ITINERÁRIOS FORMATIVOS PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

ANA CARLA RAMALHO EVANGELISTA LIMA
IRON PEDREIRA ALVES
JULIANA LARANJEIRA PEREIRA
ORGANIZADORES



Editora zarte

ITINERÁRIOS FORMATIVOS PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Ana Carla Ramalho Evangelista Lima
Iron Pedreira Alves
Juliana Laranjeira Pereira
Organizadores

Itinerários Formativos para a Docência Universitária

Editora zarte

Feira de Santana - Bahia

2023

Copyright © 2023 by Ana Carla Ramalho Evangelista Lima, Iron Pedreira Alves e Juliana Laranjeira Pereira (Organizadores)

Projeto gráfico e Editoração eletrônica: *Editora Zarte*
Capa: *Iron Pedreira Alves*
Revisão textual: *João Daniel Guimarães Oliveira*
Revisão de provas: *Os Organizadores*

Conselho Editorial

Claudio André Souza

João Daniel Guimarães Oliveira

Maria de Lourdes Novaes Schefler

Mariana Fagundes de Oliveira

Maria Victória Espiñeira González

Zenaide de Oliveira Novais Carneiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I86 Itinerários formativos para a docência universitária [recurso eletrônico] / Ana Carla Ramalho Evangelista Lima, Iron Pedreira Alves, Juliana Laranjeira Pereira, organizadores. – Feira de Santana : Editora Zart, 2023.

304 p. : il.

Ebook

Suporte: PDF.

ISBN 978-65-88707-67-8

1. Docência universitária. 2. Formação docente. 3. Ensino superior. I. Lima, Ana Carla Ramalho Evangelista, org. II. Alves, Iron Pedreira, org. II. Pereira, Juliana Laranjeira, org.

CDU 378

Elaboração: Luis Ricardo Andrade da Silva – Bibliotecário – CRB 5/1790

Todos os direitos desta edição reservados à
Editora Zarte
Rua Nacional nº 300 A, Parque Ipê
44054-064 — Feira de Santana, BA
Telefone: (71) 99116-6034 WhatsApp
E-mail: zartegraf@gmail.com

SUMÁRIO

Prefácio 7

Apresentação 15
Ana Carla ramalho Evangelista Lima
Iron Pedreira Alves
Juliana Laranjeira Pereira

Sobre a docência universitária, processos de desenvolvimento profissional e a formação 17
Ana Carla Ramalho Evangelista Lima
Ana Virgínia de Almeida Luna

O estudante universitário: necessidades e potencialidades 55
Ivan Faria
Mirela Figueiredo Santos Iriart

Planejamento Pedagógico: das diretrizes curriculares ao plano de aula 87
Juliana Laranjeira Pereira
Rosária da Paixão Trindade

Competências: percurso e encruzilhadas 113
Valéria Vernaschi Lima

Removendo barreiras por meio do desenho universal para a apredizagem 141
Susana Couto Pimentel
Delma dos Santos Silva Pereira

Metodologias ativas e participativas: ensinar ou ajudar a aprender? 169
Érica Maria Granjeiro

A relação professor e estudante e o clima de sala de aula 205
Fabrício Oliveira da Silva
Marinalva Lopes Ribeiro

Leitura e escrita acadêmicas: produção de sentidos e autoria 235
Úrsula Cunha Anecleto
Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas

Avaliar para aprender: por uma avaliação formativa no ensino superior 263
Iron Pedreira Alves
Juliana Laranjeira Pereira
Vanessa da Silva Peixoto

PREFÁCIO

> Temos dito, e repetido, que o professor é a pessoa. E que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.
>
> (NÓVOA, 2009, p. 12)

Prefaciar a obra *Itinerários Formativos para a Docência Universitária*, que tem como objetivo central construir um itinerário formativo de estudo e de reflexão para auxiliar na prática do docente universitário de maneira prática e efetiva, compreendendo os itinerários formativos com um dos espaços centrais na defesa da universidade pública e da profissão docente, é uma honra para mim, sem precedentes. Organizado por Ana Carla Ramalho Evangelista Lima, Iron Pedreira Alves e Juliana Laranjeira Pereira, pessoas que vivem o que acreditam, este livro traz um corpo de autores e autoras que defendem a dimensão humana da docência ao reconhecerem o professor universitário[1] como pessoa

1 Faço, neste texto, a opção pelo uso do termo "professor universitário" para identificar todo professor e toda professora que atua na educação superior, a partir da compreensão de que a complexidade do exercício profissional docente está presente nas diferentes formas, modelos e finalidades das instituições de ensino superior do Brasil.

com sentimentos, necessidades, expectativas, sonhos e frustações, que trabalha com seres humanos os quais também possuem desejos, emoções e aspirações. Portanto, introduzir o leitor e a leitora nessa obra, elaborada por um conjunto de pessoas e profissionais incentivadores, comprometidos e atuantes no Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais da Universidade Estadual de Feira de Santana (ProFACE/UEFS), também presentes no planejamento, desenvolvimento e avaliação dos encontros formativos realizados para os docentes da UEFS, envolve uma gama de sentimentos que me reportam à minha própria história com a docência na educação superior e meu profundo envolvimento com a pedagogia universitária.

A pedagogia universitária é uma área de interesse pessoal e profissional que me encanta e me implica, de longa data. Puxando a memória, desde meu ingresso na educação superior, no final da década de 1980, a questão da formação e do desenvolvimento profissional de professores e o papel das instituições de educação superior nesse contexto estiveram muito presentes em minha trajetória de formação, de pesquisas e de trabalho. Ancora-se na minha condição de professora universitária, e consequentemente de gestora, que vem aprendendo a cada dia a estabelecer uma relação construtiva no enfrentamento de questões da docência e da formação, das relações de trabalho e desenvolvimento profissional, das culturas e das políticas institucionais, principalmente no âmbito das universidades públicas.

Por isso, o debate que estabeleço tem origem em muitas de minhas próprias concepções sobre a educação (especial-

mente no que se refere à formação de professores), alicerçadas em referenciais que acredito e procuro adotar em minha trajetória nos diferentes espaços de atuação profissional, que defendem, de diferentes formas, a educação como prática social contextualizada e emancipadora, o sujeito como protagonista no processo formativo, a valorização da profissão docente e, consequentemente, da formação de professores como um processo contínuo, compartilhado, que ocorre em diferentes esferas e circunstâncias, cujo contexto de trabalho ocupa espaço privilegiado no processo formativo.

E esta obra se insere nesse grupo de estudos e pesquisas que me constituem, pois seus estudos buscam compreender a docência em sua complexidade e reconhecem que a profissionalidade docente tem como referência os processos envolvidos na constituição do *ser* professor. Com diferentes orientações teóricas e metodológicas, os artigos destacam que a profissionalidade é constituída por um conjunto de saberes que caracterizam a especificidade da atividade profissional, refere-se a uma construção individual e coletiva, corporifica-se no ambiente de trabalho e tem na práxis docente e nas relações dos professores com seus diferentes interlocutores a afirmação ou a negação da profissão. Esse reconhecimento é fundamental para a valorização do conhecimento profissional docente, isto é, o conhecimento dos professores sobre a sua própria profissão (MUSSI, 2007; ALMEIDA; PIMENTA, 2014; NÓVOA, 2017, 2022).

Nessa direção, Almeida e Mussi (2017) destacam que a profissionalidade docente envolve um processo de profissionalização, ou seja, requer o reconhecimento social da profissão e implica a conquista de um espaço de autonomia

(inclusive nos diferentes contextos de trabalho) que seja favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado. Configura-se, sobretudo, como uma integração dos modos de pensar e agir que levam à produção de um saber constituído pela mobilização tanto de conhecimentos e métodos de trabalho como pela mobilização de intenções, de valores individuais e grupais, da participação e do comprometimento com a cultura institucional.

Como bem aponta Nóvoa (2017), promover processos formativos para o exercício profissional do "ser professor" é fundamental para a construção da profissionalidade docente, que não se restringe somente aos aspectos técnicos, científicos ou pedagógicos da profissão, mas à profissão docente em sua totalidade e complexidade. Em suas palavras,

> Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 26).

A profissionalidade docente como foco da formação é defendida nessa obra ensaio uma vez que se busca valorizar e fortalecer a profissão docente. Cunha (2008) destaca a necessidade de investimento na profissionalidade "porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas

caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações" (CUNHA, 2008, p. 15).

A obra contribui para o campo temático da formação de professores, do processo de ensino, dos seus saberes estruturantes, do currículo e das políticas educacionais para esse campo científico de conhecimento, que inclui a educação superior com toda a sua diversidade e complexidade. Destaca os elementos do processo didático-pedagógico, a exemplo das necessidades e potencialidades dos estudantes universitários, das relações humanas e inclusivas no processo educacional, das metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem e do processo de avaliação formativa na educação superior. Um processo formativo que se enraíza nos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e institucionais, que envolvem e afetam intensamente a trajetória da universidade contemporânea.

Nessa perspectiva, as instituições de educação superior devem apoiar o desenvolvimento profissional docente, estabelecendo uma cultura formativa dentro da instituição, promovendo espaços e instituindo políticas que valorizem a(s) pedagogia(s) na educação superior, inclusive como uma das formas de valorização dos profissionais que nela trabalham, a exemplo do programa que se encontra em processo de institucionalização na UEFS, o já mencionado ProFACE.

Portanto, realizar a leitura dessa obra e constatar as sólidas contribuições que seus artigos apresentam para a construção do campo epistemológico da pedagogia universitária me trouxeram uma riqueza de reflexões, as quais, espero, se espalhem e contaminem a todos implicados com a edu-

cação superior e suas instituições de ensino, sobretudo no tocante à formação de seus profissionais.

Diante das considerações apresentadas, é importante reforçar a nossa ideia de que uma política institucional potente para a formação de professores é fundamental para o desenvolvimento e consolidação da educação superior no Brasil, uma política que respeita e valoriza o professor, a sua formação, identidade, carreira e trabalho. Uma política de formação que deve priorizar princípios pedagógicos, culturais, sociais, éticos, políticos e emancipatórios, garantindo ao(à) professor(a) o protagonismo de seu próprio processo formativo. Indo além, é interessante que o processo formativo conte com a participação de seus próprios professores, ou seja, seja realizado por dentro, considerando a cultura institucional e o protagonismo da própria comunidade universitária.

Por isso também a defesa na obra — da qual compartilho — pela necessidade de institucionalização das propostas formativas como política institucional, garantidas em regulamentações institucionais que assegurem a sua continuidade e permanência, não somente como ações pontuais, mas, sobretudo, como uma política que valorize a trajetória profissional dos professores/as, com apoio e reconhecimento às suas atividades profissionais e, indo além, abrindo espaços para que a reflexão crítica acerca do fazer docente seja mola propulsora para se fazer universidade junto, coletivamente.

Amali de Angelis Mussi
Universidade Estadual de Feira de Santana

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elisa Carneiro Santos de; MUSSI, Amali de Angelis. O aprender pela práxis: a aprendizagem baseada em problemas. *In*: VEIGA, Ilma Passos *et al*. (org.). **Docência, Currículo e Avaliação**: territórios referenciais para a formação docente. Volume 1. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 215-230.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.21814/rpe.6243. Acesso em: 10 jul. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, v. 6, set. 2008. Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

MUSSI, Amali de Angelis. **Docência no Ensino Superior**: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional. 2007. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16304. Acesso em: 10 jul. 2023.

NÓVOA, António. Prefácio – Andamos sempre carregados de história. **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 20, p. 11-14,

jul./dez. 2009. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/issue/view/81. Acesso em: 10 jul. 2023.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 jul. 2023.

