativas influências sobre as relações que estabelecia dentro do processo no ensino superior. O foco da análise foi a relação professor-aluno-conhecimento.

Para enfrentar esta interrogativa foi realizado um levantamento, junto aos alunos de uma instituição particular de ensino superior, sobre suas concepções de *boa aula*, de *bom professor* e de *bom aluno*. A caracterização desse levantamento desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, pela técnica da análise de conteúdo.

Apoiada nos estudos de autores como Martins (2004, 2001), Cunha (2000, 1998), Gadotti (1995), Pimenta e Anastasiou (2000), sistematizei as caracterizações levantadas pelo instrumento de pesquisa, agrupando-as nas seguintes categorias:

- Boa aula: eixo transmissão-assimilação X articulação teoria-prática.
- Bom professor: dominador e transmissor de conteúdos X mediador do processo.
- Bom aluno: assimilador de conteúdos e cumpridor de normas e regras X sujeito ativo e interessado pela construção do conhecimento.

Embora a análise das categorias tenha sido apresentada separadamente, ressalto que dentro do processo de ensino-aprendizagem elas não estão

desarticuladas umas das outras, pelo contrário, fazem parte de um mesmo contexto. Apenas para melhor compreensão é que faço a explicitação das categorias uma a uma.

a) *A boa aula*

A análise dessa categoria indicou que para a maioria dos alunos a representação de adquirir conhecimentos pelo eixo da transmissão-assimilação de conteúdos era bastante arraigada, sugerindo que suas experiências anteriores se pautaram pelos modelos conservadores de ensino.

Vale lembrar que nesses modelos o conhecimento é tratado como acúmulo e justaposição de verdades teóricas das quais não se pode duvidar e isso só contribui para reforçar a idéia de que a aprendizagem é um processo de memorização de informações que o aluno não consegue articular à sua prática e nem compreender a necessidade do questionamento crítico-reflexivo capaz de transformar a realidade. Daí a não surpreender o fato de alunos que não apresentam uma criticidade maior em relação aos temas trabalhados em sala de aula, aceitando o que é posto de maneira supostamente resignada e sem sentido para a sua formação.

Na categoria articulação teoria-prática, a confusão dos alunos sobre o termo articulação ficou evidente, pois em seus discursos manifestaram a necessidade por aulas em que o professor pudesse apresentar-lhes soluções teóricas, capazes de dar conta dos diversos problemas encontrados em suas práticas. E mais uma vez ficou explícita a transmissão-assimilação de conteúdos como norteadora do processo.

Por outro lado, seus discursos também indicaram um forte apelo por aulas que lhes possibilitassem participação ativa através de debates e das formas coletivas de estudo, de forma que pudessem compartilhar suas experiências e vivências. Perspectiva da concepção interacionista que enfatiza o processo de interação dinâmica e permanente entre sujeito e objeto, num movimento que se dá pela tensão, ação, contradição, re-elaboração de conhecimentos.

Nesse sentido, e retomando a questão sobre a transmissão-assimilação de conteúdos, Wachowicz (2004) nos lembra que a palavra é a principal ferramenta de ação do professor e que o método expositivo, dependendo da forma que se apresente, pode favorecer situações em que os conhecimentos produzidos oportunizem aos sujeitos agirem sobre a realidade de forma significativa e transformadora. A autora comenta:

se o professor conhece sua área, a ponto de explicá-la pelos seus princípios teóricos, então ele pode e deve fazer a exposição. Não qualquer exposição, mal cuidada e sem vida, mas uma análise teórica e fundamentada do conteúdo, que assim será outro conteúdo, não existente nos livros e outros produtos culturais, mas construído no processo da exposição, chegando a uma síntese nova, porque pensada novamente (p.46).

É uma expressão da lógica dialética, uma vez que é através linguagem que os sujeitos estabelecem as pontes entre mente/pensamento e realidade, revelando um mundo de conhecimentos dotados de sentidos, em que a teoria e prática se articulam num movimento incessante de adaptação e transformação.