NÓVOA, António. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. ***Revista Contemporânea de Educação, v. 14, n.*** 29, p. 54-70, 2022. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21710/pdf_1. Acesso em: 10 jul. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

APRESENTAÇÃO

A construção desse livro é a realização de um desejo em comum dos membros que compõem o ProFACE desde a sua implantação em 2014. O conjunto de capítulos é resultado dos encontros de estudos e discussões dos membros, como também das ações e atividades formativas realizadas durante os últimos anos pelo ProFACE, e por intercâmbios com profissionais de outras instituições. O objetivo central do livro é construir um itinerário formativo de estudo e de reflexão para auxiliar na prática docente universitária de maneira prática e efetiva. Dessa maneira, o livro foi organizado contextualizando o sentido do ser docente na universidade e sua formação (*Sobre a docência universitária, processos de desenvolvimento profissional e a formação*), seguindo com a reflexão sobre o reconhecimento dos estudantes que compõem este espaço institucional (*O estudante universitário: necessidades e potencialidades*).

Diante deste preâmbulo, é abordado como organizar e o que é preciso estudar e considerar para realizar um trabalho docente efetivo nos diversos espaços que compõem o processo de ensino e aprendizagem (*Planejamento Pedagógico: das diretrizes curriculares ao plano de aula; Competências: percurso e encruzilhadas; Metodologias ativas e participativas: ensinar ou ajudar a aprender?*).

Para tanto, se faz necessário entender que a educação deve ser na sua essência, inclusiva, e que o contexto universitário precisa instrumentalizar as condições ideais de acesso, permanência e aprendizagem, compreendendo que as diferenças são múltiplas, importantes e que podem e devem enriquecer o processo formativo dos docentes e dos graduandos nas suas inter-relações (*Removendo barreiras por meio do desenho universal para a aprendizagem; A relação professor e estudante e o clima de sala de aula; Leitura e escrita acadêmicas: produção de sentidos e autoria*).

Por fim uma reflexão acerca do tema da avaliação (*Avaliar para aprender: por uma avaliação formativa no ensino superior)*, com a intenção de oportunizar tanto ao professor quanto ao estudante, compreender o processo de aprendizagem, analisar o alcance dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem e o que precisa ser replanejado.

A equipe do ProFACE deseja uma leitura agradável e que efetivamente colabore com o itinerário formativo de cada docente.

Ana Carla Ramalho Evangelista Lima
Iron Pedreira Alves
Juliana Laranjeira Pereira

SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO

Ana Carla Ramalho Evangelista Lima
Ana Virgínia de Almeida Luna

Introdução

Este primeiro capítulo evidencia as discussões acerca da docência universitária a partir da reflexão sobre o processo de desenvolvimento profissional e os sentidos da formação, incluindo aí a formação de docentes universitários. Esperamos que, ao término desta leitura, seja possível identificar o quanto as experiências consideradas formativas — pelos professores, seus conteúdos e contextos formativos — são fundamentais para uma compreensão de que a atividade docente, como prática social complexa, envolve conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões de mundo implicadas pelas diferentes histórias de vida e trajetórias dos professores.

O repertório teórico apresentado decorre de estudos sobre o campo da docência universitária (CUNHA, 1998; VEIGA; CUNHA, 1999; VEIGA, 2008; CUNHA; SOARES; RIBEIRO, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010) realiza-

dos com a intenção de abordar a profissionalidade, a profissionalização, os saberes pedagógicos e a prática educativa no ensino superior, com discussões que muito têm contribuído para ampliar esse campo.

Este texto é oriundo de um estudo de base qualitativa e de natureza fenomenológica, configurada a partir das experiências humanas, refletidas e apropriadas (GALEFFI; PIMENTEL; MACEDO, 2009). A pesquisa (auto)biográfica foi a abordagem teórico-metodológica que oportunizou a construção das fontes sobre as quais refletimos, respaldando o estudo sobre a docência e a formação. Entrelaçamos a discussão teórica às fontes que se constituíram por meio da apreensão, interpretação e compreensão das singularidades das experiências desveladas na escrita de diários reflexivos de seis professores universitários, participantes de um curso de extensão sobre Avaliação e Aprendizagem desenvolvido em uma universidade pública no estado da Bahia.

A discussão que decorre desse processo de pesquisa, ressalta que a formação profissional do docente está relacionada às vivências e interações estabelecidas com o meio e às pessoas que compartilharam, influenciaram e marcaram, direta ou indiretamente, esse processo. Por isso, o ser professor não pode estar desvinculado do eu pessoal e do eu profissional (NÓVOA, 2009). Esse eu pessoal, que contribui para o ser professor, apresenta-se na forma da cultura vivida ao longo da sua vida, uma forma de comportamento cultural que perpassa a profissão docente. Quando acrescentamos a isso as condições de trabalho, as políticas educacionais e o convívio com os pares, temos um amplo repertório de referências que vão ajudando a "nos fazer" professores.

O tempo de exercício da docência em sala de aula tem estreita ligação com a profissionalização do professor no ensino superior, mas não é suficiente e não é a única referência da docência, ou seja, a sala de aula não é o único espaço onde se processa a formação do profissional da educação superior, embora se constitua como um espaço fundamental deste processo.

A compreensão da docência vivenciada nas instituições de ensino superior, nessa perspectiva, permite um entendimento mais preciso sobre como são formulados processos, procedimentos e ações realizadas em função de uma programação acadêmica, os quais influenciarão na constituição dos conhecimentos docentes.

O campo epistemológico pedagógico da docência no ensino superior também é condicionado pelas determinações das concepções epistemológicas de formação fundadas no paradigma dominante trazidas das chamadas ciências exatas e da natureza, que detêm na cultura ocidental a legitimidade do conhecimento historicamente produzido. Por isso Cunha (2009) ressalta a necessidade de se "[...] analisar a concepção de formação não como *constructo arbitrário*, mas na perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica." (CUNHA, 2009, p. 169, itálicos no original).

Mas, será que a partir das questões que emergiram da contemporaneidade, ainda podemos conceber a docência como simples exercício de transmissão de conhecimento? Não se trata de negar a função da docência como ação do ensinar, de transmissão de saber, contudo, não podemos afirmar que o ensino é o único eixo norteador das atividades docentes no ensino superior. Mussi (2007, p. 40) nos adverte:

> O caráter complexo e dinâmico da profissão docente no contexto contemporâneo apresenta novos desdobramentos para o campo da educação e da universidade, bem como para a formação e prática de seus professores, por exigir que considerem, entre outros aspectos, a importância dos avanços tecnológicos e, ao mesmo tempo, contribuam para o processo de superação da lógica da racionalidade técnico-científica que muito já fragmentou e hierarquizou os espaços — tempos — conhecimentos e sujeitos em suas diversas formas de prática social.

A docência no ensino superior, assim como em outros níveis, caracterizou-se historicamente pela mera transmissão de informação, ou pelo dom e vocação, por inspiração, ou ainda pela docência fundada em uma lógica humana, mas cristalizada, sustentada em um discurso esvaziado de saberes pedagógicos.

Por isso, são importantes os estudos recentes sobre a docência, os quais têm empreendido esforços no sentido de fazer com que esta seja compreendida enquanto profissão, como prática pedagógica, que emerge de necessidades sociais concretas, na sala de aula da universidade e para além desta.

A docência como profissão

A concepção de docência que alicerça este texto transcende o pressuposto de ação técnica ou operacionalização

de tarefas, ou seja, perpassa a competência técnica, mas não se esgota nesta.

A docência comporta uma dimensão reflexiva e uma dimensão prática, sendo ambas atravessadas pelo elemento subjetivo, já que as relações e vivências interpessoais são marcadas pela afetividade, pela valoração e pela ética. Assim, entende-se a docência como um processo construído no próprio percurso. Essa característica vem moldada por uma sensação de inacabamento, já que o aprendizado da docência não se esgota e demanda o desejo pelo aprender do docente.

A docência vem sendo compreendida como uma característica peculiar ao exercício do professor porque é nela que se encontra definida a ação de ensinar, é ela a norteadora da base da discussão sobre a formação e identidade do professor, sendo também a que define, como um traço norteador, as propostas de formação desta profissão.

Segundo Veiga (2008, p. 13), no sentido etimológico apresenta o significado de que, "[...] a docência é do latim *docere*, que se traduz em ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender". A docência é a ocupação em que os professores desempenham inúmeras funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas, estando associada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

> No sentido formal, docência é o trabalho dos professores no que se refere às atividades realizadas em sala de aula, contudo, na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas.

> As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho. (VEIGA, 2008, p. 13).

Com isso, a docência pode ser compreendida como o exercício do educador, ou seja, do professor que se volta para o âmbito da aprendizagem — é a missão que caracteriza o docente em geral. Vale ressaltar que, na educação superior, os termos "docência" e "pesquisa" são as principais atividades indicadas como atribuições do professor universitário (CUNHA; SOARES; RIBEIRO, 2009).

A vivência da docência gera aprendizagens simultâneas: ao tempo em que é individual, é também coletiva. Cada um produz a sua história, com suas marcas, tem o seu passado e o seu presente, não sendo somente uma história individual, mas também uma história produzida na interação com os outros, com o meio social e meio cultural em que se está imerso. De acordo com Sá (2011), a formatividade da formação acontece em redes, daí a importância de se pensar em uma formação articulada às experiências do sujeito, rompendo com as dicotomias entre saberes, formação e experiência.

As percepções que se formam no entrecruzar das itinerâncias pessoais e profissionais e na relação de pertença (ou não) a um grupo social e historicamente situado, são condições que influenciam no agir e no discurso docente, de que dependem as práticas cotidianas. É na relação estreita estabelecida entre todos esses aspectos que são construídas as imagens sobre a docência.

Diversos são os conceitos apresentados sobre a docência (TARDIF; LESSARD, 2005; VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005; VEIGA, 2008); porém, parece existir um consenso de que esta é uma atividade composta, plural, flexível e reflexiva, que se constitui na interação entre os pares, nos cursos de formação inicial e continuada, ao longo da trajetória profissional, nas instituições em que o professor trabalha e, principalmente, na relação com os estudantes em sala de aula — uma cultura constituída por muitos saberes, que o professor constrói ao longo da sua formação e mobiliza na sua prática.

O docente é entendido como o sujeito da ação do sistema educativo, responsável por significativas mudanças no processo pedagógico. Tardif e Lessard (2005) entendem a docência como um trabalho codificado, cujas ações se dão dentro de um quadro estável, com regras burocráticas e com espaço e tempos controlados.

Dessa forma, a docência no ensino superior necessita apoiar-se na dinâmica da interação/compartilhamento de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado e o sentido que dão a estes. Portanto, ela ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e de aprender, espaço constituído por uma pedagogia universitária própria, em que professores e estudantes intercambiam as funções de ensinantes e de aprendentes. Assim, "[...] podemos falar em aprendizagem compartilhada, seja relativa ao processo construtivo de ser professor do ensino superior, seja em relação ao processo inicial de preparação dos alunos como futuros profissionais em suas di-

versas áreas de atuação [...]" (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 53) e é nesse sentido de partilha, que os professores se abrem para possibilidades que lhe proporcionem maior familiaridade com as especificidades da docência, a exemplo do que registra este professor em um dos momentos de reflexão inicial da sua vivência no curso de extensão sobre Avaliação e Aprendizagem:

> O caminho que eu tento trilhar aqui é este, mesmo não tendo a fundamentação. É fundamental, um suporte pedagógico para os professores. [...] e espero que a universidade ofereça um suporte para avaliação. [...] Espero compartilhar experiências e, principalmente, aprender os caminhos e atalhos do processo pedagógico. (Diário Reflexivo – Professor Cursista 1).

Apoiar práticas de partilhas de vivências no exercício da docência é uma forma de estimular e encorajar os professores a se apropriarem, individual e coletivamente, do seu próprio processo formativo. Estabelecer canais de diálogo entre os docentes possibilita que assegurem saberes que são necessários à sua prática profissional. É possível perceber quando o professor diz "mesmo não tendo a fundamentação", "suporte pedagógico para os professores" ou "espero que a universidade ofereça um suporte para avaliação", que ele está assumindo a sua parcela de responsabilidade no compromisso de educar, mas espera que a contrapartida seja também garantida, ou seja, que a instituição cumpra a sua parte.

Por sua complexidade, Cunha (2009) ressalta que a docência exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática, que não se reduz a uma mera repetição de ações e por isso requer o enfrentamento de situações muitas vezes imprevisíveis. Além disso, "[...] a profissão docente está imersa em dimensões éticas, tais como valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais, etc." (CUNHA, 2009, p. 59).

Não há dúvida de que a compreensão da docência do ensino superior implica a ampliação do campo de conhecimentos a ela correlato. Nesse sentido, ao considerar a docência como uma atividade especializada, é necessário apreendê-la enquanto profissão (CUNHA, 2009).

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para realizá-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar a sua qualidade. A característica mais evidenciada na proposta de desenvolvimento do curso de extensão sobre Avaliação e Aprendizagem foi a de provocar questionamentos aos docentes cursistas sobre as suas necessidades de aprendizagem para melhor exercer a atividade docente, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Alguns trechos dos diários reflexivos destacam as inquietações.

> Como direcionar a aprendizagem/discussões ao processo de ensino-aprendizagem na universidade? [...] Como analisar e avaliar o que é mais importante no processo de ensino-aprendizagem na universidade: alcançar os "potenciais" de cada aluno, individualmente, e considerar seu avanço e amadurecimento (mesmo que alguns desses potenciais individuais não sejam o mínimo exigido para a for-

> mação do profissional que o curso exige), ou me basear numa padronização da qualidade/quantidade de aprendizagem (desconsiderando que alguns alunos não deram seu máximo — mas alcançaram o padrão — e outros ultrapassaram seu máximo — mas não chegaram ao nível padronizado)? (Diário Reflexivo — Professor Cursista 3).

Registros como o supracitado nos permitem compreender melhor a configuração dos diferentes conhecimentos necessários à prática docente, especificamente em se tratando de docência no ensino superior. É preciso considerar que os saberes profissionais são, também, os conhecimentos elaborados e incorporados no processo do fazer docente, que só têm sentido quando se leva em consideração o contexto em que essas práticas pedagógicas se constituem e são constituídas.

Se o docente não tiver clareza das especificidades da sua profissão, de como organizá-la e para quê, correrá o risco de reduzir a sua ação à mera reprodução de modelos aprendidos ao longo de sua educação formal. Quando o professor indaga "Como direcionar a aprendizagem/discussões ao processo de ensino-aprendizagem na universidade?", o que temos é uma questão que requer que a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua, pois não será em um único encontro ou momento isolado que se conseguirá compreender todo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Daí a necessidade de momentos formativos em que seja possível o compartilhamento de situações da própria prática, para que esta possa ser discutida à luz dos referenciais que subsidiam a discussão.

A literatura, de um modo geral, nos diz que a profissão professor apresenta três especificidades que a diferenciam

das demais: a acadêmica, que trata dos conhecimentos específicos; a do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego; e a pedagógica, que remete às formas de ensinar, às metodologias e técnicas utilizadas no exercício da atividade profissional. Essa articulação entre entendimento da docência e o sentido desta enquanto profissão vai incidir na necessidade de compreendermos a construção da identidade docente — no nosso caso, do docente universitário.

A identidade profissional do professor envolve a pessoa do professor, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional (GUIMARÃES, 2011). Ou seja, trata-se de uma articulação entre a forma individual e coletiva de produção da existência do professor, tomando por referência os aspectos do entorno do seu estatuto profissional, em consonância com os investimentos que a universidade faz para que esse professor atinja seus objetivos educacionais.

O desenvolvimento profissional decorreria de um processo de valorização identitária e profissional dos professores, somente assim, a compreensão desse desenvolvimento profissional estará atrelada a uma concepção de formação dos professores que reconheça a importância da docência (CUNHA; SOARES; RIBEIRO, 2009).

Processos de construção identitária do docente universitário

Discute-se, a partir da concepção de docência, a identidade docente, que está vinculada à ideia ou representação

de si, sendo resultante do conjunto de sentimentos, valores, traços e aspectos que o sujeito reconhece como fazendo parte de si mesmo.

É fundamental compreendermos essa peculiaridade de que a identidade é relacional e não um atributo específico para a pessoa. Por isso o seu desenvolvimento ocorre na área do intersubjetivo e se caracteriza por ser um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesma como pessoa, dentro de um determinado contexto. Daí ser mais adequado falarmos de um processo identitário do que de uma identidade.

De acordo com Gatti (1996), dentre as características da identidade está a plasticidade (a maleabilidade frente à mudança) e a permeabilidade (capacidade de assumir novas configurações), ou seja, características que imprimem no ser humano condições e possibilidades para a mudança e criam novo cenário emocional que interfere diretamente na capacidade de produzir. É certo que o sujeito, entendido aqui como histórico, cultural e socialmente constituído, não se desestrutura em nenhuma experiência ou prática social. Isso significa dizer que, embora exista uma constituição social, o sujeito contém uma identidade que é individual.

As experiências vivenciadas socialmente são convertidas e internalizadas, possibilitando a constituição da identidade pessoal. Nesse sentido, a identidade não é um modelo único, original, imutável. Ela é constituída na dialética humana, nos encontros e desencontros das relações, nas permanências, persistências e manutenções da vida humana. Em mais um trecho de um dos diários reflexivos do curso, um dos professores assim se apresenta:

> Eu me formei em 99. Um ano antes de formar comecei a ensinar. Não sabia se essa seria minha praia. Depois que formei recebi um convite para ensinar. Já tem sete anos que ensino. Ensinei várias disciplinas como substituto. Quando entrei no Mestrado [...] foi que senti que queria ser docente. (Diário Reflexivo — Professor Cursista 2).

A identidade é um processo continuamente construído nas diversas experiências pessoais e profissionais. Podemos dizer que ela é tecida por uma prática socialmente valorizada e legitimada, isto é, o docente apresenta uma forma própria e singular de ser e estar nas relações, de compreender as situações, de julgar a realidade, de interpretar o mundo. A maneira como se insere na profissão também faz parte do seu processo identitário. Quando o professor diz "Um ano antes de formar comecei a ensinar", "Já tem sete anos que ensino", "Ensinei várias disciplinas como substituto" ou "no Mestrado [...] foi que senti que queria ser docente", podemos perceber o percurso de afirmação da escolha pela docência em tais registros e como este é um caminho muito singular. O professor foi se aproximando de situações que lhe permitiram reconhecer características da docência e foi encontrando afinidade entre as suas expectativas, interesses e condições até se perceber professor.

A identidade docente é uma identidade social, mas também é uma construção pessoal. Associadas a esta estão as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, enfim, todos os elementos multideterminantes dos modos de ser dos profissionais (GATTI, 1996). Os atributos que ca-

racterizam o docente e o exercício da docência relacionam-se às múltiplas e diversificadas interações sociais frutos de contexto histórico, social, político, econômico e cultural.

Falar da identidade docente não significa agrupar os professores em um conjunto de aspectos ou generalidade, como se fosse possível agrupar, determinar e homogeneizar essa categoria profissional. Nessa discussão, busca-se desenvolver um olhar acerca dos elementos socioprofissionais que, articulados, possibilitam um fazer profissional.

A identidade docente perpassa, também, a dimensão individual, ou seja, o conjunto de atributos e elementos de ordem pessoal. Nesse sentido, faz-se referência a características que o docente possuía antes do ingresso no magistério, as quais tiveram sua importância para a escolha da docência como atividade profissional. É muito comum ouvirmos, por exemplo, os professores dizerem que já tinham uma afinidade com a docência desde os tempos da infância, que trazem influências de familiares ou que sempre gostaram de estudar.

Compreender a inserção na docência do ensino superior, portanto, é um importante discernimento para desvelar o processo de formação. A inserção na docência é construída na história dos sujeitos a partir das relações que são firmadas. Por isso cabe refletirmos em quais momentos esses elementos da dimensão individual, são considerados no processo formativo dos docentes do ensino superior?

Os percursos de formação são singulares e mesmo que reconheçamos semelhanças entre os percursos dos nossos pares com a nossa vida, teremos sempre o envolvimento de aspectos da subjetividade dos sujeitos: as motivações, as

frustrações, os desafios, cada sentimento são vividos de forma muito particular e isso pode gerar aprendizagens para cada um ou não.

É importante partir do entendimento de que o ser professor, bem como o rol de atuações profissionais docentes, se edifica a partir dos sentidos subjetivos construídos e de certo grau de emocionalidade. É possível afirmar, então, que as práticas profissionais vão sendo construídas através de experiências e vivências pessoais.

As contradições que permeiam a identidade docente suscitam a necessidade de se aprofundar nos estudos acerca das determinações culturais, afetivas e sociais do exercício docente universitário. Além disso, a identidade profissional também sofre interferências da imagem social: por um lado, a sociedade valoriza e estima a atuação do professor, ressaltando sua importância no que tange ao desenvolvimento e educação dos estudantes; por outro, há, por parte da mesma sociedade, uma desvalorização quanto ao salário e às políticas educacionais pouco efetivas. Esse paradoxo quanto ao (des)respeito e à (des)valorização da classe atinge diretamente a atuação do docente.

Enquanto parte produtora e reprodutora da vida coletiva, o docente é fruto das relações vividas e dos elementos teórico-metodológicos e pedagógicos que o ambiente pode ou não suscitar, já que o meio sociocultural pode ser elemento determinante da atuação profissional.

> A nossa história, a maneira como fomos formados (inicial e continuada) implica, muitas vezes, na forma como enxergamos o mundo e consequentemente como atuamos nele. O

> modelo de educação, pelo qual passamos, reflete diretamente nas nossas ações (didáticas ou não!!), ainda que tentemos ressignificar cotidianamente os mesmos. Precisamos, o tempo todo retomar esses saberes da experiência e profissionais, buscando dar saltos qualitativos na hora de transpor didaticamente os conhecimentos que temos construídos ao longo da nossa trajetória pessoal/profissional. (Diário Reflexivo – Professor Cursista 5).

Não temos como dissociar as marcas da cultura das construções sociais, da nossa história, da pessoa que somos, afinal de contas, nós somos tudo isso e algo mais, e é assim que nos constituímos professores. Em consonância com essa compreensão, Gatti (1996) ressalta que a identidade é respaldada pela memória individual e social; isso posto, ela — a identidade — precisa ser percebida como uma construção que ocorre nas relações sociais num cenário familiar e comunitário, num contexto de classe e num segmento de cultura. A identidade é resultante, então, da conjectura de todos esses elementos, além de ser o modo de se engendrar no mundo, a representação de realidades diversas e heterogêneas.

Todos esses estudos apresentados sobre a docência revelam que há uma certa flexibilidade quanto ao processo de formação profissional do professor universitário, visto que este não é um critério de rigor para a sua entrada na universidade. A Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) aponta que o professor universitário necessita ter competência técnica

para o exercício profissional, mas não chega a nortear as características para a aquisição dessa competência. Para fortalecer esse campo de atuação da docência, ganham força e importância as redes que hoje se articulam no país em torno da valorização e do reconhecimento da pedagogia universitária, intercambiando estudos e pesquisas, compartilhando experiências e saberes no intuito de fortalecer os esforços em direção a uma política nacional pública para formação — inicial e continuada — do docente universitário.

Freire (1996), discutindo o desenvolvimento da formação docente, sinaliza a necessidade de professores que tenham ética, respeito à dignidade e autonomia no exercício profissional. A construção de práticas transformadoras atravessa uma postura diferenciada do docente frente às problemáticas presentes na sala de aula e na sociedade. O desenvolvimento dessas posturas e habilidades relaciona-se com aspectos de ordem pessoal e subjetiva, visto que a coerência entre o discurso e as ações somente pode ser alcançada a partir de um processo reflexivo.

> Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la. (FREIRE, 1996, p. 19).

Uma compreensão desvirtuada da autonomia, em muitas circunstâncias, leva o docente a iniciativas marcadas pela

individualidade. Esse fato engessa o processo de organização conjunta e impossibilita os compromissos coletivos. O sentimento de pertencimento a uma categoria profissional pode ser minado pela ausência de compreensão do sujeito coletivo (GATTI, 1996).