#### b) *O bom professor*

A análise dessa categoria referendou os achados de Cunha (2000)<sup>14</sup> sobre o *bom professor*, uma vez que os dados quantitativos do professor que domina e transmite conhecimentos e do professor mediador do processo foram

---

<sup>14</sup> CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

significativamente iguais. Isso demonstrou que para os alunos as características propostas se inter-relacionam e se complementam, ou seja, dominar os conhecimentos pertinentes à sua área é uma característica necessária, porém não suficiente, pois também valorizam professores que adotam metodologias diferenciadas e que sejam capazes de estabelecer relações afetivas de proximidade e compreensão pelas dificuldades que os alunos apresentam, procurando motivá-los no sentido de buscarem pela articulação teoria-prática as possibilidades de também se engajarem no processo enquanto sujeitos ativos, conscientes e autônomos.

c) *O bom aluno*

O estudo revelou que, embora os alunos tenham indicado representações dos seus papéis voltadas para a autonomia discente, a categoria do *bom aluno* assimilador de conteúdos e cumpridor das normas e regras obteve o maior índice de respostas, sugerindo que os modelos de comportamentos socialmente instituídos estariam bem incorporados aos seus esquemas representacionais. Porém, em suas ações e atitudes nem sempre correspondem ao que pensam, sendo que em alguns casos chegam a ser diametralmente opostas ao instituído.

Para compreender essa ambivalência parafraseio Charlot (2000)<sup>15</sup>, que afirma que a concepção de *bom aluno* é uma significação latente no entrecruzamento de diversas relações (relação com a instituição, relação com os colegas, relação com as disciplinas), ou seja, não é explícita até o instante que se lhe pergunte e isso pode gerar uma distorção na análise dos dados uma vez que a representação pode estar associada àquilo que o aluno acredita ser a correspondência às expectativas do pesquisador no momento da pesquisa. Assim,

---

<sup>15</sup> CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

entendo que essa categoria pode ser mais bem explorada por um estudo que contemple as relações mais amplas que os alunos estabelecem no seu cotidiano acadêmico.

Retomando a problemática deste estudo, os dados aqui levantados indicaram que mesmo que as representações discentes estejam impregnadas pelos modelos conservadores de ensino, as possibilidades de o ensino superior se reafirmar como local privilegiado de produção e sistematização do conhecimento são bastante promissoras. Para tanto se faz necessário que em primeira instância professores, alunos e IES se organizem em conjunto e assumam o compromisso de estabelecer e seguir uma proposta pedagógica que trabalhe o conhecimento numa perspectiva em que práxis e teoria se articulem num dinâmico movimento de questionamentos, busca de informações e confronto de idéias.

Nesse sentido, a sistematização coletiva do conhecimento se apresenta como uma proposta concreta, pois por se fundamentar dentro da concepção interacionista do conhecimento e por contemplar a perspectiva dialética, oportuniza que as ações docentes/discentes se encaminhem para o processo de interação e socialização do conhecimento que problematiza a realidade e daí partir para a teorização, no sentido de encontrar as possibilidades de soluções para os problemas que se apresentam, e aqui coloco o termo “possibilidades” pois a autêntica produção de conhecimentos não envolve uma única resposta fechada e inquestionável, mas ao contrário, se encaminha para as múltiplas facetas que a realidade apresenta junto às suas contradições.

Em segundo lugar, há que se garantir que essa proposta se efetive e oportunize aos discentes não só a formação para o mercado de trabalho, mas e sobretudo o surgimento da consciência crítica e reflexiva tão importante quando se

pretendem relações sociais mais justas e menos excludentes. Urge, pois, que as próprias IES revejam suas finalidades e objetivos, assumindo seu papel e compromisso social de formar profissionais e cidadãos que possam contribuir significativamente para o desenvolvimento do país.