O caráter de profissão do exercício docente, notadamente no cenário do ensino superior, sempre foi permeado por questionamentos, já que grande parte dos docentes não possui formação para a docência e há predomínio do conhecimento de certa disciplina em detrimento do domínio das características da profissão. O imperativo, no processo de formação do docente universitário é o conhecimento que será ministrado durante a aula e esse saber profissional é o que irá conferir a legitimidade para o exercício da docência. Por isso, cabe questionar: qual o lugar dos outros saberes profissionais? Quais valores devem ser priorizados no processo de formação?

O processo de preparação para o exercício docente, especialmente em face da dimensão pedagógica, é elemento ressaltado pela literatura (GATTI, 1996). As representações que os docentes constituíram não privilegia a formação a partir do mestrado e do doutorado como sendo suficientes para a atuação em sala de aula.

> O professor universitário, principalmente de cursos não ligados às licenciaturas, que não dispõe de disciplinas pedagógicas na sua formação, ainda que possua formação de pós-graduação como mestrado, entre os quais me incluo, carece de uma maior aproximação com as disciplinas ligadas ao ensino propriamente dito. Nós, os técnicos que atua-

> mos como professor do ensino de graduação, temos uma postura, em algumas situações, especialmente em relação à avaliação, muito intuitiva e mais do senso comum, na grande maioria das vezes, reproduzindo situações que vivenciamos na nossa própria trajetória de graduandos e pós-graduandos. Desejo uma aproximação maior com temas relacionados às bases mais fundamentais do ensino e em especial, no campo da avaliação. (Diário Reflexivo – Professor Cursista 4).

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 36) afirmam que "[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos outros.". Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário, nesse caso, o próprio professor dá-se conta dessa lacuna que não foi suprida nem na graduação, nem na pós-graduação. Durante o processo, as suas referências à profissão de quando ainda era estudante serão os marcos para subsidiar o seu caminho profissional. É esse o modelo de ensino que, de certa forma, predomina no sistema universitário e, embora os professores assumam uma postura autodidata, isso não é suficiente.

As habilidades e competências para a atuação como docente não são componentes naturais do indivíduo. Ao contrário, as características necessárias à docência são tecidas nas múltiplas relações sociais presentes na vida dos sujeitos, como o trabalho e a formação acadêmica e profissional.

Essa mobilização, que parte de elementos subjetivos, materializa-se a partir da reflexão e da crítica. O conheci-

mento pedagógico é de suma importância para o exercício da docência, mas, frente ao cenário do mundo globalizado contemporâneo, essa dimensão necessita estar acompanhada de outros atributos: a atitude frente ao conhecimento, a capacidade de dialogar, o respeito frente às diversidades e diferenças e o desenvolvimento de relações horizontais.

A formação decorre, ainda, da experiência constituída a partir da própria experiência, ou seja, o processo de formação do professor se efetiva, dentre outros aspectos, a partir do conjunto de acontecimentos que repercutem em aprendizagens tecidas em sua itinerância.

Por isso, a participação em um grupo de estudos e discussões sobre Avaliação e Aprendizagem permitiu aos professores um terreno propício para "se dar conta", "se deixar perceber" no seu próprio fluxo de aprendizagem.

> O que foi lido e discutido, eu sabia e praticava em sala de aula muito pela intuição, por algumas leituras de texto da área da educação, a exemplo de Luckesi, porque não concordava com o que vivi no meu processo de formação, então tenho tentado fazer diferente. Fiz algumas leituras durante o mestrado, porém a fundamentação teórica que estou construindo com as leituras e discussões em sala de aula estão qualificando significativamente o meu saber/fazer no processo de ensinagem. (Diário Reflexivo – Professor Cursista 1).

Percebe-se, assim, esse movimento de abertura para o novo, essa presença de elementos da construção identitária do docente que recaem sobre os saberes a serem construí-

dos nessa busca por se perceber professor, e não somente "estar" professor.

No que tange ao processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento da sociedade, encontram-se avanços relacionados ao exercício da docência calcados nas relações com os pares, com a comunidade e com os diversos organismos da própria sociedade.

Significativa parcela do processo de formação docente no ensino superior parte de um movimento próprio, de condições internas, de recursos subjetivos do próprio sujeito. A habilidade reflexiva do docente o conduz à ação de indagar e pensar sobre suas atitudes profissionais, basta atentarmos para quando o professor cursista 7 diz "tenho tentado fazer diferente". Esse posicionamento reflexivo pode levá-lo a construir novas formas de ser e fazer, tendo como contraponto as relações estabelecidas em determinado tempo e contexto.

Não obstante, outros fatores interferem nesse processo, por isso, não podermos delegar apenas ao próprio professor a responsabilidade de assumir a formação no seu desenvolvimento profissional sem levar em consideração as condições encontradas no contexto profissional, para que isso ocorra.

Desenvolvimento profissional docente: profissionalidade, profissionalização, profissionalismo

Segundo Ribeiro e Lima (2019), a necessidade de construir um percurso de formação quando profissionais

assumem o magistério superior faz com que se instalem iniciativas pessoais e institucionais nessa direção. Esses movimentos visam o acolhimento dos docentes que ingressam na universidade, propiciando diálogo sobre as práticas mediante rodas de conversa e a formação continuada, que envolvem temas como a aprendizagem e a avaliação, todas essas ações têm como objetivo favorecer ao desenvolvimento profissional dos docentes.

O desenvolvimento profissional docente é a capacidade de autonomia profissional compartilhada e de gestão no contexto das mudanças, com base na reflexão, na pesquisa e na crítica entre os grupos de trabalho profissional, contudo, esta autonomia não acontece de forma solitária. O desenvolvimento profissional acontecerá na medida em que o professor possuir um espaço para articular seu trabalho com seus pares, sua formação e sua reflexão acerca de tais demandas em torno da atividade que exerce.

Por isso, o desenvolvimento profissional é político, cultural e localizado num diálogo micro e macrossocial dentro e fora da universidade. Isso quer dizer que tanto a política institucional externa e interna, quanto as relações interdepartamentais desempenham papéis importantes no que tange à promoção de condições melhores de trabalho.

É importante, compreender que este processo está aliado a dimensões maiores: as políticas públicas nacionais e as políticas institucionais que estão voltadas (ou deveriam estar) para atender à demanda de formação para o professor universitário. A universidade, enquanto reguladora de sua condição social, precisa ter como metas as políticas de qualificação profissional e formação contínua, porque estas são

questões que estão voltadas para as políticas de desenvolvimento institucional (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Nessa perspectiva, o trabalho docente deve ser considerado em sua totalidade, pois não se reduz à soma das partes, uma vez que engloba suas relações essenciais e seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A docência requer formação profissional para seu exercício, conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Compreender a atividade docente no ensino superior como uma profissão e a docência como uma condição profissional são questões que geram uma reflexão sobre a profissionalidade docente. A história das preparações profissionais sempre esteve orientada para o domínio de um campo de conhecimento, especialmente o científico, ou para o exercício de atividades profissionais vinculadas a um conjunto de saberes e fazeres. No caso da docência no ensino superior, ainda prevalece uma visão "não profissional", explicitada na afirmação de que "se aprende a ensinar ensinando", ou seja, a docência seria uma atividade prática, destituída de um corpo de conhecimentos específicos (ZABALZA, 2004).

É a partir dessa ideia de destituição de saberes no exercício da docência universitária que surge a necessidade de compreendermos a profissionalidade, pois, sem considerarmos aspectos referentes à formação, aos saberes, à identidade e à profissionalização docente, não compreenderemos que a profissão docente exige um saber próprio.

Para uma melhor compreensão do que se considera como profissionalidade, Roldão (2005) parte do conceito de ensinar como "o ato de fazer aprender alguma coisa a alguém", e, a partir deste, define profissionalidade como "[...] aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades." (ROLDÃO, 2005, p. 108).

A profissionalidade é compreendida como aquilo que é específico da profissão, que é essencial para o exercício desta e que se delineia no seu percurso do ser-sendo. Enfim, é algo que não se pode impor, visto que resulta de uma construção no exercício profissional, ou seja, da/na ação docente. Mas será que os docentes universitários sabem reconhecer o que é específico dessa profissão?

Os professores registram em seus diários o que precisam "aprender", "rever", "compreender"; na medida em que refletem e compartilham, vão percebendo que se aproximam daquilo que define esse "ser professor". A profissionalidade se constitui em cada reflexão a seguir.

> As discussões nos conduzem a reflexões sobre a nossa atuação docente, o processo de aprendizagem do nosso aluno e a construção do conhecimento nos espaços de sala de aula e espaços sociais e institucionais onde desenvolvemos nossa prática/estágio. Identificamos que temos utilizado, mesmo sem consciência, uma metodologia atual, problematizadora, e que nossos alunos veem construindo o conhecimento necessário para a sua formação profissional. (Diário Reflexivo – Professor Cursista 1).

> Sendo a primeira semana, poderei rever toda a programação de aulas "desconfiando" da reprodução mecanizada dos procedimentos nos semestres anteriores. (Diário Reflexivo – Professor Cursista 2).
>
> A discussão está sendo útil à medida que tomo consciência de que estou implementando com os alunos uma metodologia ativa. (Diário Reflexivo – Professor Cursista 3).
>
> Já comecei a mudar o tipo de prova e a devolutiva das provas. (Diário Reflexivo – Professor Cursista 4).
>
> Podemos utilizar "antigas" metodologias com novos objetivos. (Diário Reflexivo – Professor Cursista 5).
>
> A cada discurso sempre tiro algo importante e fácil de ser experimentado. Estamos iniciando o semestre essa semana e já consegui inserir conteúdo e técnicas abordadas no curso. (Diário Reflexivo – Professor Cursista 6).

Em se tratando de ensino superior, podemos afirmar que a profissionalidade docente envolve não somente aquilo que é de domínio dos saberes científicos disciplinares, mas também o reconhecimento de outros saberes, em especial o saber pedagógico (TARDIF, 2002), de modo a permitir ao professor assumir-se no papel de "[...] responsável pela mediação entre o saber e o aluno." (ROLDÃO, 2005, p. 117).

Em geral, a formação exigida ao professor do ensino superior tem sido restrita ao conhecimento da disciplina a

ser ensinada, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Os conhecimentos de um professor fazem parte de uma realidade social materializada pelos processos de formação inicial e continuada, práticas coletivas, exercício profissional e experiências pessoais (TARDIF, 2002). Nessa perspectiva, o saber docente vem sendo reconhecido como importante categoria de análise, a qual busca desvelar o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes que se utilizam os professores em seu cotidiano (MUSSI, 2007).

Assim, os saberes produzidos no trabalho são elementos fundamentais para a constituição da identidade do docente, da sua profissionalidade e da sua compreensão de que ser docente — do ensino superior — parte da relação entre ensinar e aprender, em uma via de mão dupla, ou, como ainda ensina Freire (1996, p. 23):

> Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objetos, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

As mudanças na concepção da docência no ensino superior incluem não só o critério de competência científica (conhecer é saber) como fator definidor para sua atuação, mas também a necessidade de ampliar conhecimentos no plano didático.

Como afirma Cunha (1997), os parâmetros que norteiam essa compreensão ainda não ganharam a visibilidade

necessária, pois, a preparação específica para o magistério superior, embora tenha se ampliado em termos de pesquisas e estudos neste campo, requer uma compreensão de outros aspectos fundamentais para o exercício da docência.

Masetto (2006) sinaliza que o perfil do docente como profissional da educação é bem abrangente. Conforme o autor, seus compromissos são com a formação de uma nova geração de cidadãos e de profissionais, com o desenvolvimento pessoal e social das pessoas com quem se relaciona e com o processo de aprendizagem contínua de seus interlocutores, em qualquer nível de escolaridade em que se encontrem, inclusive na pós-graduação, porque sempre são pessoas em desenvolvimento — o que significa uma atuação crítica para a conciliação do técnico com o ético na vida profissional.

A docência requer formação profissional para seu exercício e isso vale principalmente para a docência no ensino superior. Entendendo a formação como um processo inerente à condição humana, assume-se que ela se constitui durante toda a vida e é afetada pelas ocorrências das itinerâncias, em um caminho orientado por princípios que organizam uma prática que se renova a cada novo momento de tomada de decisão.

Tal formação ocorre em consonância com a visão que o professor tem da sua profissão. Nóvoa (1995a) evidencia essa questão quando acrescenta que "[...] os professores têm de se assumir como produtores de sua profissão." (NÓVOA, 1995a, p. 25). Para o autor, a identidade profissional "[...] é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitá-

rio, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor." (NÓVOA, 1995a, p. 16).

Nóvoa (1995b, p. 16) observa que o processo identitário é "[...] um processo que necessita de um tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.". Tal processo leva um tempo distinto para cada indivíduo, pois as transformações vão sendo incorporadas, processadas e internalizadas a partir de ritmos e histórias pessoais específicas.

As profissões diferenciam-se entre si pelos conhecimentos que lhes são específicos e pela configuração de uma prática resultante das exigências e demandas de um dado ofício. Dessa forma, os profissionais de cada área desenvolvem determinados padrões de comportamento, habilidades e destrezas, assim como adquirem valores que se materializam em atitudes mais ou menos homogêneas ao seu grupo.

Os docentes cursistas assemelharam-se devido a uma característica muito peculiar: buscaram o curso por uma necessidade própria. Não houve nenhum tipo de solicitação institucional para que participassem e, ainda assim, estavam lá em busca de novos conhecimentos, movidos pela profissionalidade, em busca de profissionalização, o que nos faz perceber que essa atitude de se reconhecer como sujeito em formação denota, também, o seu profissionalismo.

> O momento de troca de experiência tem sido significativo — possibilita um espaço de (re) conhecimento do outro, de contato com as verdades e vivências de cada um, tantas vezes tão diversas das nossas — momento de (ou-

tro) aprendizado! (Diário Reflexivo – Professor Cursista 1).

O levantamento e reflexão a respeito das estratégias utilizadas na leitura e na aprendizagem. Reflexão sobre, escolha de material a ser trabalhado com o aluno, não passar textos marcados com grifos ou observações. (Diário Reflexivo – Professor Cursista 2).

Os encontros suscitaram discussões relevantes para a minha atuação docente e a diversidade dos componentes do grupo tornou o espaço bastante enriquecedor. Outro destaque são os textos utilizados no curso, que possuem uma boa linguagem e abordam temas sequenciais que nos conduzem a reflexões articuladas com nossa atuação docente. (Diário Reflexivo – Professor Cursista 3).

A exposição das estratégias de cada colega em reprogramar suas aulas em função de atividades que apropriem o modelo construtivista. (Diário Reflexivo – Professor Cursista 4).

Perceber a mudança através dos relatos das experiências a partir do curso tanto dos colegas quanto a minha. (Diário Reflexivo – Professor Cursista 5).

As trocas de experiência de como este curso está mobilizando novas práticas, como tem enriquecido a ensinagem/aprendizagem. (Diário Reflexivo – Professor Cursista 6).

Nesse processo de construção da profissionalidade, apropriam-se e produzem conhecimentos que constituem o que é próprio à sua profissão. Assim, se associarmos o adjetivo docente, à profissionalidade, esta poderá ser entendida como a expressão da potencialidade de atuação desses profissionais na especificidade de sua prática.

A articulação entre os saberes da profissão e a sua ética farão emergir o conceito de profissionalismo, que é a busca de reconhecimento social e legal de um status e de uma ética (VEIGA, 2008). Vale ressaltar que o profissionalismo estabelece uma estreita ligação com a profissionalização.

A ideia de profissionalismo e profissionalização simboliza dois polos em um mesmo processo: um não existe sem o outro. O profissionalismo é consequência da busca pela profissionalização, ou seja, o profissionalismo reflete o que é o processo de profissionalização do professor, sendo, nesse sentido, a busca de reconhecimento social e legal de um status e de uma ética.

A profissionalização, por sua vez, implica uma mudança qualitativa que se expressa em uma nova identidade profissional dos docentes e no desenvolvimento profissional permanente. É um processo construído, feito de forma orientada, participativa, planejada e intencional.

Para compreender o profissionalismo docente, é importante relacioná-lo em todos os contextos que envolvem a prática educativa, tendo em vista que a prática docente não se reduz às ações dos professores. Veiga (2008) sinaliza que algumas características relevantes do profissionalismo merecem ser consideradas: formação em nível superior, conhecimentos teoricamente fundamentados, reserva de merca-

do de trabalho, dedicação em tempo integral, remuneração condizente com a função, código de ética, associativismo e várias outras.

A autora ressalta, por fim, que a profissionalização deve ser um processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão. Deve ser entendida no bojo de um conceito de profissão mais social, complexo e multidimensional.

Considerações

O entendimento de todos esses elementos que definem a profissionalidade, o profissionalismo e a profissionalização indicam que há caminhos que não são garantidos somente pela formação profissional. Outras alternativas garantem melhores condições de trabalho e uma consideração social positiva, com vistas à dignidade da profissão.

Os dilemas que envolvem a profissionalização docente e seu profissionalismo, segundo Zabalza (2004), geram muitos antagonismos no que tange à base de formação que o professor do ensino superior deve ter, no sentido de se definir quais são os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades nas instituições de ensino superior, uma vez que se almeja formar futuros profissionais e manter um investimento contínuo no seu desenvolvimento profissional.

A profissionalização exprime a ideia de desenvolvimento e construção de competências necessárias ao exercício

de uma profissão e é considerada também um processo de construção crescente da identidade de uma profissão baseada na profissionalidade (processo interno) e no profissionalismo (processo externo), levando a ampliar e a superar estágios da identidade e da sua construção social.

Autores como Nóvoa (1995a) e Marcelo García (1999) vêm centrando há algum tempo suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente, em substituição ao de formação inicial e continuada e em contraposição aos "modelos" de formação continuada bem conhecidos por cada um de nós. Os autores fazem referência a uma formação que seja capaz de suscitar uma prática reflexiva centrada no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1995a), reposicionando a autonomia do professor para que este consiga articular a sua própria formação.

Estas são algumas perspectivas que temos para nos direcionarmos no âmbito das discussões que envolvem o processo formativo do professor universitário. Nesse ínterim, é importante salientar que a profissionalidade, o profissionalismo e a profissionalização formam a tríade do desenvolvimento profissional docente no sentido de construção do seu processo identitário.

Desta maneira, o desenvolvimento profissional só acontecerá na medida em que este professor possuir um espaço para articular seu trabalho, os dilemas e os saberes dentro de condições institucionais favoráveis à reflexão acerca de tais demandas e em torno da atividade que exerce. O caminho que atravessa todo esse movimento é a formação.

Questões para reflexão:

1. Como você aprendeu a ensinar e se tornou professor na universidade? Produza um relato desse percurso e faça destaques nos acontecimentos que considerar como mais determinantes no seu processo de aprendizagem da docência.

2. Quais saberes da profissionalidade são necessários à prática docente na universidade e como eles são adquiridos?

3. Quais os processos formativos vivenciados por você na docência universitária, que colaboram na construção das noções acerca do profissionalismo e da profissionalização docente no contexto da universidade?

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2,

1997. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra; RIBEIRO, Marinalva. (org.). **Docência universitári**a: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo; MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n. 98, p. 85-89, ago. 1996. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/249.pdf

GUIMARÃES. Valter Soares. A docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor. In: RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Édiva de Souza;

CRUZ, Antônio Roberto Seixas da (Org.). **Docência no ensino superior**: desafios da prática educativa. Salvador: Edufba, 2011. p.15-30

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Doris. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. Ética, compromisso e competência. **PUCviva Revista**, n. 27, p. 71-75, 2006.

MUSSI, Amali de Angelis. **Docência no ensino superior**: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional. 2007. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p. 15-34.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto, 1995b. p. 11-30.

NÓVOA, António. Prefácio - Andamos sempre carregados de história. **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 20, 11-14, jul.-dez. 2009. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/issue/view/81.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. A pesquisa ação-colaborativa e seu potencial no desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. In: LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista; RIBEIRO, Marinalva Lopes; SILVA, Fabrício Oliveira (Org.). **Pesquisa-ação colaborativa na universidade:** experiências e práticas inovadoras. Feira de Santana: UEFS Editora, 2019. p.33-57

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise – especialidades dos ensinos, superior e não superior. **Revista Nuances**, São Paulo, ano 11, v. 12, n. 13, p. 108-126, 2005. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/1601

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito. Que experiências nos fazem professores? Desafios à docência universitária no acompanhamento de percursos formativos de professores em exercício. In: RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Édiva de Souza; CRUZ, Antônio Roberto Seixas da (Org.). **Docência no ensino superior**: desafios da prática educativa. Salvador: Edufba, 2011. p.187-200

SOARES, Sandra; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro.; d'ÁVILA, Cristina (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-22.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel (org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. (org.). **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005.

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

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Ana Carla Ramalho Evangelista Lima

Doutora em Educação pela FACED/UFBA. Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduC/UNEB. Pedagoga com habilitação em Orientação Educacional pela FACED/UFBA. Especialista em Supervisão Escolar pela UEFS. Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/BA),

atuando na área de Prática de Ensino. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU/UEFS. Assessora Pedagógica do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE/UEFS).

E-mail: acrelima@uefs.br

Ana Virgínia de Almeida Luna

Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em 2012. Cursou o Special Course Research na University of London, em 2010. Graduada em Pedagogia pela UEFS e em Matemática pela Faculdade de Tecnologia e Ciências. Mestre em Educação Especial (área de concentração: Educação Matemática), pela UEFS / CELAEE - CUBA. Especialista em Educação Matemática - UCSAL. Atuou como Diretora da Regional Bahia, Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), na gestão, 2013-2016, e na diretoria da SBEM, e como 2ª tesoureira, no período de 2019-2022. Atualmente é coordenadora do Núcleo de Educação Matemática de Feira de Santana - NEEMFS- Sociedade Brasileira de Educação Matemática - Bahia (SBEM-BA)/ UEFS; Professora Adjunta da UEFS; Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS (PPGE), do Mestrado Profissional PPGECID (UFRB) e Diretora Pedagógica do Colégio Despertar. Tem experiência na área de Educação Matemática, com ênfase em Modelagem Matemática, Formação Docente, Práticas Escolares, com ênfase em Early Algebra, e Educação Inclusiva. Assessora pedagógica do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE/UEFS)

E-mail: avaluna@uefs.br

O ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: NECESSIDADES E POTENCIALIDADES

Ivan Faria
Mirela Figueiredo Santos Iriart

Introdução

Ingressar em uma instituição de ensino superior é uma realidade ainda distante para parcela significativa da população brasileira. Tal processo envolve um jogo entre contextos estruturais (qualidade da formação em nível médio, condições socioeconômicas das famílias, oferta e natureza das instituições de ensino superior etc.) e contextos de vida (projetos pessoais e familiares, avaliações sobre as próprias condições de eventuais candidatos em participar dos processos seletivos etc.).

Do ponto de vista estrutural, a democratização da educação nunca foi plena no país, uma vez que a ampliação das oportunidades de acesso não foi acompanhada na mesma proporção por ações de assistência estudantil — termo, aliás, desconhecido na educação básica — e por novas formas de acolhimento à diversidade e de práticas pedagógicas mais contextualizadas e inclusivas.

Se o processo de ampliação do acesso aos anos iniciais do ensino fundamental se deu de forma intensa desde a dé-

cada de 1970, aproximando-se da universalização hoje, para os anos finais dessa etapa e para o ensino médio o fluxo ainda é marcado por muitos percalços, com significativos indicadores de defasagem idade-série e evasão. De 1995 a 2015, praticamente quadruplica o número de jovens cursando ou com ensino superior no país, uma vez que o número "[...] salta de 1,3 milhões, em 1995, para 5,1 milhões em 2015." (SALATA, 2018, p. 230).

Ainda hoje, há que se considerar as especificidades regionais encontradas no Brasil, um dos países latino-americanos com menores taxas de acesso à universidade[2]. O próprio processo de criação e expansão do ensino superior foi tardio e lento, inclusive comparado a nações com índices de desenvolvimento humano semelhantes ou mesmo mais baixos (SENKEVICS, 2021).

Assim, muitas vezes sonhos e projetos de ingressar em uma universidade são formulados ou limitados por barreiras socioeconômicas, pela falta de informação sobre essa etapa da educação e por diversos outros fatores.