Em terceiro, o processo de ensino-aprendizagem necessita ser concebido como uma relação dialógica entre sujeitos ativos (aluno-professor, aluno-aluno) onde os conhecimentos da prática e os conhecimentos científicos sofrem um processo de intercâmbio constante, sem entretanto perder-se a objetividade e a qualidade daquilo que está sendo ensinado e aprendido.

O debate crítico deve ser estimulado e o aluno deve ser constantemente “instigado” na prática de avaliar criticamente os conteúdos expostos defendendo suas posições com argumentos claros e coerentes à sua crítica. Só assim, poderemos oportunizar aos nossos alunos as condições para que desenvolvam suas potencialidades e habilidades e delas façam os caminhos que conduzam a uma aprendizagem plena e significativamente capaz de fazer do conhecimento uma poderosa ferramenta de transformação social e pessoal.

Outro aspecto relevante se refere ao processo de formação do docente do ensino superior pois, o ensino e a educação necessitam ser vistos como uma prática social complexa, e de acordo com Severino (2002, p.15) “ser professor hoje é proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de distribuir conhecimentos.”

É um processo contínuo que envolve, além dos conhecimentos e habilidades do professor, o desenvolvimento de uma identidade que lhe permite ir construindo seus conhecimentos “a partir das necessidades e desafios que o ensino como

prática social lhe coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1999, p.18). Esses conhecimentos quando apropriados pelo professor o identificam como profissional e como indivíduo e lhe possibilitam refletir, redimensionar e transformar a sua ação de forma qualitativa e construtiva, principalmente se construídos de forma coletiva, pelo processo de trocas recíprocas e concretas em que a atuação sobre a realidade, no sentido de transformá-la, seja uma constante.

Isso posto, considero que este estudo esteve perpassado pelos princípios próprios da dialética, uma vez que entendo que os resultados das categorias se relacionam e se condicionam reciprocamente. Por não pretender esgotar as reflexões aqui colocadas, sugere que a investigação tenha continuidades e sempre sujeitas a reformulações e outras reflexões. Os achados indicam a possibilidade de mudanças, seja no plano quantitativo, como qualitativo sempre no intuito de evoluir no processo de produção do conhecimento e sua realização só foi possível dadas as contradições observadas na minha prática.

Para finalizar, a pesquisa havia se proposto investigar o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, no entanto e pela direção que tomou, fez um recorte específico e se concentrou sobre os processos de ensino. Nesse sentido, outras pesquisas sobre o aluno do ensino superior provavelmente deverão ser realizadas tendo como meta contribuir para que as ações do discente do ensino superior se voltem para uma autêntica produção de conhecimentos não só com vistas a uma formação profissional para o mercado de trabalho, como também para uma formação humana e cidadã consciente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria C; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

AQUINO, Julio Groppa. **Confrontos na sala de aula**. São Paulo: Summus, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BRUSCHINI, Cristina; PUPPIN, Andrea B. **Trabalho de mulheres executivas no Brasil no final do século XX**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 121, jan/abr. 2004. p. 105-138.

CASTANHO, Sérgio E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 13-48.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. A criatividade na sala de aula. In: VEIGA, Ilma P. A.; \_\_\_\_\_. (orgs). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 75-89.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C.R. (org). **O educador: vida e morte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 51-70.

\_\_\_\_\_. Ideologia e educação. In: Educação e Sociedade, v. 2. n. 5. São Paulo, jan/1980.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **Paradigmas científicos e propostas curriculares**. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista1/debates3.pdf>> Acesso em: 22 dez. 2004.

\_\_\_\_\_; LEITE, Denise Balerine Cavalheiro. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papyrus, 1996.

CHARLOT, Bernard. (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COLL, César; MIRAS, Mariana. A representação mútua professor-aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: \_\_\_\_\_; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 265 – 279.

DELVAL, Juan. **Crescer e pensar**: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do mestre**. Campinas: Autores Associados, São Paulo: USP, 2003.