Desse sonho inicial e da mobilização para participar de processos seletivos até a aprovação, um longo percurso é percorrido. A partir da entrada, a euforia inicial que acompanha muitos(as) calouros(as) vai gradativamente sendo confrontada com os estranhamentos relativos aos espaços,

2 Sobre o percentual de pessoas entre 25 a 34 anos com nível superior no país: "Com a proporção de apena 21% em 2019, o Brasil fica atrás do México (24%), Colômbia (30%), Chile (34%), Argentina (40%) e da média de 45% dos países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2020)." (SENKEVICS, 2021, p. 200).

regras e relações interpessoais que constituem a vida universitária.

Docentes frequentemente se queixam que os(as) estudantes "chegam sem base", embora muitas vezes desconheçam ou não possuam formação pedagógica e psicossocial para compreender e acolher esse público, cada vez mais diverso. Os discentes, por sua vez, reclamam das práticas pedagógicas, das formas de avaliação e das dificuldades de diálogo. No bojo de tais tensões, a experiência de ingresso e permanência no ensino superior tem sido objeto de preocupação crescente entre pesquisadores(as) e formuladores(as) de políticas institucionais e/ou públicas para essa etapa da educação no Brasil.

Os desafios enfrentados no país, hoje, possuem semelhanças com algumas experiências de países como a França (COULON, 2008), que vem empreendendo há mais tempo ações de democratização do ensino superior. A diversidade de origem social, cultural e geográfica, as diferenças entre os códigos e regras acadêmicas e os códigos nativos de estudantes, as exigências para a sobrevivência material e simbólica, as limitações na formação de docentes e de programas institucionais de apoio ao discente são algumas das variáveis que configuram as tensões e desafios decorrentes da ampliação da presença de novos públicos nas universidades.

Portanto, é a partir desse quadro complexo que nos propomos a discutir os dilemas, ambiguidades e novos horizontes existenciais vivenciados pelos(as) estudantes no ingresso e na adaptação ao ensino superior.

Nesse processo de tornar-se estudante universitário(a), indagamos: que características socioeconômicas e culturais

possuem os atuais estudantes do ensino superior? Quais as principais diferenças entre o éthos do ensino médio e o *éthos* do ensino superior? Quais as maiores dificuldades enfrentadas na adaptação ao éthos universitário? Quais os suportes mais importantes para o ingresso e a permanência no ensino superior?

Partimos do pressuposto de que o processo de ingresso no ensino superior é marcado por rupturas e transições, resultando no desenvolvimento de competências nos domínios sociais, pessoais, acadêmicas e vocacionais. Tais desafios juntam-se a outros, em uma etapa da vida já marcada por mudanças significativas, desde a busca por autonomia econômica, emocional e intelectual, passando por definições identitárias sociais, sexuais e de gênero, até a conjugalidade e a parentalidade, em alguns casos. Tais mudanças colocam situações desafiadoras que podem ser vivenciadas de diferentes maneiras, a depender dos efeitos dos suportes materiais e simbólicos na mediação das transições juvenis.

Neste capítulo, inicialmente pretendemos dedicar algum espaço à discussão sobre a transição do ensino médio para o superior, incluindo os dilemas para as tomadas de decisão e escolhas, identificações e dificuldades vivenciadas no ingresso. Depois, buscaremos qualificar a própria noção do que é ser estudante universitário, destacando suas especificidades. Na sequência, debateremos alguns dos seus principais desafios acadêmicos, interpessoais e institucionais vividos pelos(as) estudantes, bem como as potencialidades que a experiência acadêmica pode proporcionar, apresentando problematizações feitas a partir de falas de discentes

participantes de uma investigação que estamos desenvolvendo entre universitários(as) baianos(as)[3].

Os processos de ingresso no ensino superior

O ingresso no ensino superior é antecedido de um conjunto de processos familiares, pessoais e escolares que são decisivos para a construção dos projetos e escolhas empreendidas por estudantes.

Os processos de transição do ensino médio para a educação superior confundem-se com outras "travessias" críticas que podem envolver a vida de jovens — e cada vez mais também adultos —, tais como a obtenção de trabalho, a busca por maior autonomia (não apenas financeira), a construção de relações afetivas mais duradouras, a experiência da paternidade/maternidade e outras.

Essa chegada à universidade também pode acontecer conjugada com a mudança de cidade, de residência ou dos círculos de amizade, produzindo transformações que requerem atenção e acolhimento.

A presença crescente de jovens de origem popular no ensino superior, segundo Teixeira (2011), traz desafios re-

3 Os depoimentos e questionamentos feitos pelos(as) estudantes foram obtidos por meio de um questionário sobre a vida estudantil, entrevistas e grupos focais desenvolvidos durante a pesquisa "Processos de Ingresso no Ensino Superior: transições, suportes e arranjos entre jovens de universidades públicas baianas", financiada pelo CNPq, e são apresentados em formato de caixas de texto, identificados por nomes fictícios e pelo curso de cada discente.

lacionados tanto aos seus *backgrounds* (limitações dos seus capitais culturais e da formação na escola pública, resistências familiares etc.) quanto a outros que se apresentam a partir do momento que se inserem na universidade.

> No ensino médio na escola pública, muitos conteúdos acabam sendo atropelados, digamos assim, e quando chegamos na universidade muitos professores querem cobrar como se todo mundo tivesse visto de forma igual. (WILSON, Matemática)

A busca pela inserção no ensino superior pode constituir tanto um projeto pessoal quanto um coletivo, envolvendo também as expectativas e mobilizações dos grupos familiares, sociais, raciais ou de pares, os quais podem oferecer importantes suportes para a condução dos mesmos.

Em sua análise, Teixeira (2011, p. 31) devota aqui atenção a

> [...] três dimensões da vida estudantil, mencionadas por Dubet (1998, 2001), quais sejam o sentido de utilidade dos estudos, a integração na vida escolar e a identificação subjetiva com os estudos, se constituem e interferem nos sentidos e relações estabelecidas com o processo de escolarização.

A maior parte deles ingressa após a conclusão do ensino médio, seja imediatamente, seja nos anos seguintes; são basicamente sujeitos que vivenciam aquilo que Teixeira (2011) denomina "problemas dos jovens", como conseguir empre-

go, enfrentar processos seletivos e de escolha profissional, lidar com questões relativas à vida afetiva, sexual, os riscos relacionados a drogas, à violência, tudo isso acompanhado de tensões familiares envolvidas nos processos de construção de independência.

Outro grupo expressivo de ingressantes no ensino superior só consegue acessar essa etapa da educação com a idade mais avançada, muitas vezes com experiências de inserção no mundo do trabalho, constituição de novos núcleos familiares, filhos etc. Muitos deles constituem o grupo que Vargas e Paula (2013) denominam "trabalhadores estudantes", ou seja, são pessoas cuja principal atividade é o trabalho e o investimento nos estudos emerge como estratégia para qualificação do seu ofício ou para mudança de rota profissional.

Nos dois grupos, os desafios intelectuais, institucionais e sociais são diversos, mas, do ponto de vista acadêmico, há algumas semelhanças nas tensões relativas à adaptação ao novo ambiente, que envolvem processos significativos de rupturas e descontinuidades em suas rotinas de estudo, de relação com as instituições de formação e de deslocamentos geográficos, como veremos a seguir.

Tornando-se estudante universitário(a)

Dentre as mudanças já apontadas para essa nova etapa da vida de estudantes universitários(as), Mendes (2020) sinaliza ainda uma "ruptura psicopedagógica", que exige de tais sujeitos novas relações com regras e com o saber, em sua forma e conteúdo.

> Todavia as mudanças mais profundas dizem respeito à relação com as novas, numerosas e complexas regras da universidade; bem como a relação com o saber: lidar com a amplitude dos campos intelectuais, necessidade de síntese, ligações entre saberes e atividade profissional futura. (MENDES, 2020, p. 4-5).

Tais questões impactam os(as) discentes de forma mais intensa, sobretudo durante os primeiros meses e semestres da vida universitária, sendo recorrentes as elevadas taxas de reprovação, de mudança de curso ou mesmo de evasão.

O trabalho de Coulon (2008) pode ser considerado uma referência no adensamento conceitual e metodológico para quem deseja compreender os desafios da vida estudantil no ensino superior. Conhecer a "[...] evolução, condições locais de vida, êxito diferencial dos estudantes, segundo o currículo adotado, modos de vida, inserção profissional, com a finalidade de favorecer uma gestão séria, inteligente e amadurecida das instituições [...]" (COULON, 2011, p. 264), pode auxiliar na construção de ações políticas e institucionais baseadas em uma realidade empírica sensível aos desafios vivenciados pelos jovens universitários em sua diversidade.

As ideias de Perrenoud (1995) e Coulon (2011) apontam que o "ofício de estudante" é uma construção social; portanto, não é algo dado de forma imediata àqueles que conseguem ingressar no ensino superior. Tal processo se daria em três tempos: o do estranhamento, o da aprendizagem e o da afiliação propriamente dita. No primeiro, há um "choque" inicial ocasionado pelas diferenças entre os sistemas de ensino da educação básica e superior, com maiores exigências de autonomia; no período de aprendizagem ele

opera ações e interações diversas para produzir adaptações ao novo contexto; por fim, na etapa de afiliação, o(a) estudante completaria o ciclo de aprendizados, tornando-se membro da instituição, ao internalizar regras e atitudes.

Especificamente ao abordar a afiliação dos(as) estudantes de origem popular, Sampaio, Santos e Carvalho (2015) consideram que o acesso à universidade não é sinônimo de sucesso acadêmico. Do tempo de estranhamento ao de afiliação, quando de fato venceriam os obstáculos de uma escolarização deficitária e se apropriariam dos códigos institucionais, o percurso de adaptação precisa ser melhor compreendido em suas múltiplas dimensões: social, pessoal e acadêmica.

> Também sou de família popular. Eu saí da rede municipal e sabemos que a transição para a universidade é um choque, né? Porque você muda basicamente sua vida — sua vida toda! A definição de círculos de amizade e aí vai, mas também tem a questão da expansão dos horizontes. A gente começa a enxergar coisas mais longe, vamos dizer assim, as novas ideias e expectativas. (WILSON, Matemática)

A compreensão sobre o processo de adaptação ao ensino superior que se dá nos três tempos já descritos implica olhar para um percurso (no tempo e espaço) que envolve condições e recursos materiais e imateriais ou simbólicos para acontecer. A permanência ocorre no tempo, marcado pela constância e duração (perseverar, resistir, continuar), e também no espaço, marcado por transformações e trocas (troca de saberes e experiências, relações interpessoais)

de natureza simbólica. Portanto, permanecer não significa manter-se o mesmo ou simplesmente perseverar, mas também sentir-se dentro, compartilhar experiências, tornar-se (REIS; TENÓRIO, 2009).

É sobre essa natureza simbólica da permanência, então, que iremos refletir aqui ao nos debruçarmos sobre os dilemas e desafios vivenciados pelos estudantes nos primeiros semestres. Os sentimentos de bem ou mal-estar, de acolhimento e pertencimento, aliados aos sentidos produzidos em estar na universidade, podem revelar o movimento subjetivo empreendido nesse processo de afiliação.

É fundamental conhecer que condições/recursos são constitutivos das experiências de ingresso e permanência bem-sucedidas. Os suportes materiais que favorecem esse percurso dizem respeito às condições financeiras, físicas e infraestruturais que garantam subsistência aos ingressantes — de moradia, alimentação, acesso a material didático, transporte (só para citar algumas). Essas condições generalizantes (similares entre grupos de estudantes) se entrelaçam com condições simbólicas, que geram pertencimento, desenvolvimento de autoestima e reconhecimento no contexto universitário (REIS; TENÓRIO, 2009), sendo, portanto, individualizantes na trajetória de cada um. Sintetizando, podemos afirmar, assim como Zatti (2020), que:

> A universidade representa um espaço de transições, escolhas e oportunidades muito diversificadas e diante disso, compreender os caminhos que os estudantes percorrem para acessarem o ensino superior, o perfil dos que nele se encontram e as peculiaridades desse contexto torna-se importante. (ZATTI, 2020, p. 65)

Por meio desse conjunto de condições materiais e imateriais percursos acadêmicos serão construídos; para tanto, alguns suportes[4] precisam ser garantidos e acessados. Podemos desdobrar aqui as diferentes naturezas desses suportes, sejam eles econômicos, sociais, familiares, institucionais ou pessoais, compostos tanto por recursos externos (materiais e estruturais) quanto internos (interpessoais, socioafetivos, cognitivos). Assim, as trajetórias exitosas configuram-se na interdependência da presença/ausência de recursos e suportes formais e informais: por um lado, programas institucionais, políticas governamentais e estratégias pedagógicas; por outro, redes de afeto, relações de reciprocidade e relações de amizade, que dão sustentação às trajetórias singulares.