DUTRA, Luiz Henrique de A. **Epistemologia da Aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FURLANI, Lúcia Teixeira Maria. **A claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GILES, Thomas Ranson. **Filosofia da educação**. 5. reimp. São Paulo: EPU, 1983.

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais transformadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Ensino universitário: fatores influentes em sala de aula sob a ótica do aluno. In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992. p. 67-97.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do impacto dos anos de graduação sobre os alunos**. Estudo exploratório com estudantes do último ano dos cursos de Ciências Contábeis e Administração de uma faculdade particular de São Paulo. Disponível em:

<[http://www.fecap.br/adm\\_online/art21/aarilda21.htm.univercidade](http://www.fecap.br/adm_online/art21/aarilda21.htm.univercidade)> Acesso em: 18.fev.2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos.(et. al.). **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo/SP. Editora Universitária Ltda, 1986.

MARTINS, Pura Lucia O. **Didática teórica / didática prática. Para além do confronto**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. A relação conteúdo – forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Didática: o ensino e suas relações**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 77-103.

MASETTO, Marcos Tarcisio. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-26.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. 12 reimp. São Paulo: EPU, 2001.

MORAIS, J. F. Regis de. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 51-74.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NOSSA, Valcemiro. **Formação do professor de ensino superior**. Disponível em: <<http://www.univercidade.br/HTML/cursos/graduacao/ciencontab/dload/Formacaodeprofessor.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2004.

OLIVEIRA, Luciano A.. **manual de sobrevivência universitária**. Campinas: Papirus, 2004.

PEREIRA, Salézio Antônio Pereira. **Os cursos noturnos da Universidade Federal do Paraná, enquanto motivação de demanda**. Curitiba, 1992. 116 f. (Dissertação em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIRES, Marília F. C. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista1/ensaio5.pdf>> Acesso em: 18 nov. 2004.

PLACCO, Vera Maria N. G. Correntes epistemológicas subjacentes à didática do ensino superior: em foco o professor do ensino superior. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. (orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 47-56.

POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica**. 2. ed. Coimbra: Coimbra, 1990.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

\_\_\_\_\_. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: \_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Antônio Raimundo. **Ética – caminhos da realização humana**. 2. ed. São Paulo: Ave-Maria, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Apresentação da coleção. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-19.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1989.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1994.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética da avaliação da aprendizagem na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO, Sérgio; \_\_\_\_\_. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000. p. 95-131.

WEINBERG, M. **Recorde histórico**. Disponível em: [Http://www.veja.abril.uol.com.br/educacao/201200/p\\_098.html](http://www.veja.abril.uol.com.br/educacao/201200/p_098.html).>. Acesso em: 03 jun. 2003.

**ANEXO I – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA EXPLORATÓRIA**





**ANEXO II – QUESTIONÁRIO SUBMETIDO À VALIDAÇÃO**

## MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA

Caro(a) Aluno(a):

TENDO EM VISTA A REALIZAÇÃO DE UMA PESQUISA DE MESTRADO SOBRE O TEMA “**AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**”, CONTO COM A SUA PARTICIPAÇÃO RESPONDENDO A ESTE QUESTIONÁRIO. **NÃO PRECISA SE IDENTIFICAR.** AGRADEÇO SUA CONTRIBUIÇÃO.

Ileana Cristina Pavelski da Costa

CURSO: \_\_\_\_\_

PERÍODO: \_\_\_\_\_

DATA DE PREENCHIMENTO: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

### 1. IDADE

8 A 23 ANOS

24 A 29 ANOS

30 A 35 ANOS

36 A 41 ANOS

42 A 47 ANOS

MAIS DE 48 ANOS

### 2. SEXO

MASCULINO

FEMININO

### 3. ESTADO CIVIL

SOLTEIRO(A)

CASADO(A)

DIVORCIADO(A)

SEPARADO(A)

UNIÃO CONSENSUAL

VIÚVO(A)

### 4. TRABALHA?

SIM

NÃO

#### 4.1. HÁ QUANTO TEMPO?

MENOS DE 1 ANO

1 A 5 ANOS

6 A 10 ANOS

11 A 15 ANOS

16 A 20 ANOS

MAIS DE 20 ANOS

4.2. QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO? \_\_\_\_\_

### 5. COMPLETOU O ENSINO MÉDIO EM ESCOLA:

PÚBLICA

PARTICULAR

#### 5.1. FEZ O ENSINO:

REGULAR

SUPLETIVO

6. QUANTO TEMPO FICOU SEM ESTUDAR ANTES DE ENTRAR PARA A FACULDADE?

\_\_\_\_\_

NAS QUESTÕES 7, 8 E 9 ESCOLHA, EM CADA UMA, TRÊS ALTERNATIVAS, ENUMERANDO-AS DE 1 A 3, ONDE **(1) REPRESENTA A OPÇÃO MAIS IMPORTANTE E (3) A OPÇÃO MENOS IMPORTANTE**

**07. PARA VOCÊ UMA BOA AULA É:**

- (...) AULA EXPOSITIVA EM QUE OS CONTEÚDOS SÃO DOMINADOS E EXPLICADOS PELO PROFESSOR DE FORMA QUE OS ALUNOS NÃO FIQUEM COM DÚVIDAS.
  - (...) AULA EXPOSITIVA DESCONTRAÍDA, COM BRINCADEIRAS E PIADAS FEITAS PELO PROFESSOR.
  - (...) AULA EXPOSITIVA QUE PERMITE AO ALUNO EXPOR SUAS IDÉIAS E OPINIÕES, DEBATENDO OS ASSUNTOS ABORDADOS.
  - (...) AULA EXPOSITIVA EM QUE RECURSOS COMO VÍDEO, RETROPROJETOR E DATASHOW SÃO AMPLAMENTE UTILIZADOS.
  - (...) AULA EXPOSITIVA COM TRABALHOS EM GRUPO.
  - (...) AULA EM QUE SÃO APRESENTADOS SEMINÁRIOS PELOS ALUNOS.
  - (...) AULA COM PESQUISA EM GRUPO PARA SER FEITA EM SALA.
  - (...) AULA QUE LIGA TEORIA À PRÁTICA DO ALUNO.
  - (...) AULA COM DINÂMICAS DE GRUPO E TRABALHOS EM EQUIPE.
  - (...) AULA EXPOSITIVA EM QUE O PROFESSOR DEMONSTRA NA PRÁTICA COMO SE FAZ.
  - (...) AULA QUE PROMOVA NO ALUNO A REFLEXÃO SOBRE AQUILO QUE ESTÁ SENDO ESTUDADO.
  - (...) AULA EM QUE PROBLEMAS REAIS SÃO PROPOSTOS, DESAFIANDO O ALUNO A PENSAR.
  - (...) OUTRO. ESPECIFIQUE NAS LINHAS ABAIXO:
- 
- 

**08. PARA VOCÊ O BOM PROFESSOR É AQUELE QUE:**

- (...) DOMINA E TRANSMITE SEUS CONHECIMENTOS COM EXEMPLOS DA ROTINA DIÁRIA.
- (...) É BEM HUMORADO, CONTA PIADAS E FAZ BRINCADEIRAS COM OS ALUNOS EM SALA DE AULA.
- (...) É AMIGO DO ALUNO, OUVINDO-O E ACONSELHANDO-O NAS DIFICULDADES.
- (...) É EXIGENTE EM RELAÇÃO A PRAZOS E TRABALHOS, IMPÕE RESPEITO, NÃO DEIXA A AULA VIRAR UMA BAGUNÇA E ESTABELECE TODAS AS REGRAS EM SALA.
- (...) NÃO FICA FALANDO O TEMPO TODO E INCENTIVA OS ALUNOS A PARTICIPAREM COM IDÉIAS E PONTOS DE VISTA.
- (...) DÁ MUITO TRABALHO DE PESQUISA EM SALA DE AULA E POUCO TRABALHO PARA FAZER EM CASA.
- (...) PREOCUPA-SE COM A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.
- (...) INCENTIVA O ALUNO A BUSCAR O CONHECIMENTO FORA DA SALA DE AULA.
- (...) ESTABELECE UM CLIMA DEMOCRÁTICO EM SALA, PERMITINDO AOS ALUNOS PARTICIPAREM DAS DECISÕES SOBRE OS ASSUNTOS QUE SE REFERIAM À AULA.
- (...) NÃO É MUITO EXIGENTE QUANTO A TRABALHOS E PRAZOS DE ENTREGA.