Os desafios (inter)pessoais, acadêmicos e vocacionais

Os desafios mobilizados ao adentrar o ensino superior envolvem tanto questões subjetivas, relativas às trajetórias e construções biográficas de cada sujeito, quanto outras coletivas, nas relações interpessoais, acadêmicas e com o campo/profissão escolhidos. Além disso, diferentes indivíduos possuem, requerem e constroem diferentes suportes materiais, simbólicos e relacionais para conduzirem essa travessia.

4 Os suportes são elementos sociais (sujeitos, instituições, atividades, redes de apoio etc.) que oferecem apoio e condições para que as pessoas se sustentem socialmente e se construam subjetivamente.

As tensões envolvidas nesse novo éthos — em que vão progressivamente se inserindo — incluem a participação de rituais e a aprendizagem de códigos culturais e institucionais presentes nos ambientes acadêmicos que extrapolam atividades curriculares.

Podemos considerar a entrada no nível superior como uma transição desenvolvimental, que exige, em um curto espaço de tempo, o desenvolvimento de tarefas em quatro grandes domínios: acadêmico, social, pessoal e vocacional, que implicam desafios tanto pelas novas exigências quanto pelas rupturas com o passado (perda do status anterior de estudante, convívio com a família, laços de amizade), gerando diferentes estratégias e respostas a depender das disposições pessoais e dos suportes familiares, sociais e institucionais.

Entendemos que as variáveis que dizem respeito à dimensão pessoal e interpessoal envolvem o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, tanto na ampliação da percepção de si como na convivência com o outro no ambiente acadêmico, abrangendo o alargamento das redes de amizade e o engajamento em atividades que lhes proporcionem recursos para enfrentarem os desafios.

Os desafios pessoais

Entendemos que cada indivíduo pode ser considerado uma síntese específica decorrente de experiências múltiplas de socialização familiar, escolar, religiosa e comunitária, cons-

truídas e amparadas pela sua condição de classe social, raça, gênero, orientação sexual, religião, origem geográfica etc.

Em sua singularidade, o(a) estudante universitário(a) vivencia um intenso processo de transformação, acessando recursos simbólicos e imaginativos (projeção do futuro, satisfação, autoconfiança, autorregulação da aprendizagem). Em outras palavras, a despeito de partilharmos vivências e condições estruturais comuns, cada estudante constitui formações subjetivas diversas e singulares, que nem sempre são suficientemente compreendidas nas mediações institucionais.

Subjetivamente, os(as) discentes são confrontados e desafiados a se transformarem, a reelaborarem identidades, valores, posições sociais etc.

> O primeiro [desafio] foi saber o meu lugar de fala, né? Como a gente pode observar, o curso de Pedagogia ele é altamente feminino, ele é majoritariamente feminino… só eu do sexo masculino… existe esse processo de desconstrução, né, do machismo, porque eu não me considerava uma pessoa machista até entrar na universidade. Depois que eu entrei, vi que o machismo é tão terrível na vida do ser humano que ele "encarca", que você nem sabe como ele entrou e você tenta se desconstruir, mas é uma coisa tão difícil… hoje eu estou muito melhor do que antes até no meu relacionamento com as meninas também, né? E outra coisa é a respeito do que é, falando sobre o machismo né, o que é a masculinidade, o que é ser homem na nossa sociedade hoje, né? O que significa ser homem? (ANTÔNIO, Pedagogia)

Os desafios interpessoais

Já no domínio interpessoal, ao adentrar a universidade, tais indivíduos irão estabelecer relações com outras pessoas — estudantes, docentes, técnicos — em um ambiente cujas regras e códigos — nem sempre formalizadas — o precedem. Aqui emerge um amplo espaço para conflitos, mas também para aprendizagens e desenvolvimento individual e social. As universidades, conquanto ainda possuam sistemas instituídos burocráticos e hierarquizados, comportam também amplas possibilidades de produzir processos instituintes, ou seja, ações criativas e produtoras de inovação dos saberes, das relações interpessoais, da vida cultural e política, sendo um espaço de construção de conhecimento no sentido mais amplo do termo.

> Eu saí de um ciclo, assim, muito pequeno de pessoas que eu convivia pra um ambiente que eu encontro, sei lá, 15 mil pessoas, que eu tenho a oportunidade de encontrar, também foi outro desafio muito grande. Então, a universidade foi realmente uma experiência, assim, fora da minha zona de conforto. (SÍLVIA, Direito)

Os desafios acadêmicos

No campo dos desafios propriamente acadêmicos, são inúmeras as situações que confrontam as experiências so-

ciais e culturais prévias dos discentes com novas formas de se relacionar com o conhecimento e com as instituições.

Segundo Carvalho e Sampaio (2011, p.60), na esfera propriamente acadêmica, há duas questões centrais para a permanência do estudante na universidade: "[...] a compreensão da instituição universitária em si, com seus modos próprios de funcionamento, e a compreensão do conteúdo intelectual desenvolvido nas salas de aula." (CARVALHO; SAMPAIO, 2011, p. 60). Nesse processo, o ingressante se depara com um conjunto de códigos e regras institucionais explícitas ou tácitas, que envolvem a burocracia da matrícula, do currículo, das creditações, das avaliações; a "geografia" da instituição; as exigências de maior autonomia nos estudos; o aprendizado de outras formas de leitura (autores, teorias) e de escrita (gêneros muito mais amplos do que a redação clássica).

> Tem professores que falam que a gente não sabe escrever, né? Que nossa escrita é muito oral. Tem muito essa de falar, as questões das vírgulas que até hoje me pego, ABNT, formatação etc. A gente vai meio que se jogando agora quando entra na universidade, né, de escrever, de fazer slide, de ler Marx, ler texto de 1800 e não sei quanto, né? Eu fui ler Bourdieu, meu Deus! Li cinco páginas e não entendi nada e aquela sensação de que você não tá entendendo nada, que aquele lugar não é para você! (RITA, Ciências Sociais)

É comum que os ingressantes precisem construir estratégias individuais e coletivas para compensar as fragilidades

da formação escolar prévia e conciliar novas demandas, que envolvem:

> [...] a busca por possibilidades de formação suplementar; a combinação entre trabalhar e estudar; o envolvimento familiar, muitas vezes limitado no plano material, mas de força inegável no plano subjetivo, e as repetidas reprovações no vestibular, poderíamos dizer que há uma tendência a desafiar o inverossímil, o improvável. (TEIXEIRA, 2011, p. 46).

Os desafios vocacionais

Por fim, ao avançarem em seus processos de adaptação à vida acadêmica, estudantes vão também gradativamente se aproximando de aspectos mais diretamente ligados à dimensão profissional ou vocacional de suas escolhas.

As expectativas anteriormente projetadas sobre o curso escolhido vão sendo confrontadas com provas cotidianas relativas aos conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da profissão, muitas vezes colocando em questão as motivações para prosseguir.

> Trabalhar com a educação infantil? Se me perguntasse isso no primeiro semestre, eu falaria "nunca!", mas hoje em dia, depois de ter passado por três semestres na minha vida, eu diria "olha, é uma possibilidade…". Eu também tenho uma atenção muito grande pra

> educação especial, educação no campo, a própria EJA, né? (ANTONIO, Pedagogia)

A aproximação com conteúdos mais específicos, atividades práticas e estágios também intensifica os processos reflexivos em torno dos interesses, das motivações e das condições concretas para o exercício profissional. Começam a construir avaliações mais realistas sobre a profissão escolhida, mas também sobre as próprias habilidades e as perspectivas de futuro. Esboçam possibilidades de atuação, definem escolhas por aspectos e áreas de atuação mais específicas, até estabelecerem algumas metas sobre a carreira.

Desse modo, reforçamos que o processo de transição e adaptação ao contexto universitário deve ser analisado como um processo complexo e multidimensional, envolvendo mudanças de natureza pessoal e interpessoal na relação entre os sujeitos e os contextos (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000).

Esses desafios não são vividos da mesma maneira por todos. A depender da área de conhecimento do curso (cultura acadêmica), do turno de estudo, da relação estudo-trabalho, das identidades de gênero, das identidades étnico-raciais ou da territorialidade, produzem efeitos distintos na dinâmica do desenvolvimento de cada estudante e nos processos de socialização e engajamento estudantil.

Podemos identificar sentimentos de bem-estar associados à realização que o novo status de estudante universitário simboliza, mas, em paralelo ou não, também podem estar acompanhados de frustração com os novos conteúdos e códigos acadêmicos, assim como o estranhamento com o

pertencimento a esse novo contexto e a busca por reconhecimento da sua origem de classe, geográfica e cultural.

> Me sinto mais livre do que me sentia na escola, mas muito frustrada com a falta de infraestrutura, organização e às vezes falta de didática dos professores. Estes são os principais motivos da minha falta de vontade e sensação de perda de tempo. Além disso, tenho dificuldade em socializar com as colegas, o que me deixa muito isolada sem ter com quem tirar dúvidas, estudar ou pedir por ajuda. A dificuldade de se enturmar e a solidão fazem da faculdade um lugar por vezes deprimente. (MÁRCIA, Letras com inglês)

> Sinto-me à vontade com o ambiente, mas muitas vezes ao se tratar da sala de aula me sinto ansiosa, retraída e mais tímida. Nos fins de semestre o sentimento é de pressão, e alguns professores exageram suas cobranças e me sinto mal, não durmo, não relaxo. Enfim, é um local maravilhoso e sei que tem muito a oferecer, porém nem tudo são flores e se torna necessário abrir mão de muita coisa para dar conta de ser universitária. (LUANA, Pedagogia)

Como é possível perceber, o bem-estar em geral associado ao ingresso em uma universidade pública e à possibilidade de ampliar os horizontes existenciais, marcado por sentidos de liberdade, por exemplo, também pode vir associado ao mal-estar relativo ao estranhamento, à sobrecarga de trabalhos acadêmicos, ao cansaço físico e mental e às dificuldades de convívio com colegas e professores, marcado

por sentimentos como frustração, angústia e solidão. Diante desses exemplos, como podemos (re)dimensionar a tarefa docente, levando em conta a diversidade do(as) estudantes, sobretudo nos primeiros semestres, e, mais ainda, a particularidade daqueles com pouca ou nenhuma tradição acadêmica, ou seja, que trazem o desafio de serem uma primeira geração a ingressar no ensino superior?

As potencialidades da vida estudantil

A despeito das dificuldades apresentadas para a construção do ofício de estudante, compreendemos que os processos de ingressar e permanecer na universidade também produzem um espaço de desenvolvimento humano ímpar. Nesse sentido, destacamos ao menos duas questões que podem ser exploradas como fontes potenciais de transformação dessa etapa da educação: o acolhimento à diversidade e o estímulo ao envolvimento pleno com a vida universitária (como forma de ampliação de horizontes de formação).

O acolhimento à diversidade

O processo de democratização do ensino superior também foi acompanhado da diversificação do público universitário, resultando na presença de estudantes que representam de forma mais realista a composição da sociedade em que estamos inseridos do ponto de vista de raça, gênero, origem social, território etc.

A maior representatividade de estudantes egressos do sistema público de ensino, negros(as), LGBTQIA+, indígenas, quilombolas, com deficiências (PcD), além de significar uma efetiva política de inclusão social, permite que a universidade possa vivenciar uma experiência que é uma constante nas escolas da educação básica: a de um encontro compulsório com a diferença entre membros da sua comunidade.