- (...) DESPERTA E ACOMPANHA O INTERESSE DOS ALUNOS PELO CONHECIMENTO.  
(...) OUTRO. ESPECIFIQUE NAS LINHAS ABAIXO:
- 
- 

**09. O BOM ALUNO É AQUELE QUE:**

- (...) PARTICIPA ATIVAMENTE COM PERGUNTAS, IDÉIAS E PONTOS DE VISTA EM SALA DE AULA.  
(...) TEM RESPEITO PELAS NORMAS DA INSTITUIÇÃO, PELOS COLEGAS E PELOS PROFESSORES.  
(...) PONTUAL NO HORÁRIO, NÃO FALTA ÀS AULAS, CUMPRE OS PRAZOS ESTABELECIDOS PARA ENTREGA DE TRABALHOS E TAREFAS.  
(...) BUSCA INFORMAÇÕES ADICIONAIS AOS CONTEÚDOS DADOS EM AULA ATRAVÉS DA LEITURA DE TEXTOS, LIVROS E REVISTAS.  
(...) SEMPRE QUE PODE ESTÁ PARTICIPANDO DE CURSOS, CONGRESSOS, SEMINÁRIOS PARA APERFEIÇOAMENTO.  
(...) TEM BOAS NOTAS E ESTÁ SEMPRE ENTRE OS MELHORES DA TURMA.  
(...) PRESTA ATENÇÃO NAS AULAS, COLABORA COM O SILÊNCIO EM SALA ENQUANTO O PROFESSOR ESTÁ EXPONDO A MATÉRIA.  
(...) É ESFORÇADO, ESTUDA BASTANTE PARA TIRAR BOAS NOTAS.  
(...) PREOCUPA-SE COM A SUA FORMAÇÃO, APROFUNDANDO OS ASSUNTOS ABORDADOS EM AULA FAZENDO PESQUISA POR CONTA PRÓPRIA.  
(...) PROCURA O PROFESSOR FORA DA SALA PARA TIRAR DÚVIDAS E DISCUTIR DETERMINADOS ASSUNTOS.  
(...) PROCURA APLICAR NA SUA PRÁTICA DO DIA-A-DIA AQUILO QUE APRENDEU COM A TEORIA DADA EM AULA, BUSCANDO MELHORAR SUAS CONDIÇÕES DE VIDA SOCIAL, PROFISSIONAL E ECONÔMICA.  
(...) OUTRO. ESPECIFIQUE NAS LINHAS ABAIXO:
- 
- 

**10. (ASSINALE UMA ÚNICA ALTERNATIVA). FORA DO HORÁRIO DE AULA, QUANTAS HORAS POR SEMANA VOCÊ ESTUDA OS ASSUNTOS RELACIONADOS AO SEU CURSO?**

- |                 |                   |                |
|-----------------|-------------------|----------------|
| NENHUMA         | ATÉ 3 HORAS       | DE 4 A 7 HORAS |
| DE 8 A 14 HORAS | MAIS DE 14 HORAS. |                |

## **ANEXO III – QUESTIONÁRIO DEFINITIVO**

CARO(A) ALUNO(A):

TENDO EM VISTA A REALIZAÇÃO DE UMA PESQUISA DE Mestrado sobre o tema “**AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**”, CONTO COM A SUA PARTICIPAÇÃO RESPONDENDO A ESTE QUESTIONÁRIO. **NÃO PRECISA SE IDENTIFICAR.**

AGRADEÇO SUA CONTRIBUIÇÃO.  
ILEANA CRISTINA PAVELSKI DA COSTA

**CURSO:** \_\_\_\_\_ **PERÍODO:** \_\_\_\_\_

**DATA DE PREENCHIMENTO:** \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

1. IDADE

18 A 23 ANOS

24 A 29 ANOS

30 A 35 ANOS

36 A 41 ANOS

42 A 47 ANOS

MAIS DE 48 ANOS

2. SEXO

MASCULINO

FEMININO

3. ESTADO CIVIL

SOLTEIRO(A)

CASADO(A)

DIVORCIADO(A)

SEPARADO(A)

UNIÃO CONSENSUAL

VIÚVO(A)

4. TRABALHA?

SIM

NÃO

4.1. SE TRABALHA, HÁ QUANTO TEMPO?

MENOS DE 1 ANO

1 A 5 ANOS

6 A 10 ANOS

11 A 15 ANOS

16 A 20 ANOS

MAIS DE 20 ANOS

4.2. QUAL A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL? \_\_\_\_\_

5. CURSOU O ENSINO MÉDIO (2º GRAU) EM ESCOLA:

PÚBLICA

PARTICULAR

PÚBLICA E PARTICULAR

5.1. SEU ENSINO MÉDIO (2º GRAU) FOI:

REGULAR

SUPLETIVO

À DISTANCIA

6. QUANTO TEMPO DEPOIS DE TERMINAR O ENSINO MÉDIO VOCÊ LEVOU PARA ENTRAR NA FACULDADE? \_\_\_\_\_

**INSTRUÇÕES:**

LEIA ATENTAMENTE CADA ITEM E MARQUE UM **X** NA ESCALA QUE MELHOR EXPRESSE O SEU PONTO DE VISTA:

**7. PARA VOCÊ UMA BOA AULA É:**

	MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	MENOS IMPORTANTE
AULA EXPOSITIVA EM QUE OS CONTEÚDOS SÃO DOMINADOS E EXPLICADOS PELO PROFESSOR DE FORMA QUE OS ALUNOS NÃO FIQUEM COM DÚVIDAS.			
AULA EXPOSITIVA DESCONTRAÍDA, COM BRINCADEIRAS E PIADAS FEITAS PELO PROFESSOR.			
AULA EXPOSITIVA EM QUE RECURSOS COMO VÍDEO, RETROPROJETOR E DATASHOW SÃO AMPLAMENTE UTILIZADOS.			
AULA QUE LIGA TEORIA À PRÁTICA DO ALUNO.			
AULA EXPOSITIVA QUE PERMITE AO ALUNO EXPOR SUAS IDÉIAS E OPINIÕES, DEBATENDO OS ASSUNTOS ABORDADOS.			
AULA QUE PROMOVA NO ALUNO A REFLEXÃO SOBRE AQUILO QUE ESTÁ SENDO ESTUDADO.			
AULA EM QUE SÃO APRESENTADOS SEMINÁRIOS PELOS ALUNOS.			
AULAS COM DINÂMICAS DE GRUPO, PESQUISAS E TRABALHOS EM SALA DE AULA.			

OUTRO (QUAL)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**8. O BOM PROFESSOR É AQUELE QUE:**

	MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	MENOS IMPORTANTE
DOMINA E TRANSMITE SEUS CONHECIMENTOS, MOSTRANDO COMO SE FAZ NA PRÁTICA.			
É BEM HUMORADO, CONTA PIADAS E FAZ BRINCADEIRAS COM OS ALUNOS EM SALA DE AULA.			
É EXIGENTE EM RELAÇÃO A PRAZOS E TRABALHOS, IMPÕE RESPEITO, NÃO DEIXA A AULA VIRAR UMA BAGUNÇA E ESTABELECE TODAS AS REGRAS EM SALA.			
É AMIGO DO ALUNO, OUVINDO-O E ACONSELHANDO-O NAS DIFICULDADES.			
NÃO FICA FALANDO O TEMPO TODO E INCENTIVA OS ALUNOS A PARTICIPAREM COM IDÉIAS E PONTOS DE VISTA.			
INCENTIVA O ALUNO A BUSCAR O CONHEICIMENTO FORA DA SALA DE AULA.			
ESTABELECE UM CLIMA DEMOCRÁTICO EM SALA, PERMITINDO AOS ALUNOS PARTICIPAREM DAS DECISÕES SOBRE AS QUESTÕES QUE SE REFIRAM À AULA.			

OUTRO (QUAL)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**9. O BOM ALUNO É AQUELE QUE:**

	MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	MENOS IMPORTANTE
É PONTUAL NO HORÁRIO, NÃO FALTA ÀS AULAS, CUMPRE OS PRAZOS ESTABELECIDOS PARA ENTREGA DE TRABALHOS E TAREFAS.			
TEM BOAS NOTAS E ESTÁ SEMPRE ENTRE OS MELHORES DA TURMA.			
PRESTA ATENÇÃO NAS AULAS, COLABORA COM O SILÊNCIO EM SALA ENQUANTO O PROFESSOR ESTÁ EXPONDO A MATÉRIA.			
PARTICIPA ATIVAMENTE COM PERGUNTAS, IDÉIAS E PONTOS DE VISTA EM SALA DE AULA.			
PREOCUPA-SE COM A SUA FORMAÇÃO, APROFUNDANDO OS ASSUNTOS ABORDADOS EM AULA FAZENDO PESQUISA POR CONTA PRÓPRIA COM A LEITURA DE TEXTOS, LIVROS E REVISTAS.			
PROCURA APLICAR NA SUA PRÁTICA DO DIA-A-DIA AQUILO QUE APRENDEU COM A TEORIA DADA EM AULA..			

OUTRO (QUAL)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**10. (ASSINALE UMA ÚNICA ALTERNATIVA). FORA DO HORÁRIO DE AULA, QUANTAS HORAS POR SEMANA VOCÊ ESTUDA OS ASSUNTOS RELACIONADOS AO SEU CURSO?**

- NENHUMA                      ATÉ 3 HORAS                      DE 4 A 7 HORAS
- DE 8 A 14 HORAS              MAIS DE 14 HORAS.

**ANEXO IV – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS COORDENADORES**

Curitiba, fevereiro de 2005.

Prezado (a) Coordenador (a):

Sou aluna do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, tendo como orientadora a Profª Drª Pura Lúcia Oliver Martins.

Venho desenvolvendo estudos, em minha dissertação relacionados as “Concepções dos Alunos do Ensino Superior Sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem”, nos cursos de graduação de faculdades isoladas de Curitiba e Região Metropolitana.

Esta pesquisa pretende analisar a concepção que o aluno do ensino superior tem sobre o processo de ensino e aprendizagem, captando indicativos que possam orientar a ação do docente para a melhoria da qualidade do processo.

O questionário anexo tem por objetivo levantar, junto aos alunos, informações sobre suas concepções de bom professor, de boa aula e de bom aluno.

Nesse sentido solicito a sua autorização para proceder, junto aos alunos de 1º período e período mais avançado dos cursos dessa Instituição de Ensino, a aplicação do questionário anexo, esclarecendo que será preservado o anonimato dos participantes e das instituições de ensino envolvidas. Ainda, após a conclusão do estudo estarei à disposição dos alunos e das instituições participantes para apresentação dos resultados.

Colocando-me à sua disposição para quaisquer esclarecimentos, agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Ileana Cristina Pavelski da Costa  
Tel.: (41) 327-2904 e 99098917  
e-mail: ileana\_costa@hotmail.com