Na educação pública e laica, garantida e referendada pela nossa constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), não há, a priori, a possibilidade de escolher ou rejeitar com quem será partilhada a vida escolar. Isso é especialmente importante no cenário atual, no qual tensões, episódios de intolerância, desrespeito a grupos minoritários têm sido publicizados com intensidade e combatidos de forma veemente.

O fato de lidarmos com grupos cada vez mais diversos ingressando na universidade possibilita construir relações e processos identitários ricos e plurais. Ao mesmo tempo, precisamos refletir que não somente o ingresso de um público mais plural no ensino superior representa uma maior aceitação e o convívio respeitoso das diferenças entre estudantes e docentes, mas também as condições para sua permanência.

Um exemplo da negociação das diferenças pode ser observado na pesquisa de Zatti (2020) com estudantes indígenas da UEFS, público ainda sub-representado no ensino superior. Aqui, especificamente, vamos apresentar um depoimento que diz respeito à diversidade de saberes, religiosidades e cosmovisões partilhadas no espaço universitário, algo que nem sempre se dá de forma harmônica ou definitiva.

> Eu acho que depois que eu vim pra UEFS, que eu vou e que eu volto [da aldeia para a UEFS], o que eu trago forte são as nossas práticas, eu percebo que eu tô muito mais engajada, eu percebo que eu tô muito mais apegada ao meu maracá, do que eu era antes.
> [...] O tempo que eu tô aqui, eu tô começando a mostrar mais de onde eu vim. E aí quando eu digo do meu maracá é isso. Eu mostro de onde eu vim, eu mostro a minha resistência, eu mostro que a minha conexão espiritual é o pé descalço no chão e o vento na cara. Eu tô com o meu maracá, eu tô com meu cachimbo. Quando eu fui e voltei, eu já voltei com uma visão diferente. Eu consegui enxergar coisas que eu não enxergava antes. E eu acho que eu trago muito disso, dessa questão cultural, dessa questão de resistência (estudante indígena, sexo feminino). (ZATTI, 2020 p. 115).

O depoimento acima mostra que os tensionamentos causados pela diferença são oportunos para a comunidade universitária se repensar e também geram efeitos subjetivos, de reconhecimento e fortalecimento identitário, tanto individual quanto coletivo.

A vida universitária como ampliação de horizontes

A universidade tem como tarefa fundamental produzir conhecimento, exercitando a leitura, o debate e a crítica sobre a sociedade como um todo, mas também sobre si mes-

ma. Esse exercício é a matriz para que se possa produzir conhecimento e inovação.

A coexistência da diversidade de experiências, de pessoas e de campos de conhecimento diversos cria um espaço de reflexividade, de deslocamento de posições sociais, de perspectivas de olhar o mundo.

É possível perceber os efeitos que o novo status de estudante universitário(a) pode significar para jovens de baixa renda e origem popular, que veem na licenciatura, por exemplo, a possibilidade de dar retorno social e transformar a vida de outras pessoas, assim como as suas vidas vão sendo transformadas na interação com o saber e com os docentes na universidade.

> Me sinto acolhida tanto pelos professores quanto por meus colegas de classe. Sentimento que é recíproco, pelo menos aos mais próximos. Sinto-me satisfeita com as disciplinas e fico feliz em como a maior parte delas são aplicadas. A cada dia eu desejo ainda mais me formar e poder passar aos meus alunos a simpatia e o conhecimento que a mim está sendo passado. (MÁRCIA, Letras com Inglês)

Portanto, a relação com os saberes no espaço universitário abrange não só a apreensão de conteúdos previstos nos currículos, mas também valores e maneiras de ser e de ver o mundo. A experiência universitária promove não apenas as aprendizagens formais (científicas e profissionais), mas também experiências interpessoais que transformam os(as) estudantes enquanto sujeitos na sua relação consigo e com o

outro, envolvendo, desse modo, o desenvolvimento pessoal. Podemos nos perguntar, assim, como os estudantes combinam as diferentes formas de aprendizagem e o que esses saberes mobilizam na sua dinâmica interna e nas projeções de suas vidas profissionais.

A tríade ensino, pesquisa e extensão, que constitui o tripé essencial de um projeto de universidade, nem sempre pode ser vivenciada por discentes de forma plena, devido a dificuldades estruturais ou pessoais. No entanto, além dessa composição formal, a vida universitária também possibilita a circulação e o contato com intelectuais, movimentos sociais, pesquisadores(as), educadores(as) e profissionais de diferentes campos de conhecimentos, resultando numa "ecologia" rica de saberes.

> Muitas pessoas falam que viver a universidade é só a leitura e tudo mais. E prezo pelos três pilares aí, né? A extensão, a pesquisa né? Então, eu me joguei assim na questão de tá participando dos eventos todos. Eu falei assim: "Se eu tô morando aqui faz tempo, eu vou viver a universidade de verdade". Então eu participei dos eventos, não só tá em sala de aula, em outros eventos de Ciências Sociais, de cultura, me apresentei, conheci outras pessoas. (RITA, Ciências Sociais)

O ensino não é uma tarefa apenas dos docentes universitários; é também uma função da instituição que forma educadores(as) — sejam eles licenciados ou não — e multiplicadores de saberes. A ideia de que "aprendemos quando ensinamos" manifesta-se de forma evidente não apenas

nos cursos de formação de professores(as) para a educação básica (licenciaturas), mas também nas atividades extensionistas, nas quais interagimos com a comunidade externa, produzindo e disseminando conhecimentos.

Um exemplo de ação de formação de educadores(as) que as instituições têm desenvolvido há algum tempo é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ele visa aproximar futuros(as) docentes da escola básica desde os primeiros semestres de graduação, tornando mais orgânica a relação com a docência e impactando diretamente a formação e a identidade profissional de futuros(as) profissionais.

A pesquisa e a extensão, por sua vez, possibilitam que estudantes experienciem de forma mais intensa os processos de produção, renovação e difusão do conhecimento, seja em programas institucionais de iniciação científica (PIBIC, PROBIC) e de extensão (PIBEX), seja na incorporação de tais ações nos currículos regulares.

Integrar um grupo de pesquisa, desenvolver ações extensionistas em comunidades extra-acadêmicas, participar de coletivos institucionais como diretórios acadêmicos ou autônomos ligados às mais variadas pautas políticas e/ou culturais, são exemplos da amplitude de possibilidades que a vida universitária permite a seus membros.

> A universidade é um ambiente diverso, algumas vezes cansativo, porém em sua maioria é um lugar onde posso me expressar e conhecer diferentes objetivos, o que torna a permanência aqui mais inspiradora em função das grandes possibilidades que posso ter, tanto na vida social quanto na vida acadêmica. (MÁRCIA, Letras com Inglês)

> A universidade é um mundo inteiro que está inserido no mundo real, aqui você aprende, cresce, experimenta e constrói momentos e memórias. E por mais que pareça difícil e hostil, ainda é mais leve que o mundo lá fora. (PAULA, Biologia)

Além disso, a universidade também se apresenta como um espaço de socialização plural, que ultrapassa o campo científico e profissional, sendo potencialmente promotora de desenvolvimento da autonomia e da participação de construções coletivas nos campos culturais e políticos.

> Eu chego na universidade com uma movimentação, os colegas já começam a me chamar para participar de DA [Diretório Acadêmico], de DCE [Diretório Central dos Estudantes], aí eu tentei me resguardar a priori, me recusei muito a me vincular a alguma coisa, mas logo depois eu entro no NENUEFS [Núcleo de Estudantes Negras e Negros da UEFS], depois se faz um grupo lá no Direito, com Direito e raça, e a gente começa a discutir algumas questões de raça lá e depois eu entro no diretório acadêmico, por insistência de uma colega, eu pego e entro no DA. (MILTON, Direito)

Desse modo, os saberes da ciência, da cultura, da política e da arte podem caminhar juntos, inclusive quando produzem dissonâncias e tensionamentos capazes de promover saltos qualitativos no desenvolvimento pleno da comunidade universitária e externa.

Considerações finais

Neste capítulo, tentamos fazer um exercício de apresentar algumas características constituintes dos(as) estudantes universitários(as), sem qualquer pretensão de sermos exaustivos na construção desse quadro. As questões colocadas foram pensadas para se estabelecer um diálogo, sobretudo, com o universo docente.

Como sinalizado, uma discussão mais aprofundada sobre as atuais constituições do ensino superior deve reconhecer, de um lado, a mudança do perfil estudantil na última década (frente aos novos ingressantes, com origem nos setores populares, negros, quilombolas, indígenas, rurais, LGBTQIA+, PcD etc.), e, de outro, o desafio de oferecer as condições para o ingresso, o acolhimento e a permanência desse público, não apenas material, mas também simbólica. Além disso, discentes e docentes de diferentes áreas de conhecimento, idades e gerações também implicam desafios próprios para a construção de relações mais dialógicas.

Especialmente no momento do ingresso e nos semestres iniciais de vida universitária, é inevitável o processo de estranhamento a ser experimentado pelos(as) discentes. No entanto, a forma como recebemos nossos(as) discentes tem um impacto direto sobre os processos de adaptação, construção do sentimento de pertença, melhor desempenho acadêmico e autoconfiança.

Nesse processo de adaptação ao ensino superior, surgem questões como construir relações interpessoais, gerir emoções, desenvolver autonomia e interdependência, ali-

mentar um senso de identidade e integração do *self* (senso de si mesmo) e dedicar mais respeito e reconhecimento ao sistema de valores do outro, no domínio pessoal. Além disso, construir habilidades cognitivas e estratégias de aprendizagem e gestão do tempo/rotinas de estudo, no domínio acadêmico, também vêm à tona. As características tanto pessoais (autoconfiança, recursos de enfrentamento, autorregulação da aprendizagem etc.) quanto contextuais (suportes institucionais, relacionamento com colegas e professores, infraestrutura do campus e das residências estudantis, percepção de segurança etc.) são fatores importantes para compreendermos os efeitos positivos ou negativos do processo inicial de adaptação ao ensino superior.

Conhecer a "[...] evolução, condições locais de vida, êxito diferencial dos estudantes, segundo o currículo adotado, modos de vida, inserção profissional, com a finalidade de favorecer uma gestão séria, inteligente e amadurecida das instituições." (COULON, 2011, p. 264) pode auxiliar na construção de ações políticas e institucionais baseadas em uma realidade empírica sensível aos desafios vivenciados pelos jovens universitários em sua diversidade.

À medida que a afiliação ocorre, alguns fatores geradores do que aqui chamamos de mal-estar podem ir decrescendo, sobretudo no domínio acadêmico, quando os ingressantes se familiarizam com o novo ofício de estudante. É imperativo que as instituições de ensino superior (IES) busquem estratégias para lidar com os impactos negativos do processo de adaptação a este nível de ensino, os quais se relacionam com fatores sociocognitivos, socioafetivos e da ordem do bem-estar físico/psicológico, minimizando

situações estressoras e aumentando fatores de suporte que fortaleçam a comunicação, o senso de pertencimento, o acolhimento e a convivência com a diferença.

Em uma sociedade em que o conhecimento e a informação, além da conectividade digital, têm se tornado imperativos, provocando novas exigências e uma velocidade de resposta, colocamo-nos na encruzilhada de saber como lidar com o tempo. Para os mais jovens, sobretudo, a exigência recai sobre a construção de alternativas para um futuro que não mais está facilmente decifrável ou minimamente escolhido. Quais as contingências para imaginarem o futuro? Como os saberes acadêmicos podem fortalecer seu senso de pertencimento e autoestima, favorecendo a projeção socioprofissional? São muitas as questões que atravessam a condição dos jovens estudantes na contemporaneidade, justificando a relevância de irmos ao encontro dessas experiências e de práticas que considerem suas singularidades.

Questões para reflexão:

1. Quais os tipos de suporte que atuam garantindo a permanência discente nas IES? Cite exemplos de cada tipo. Na sua opinião, é possível tornar os suportes institucionais mais acessíveis para os novos ingressantes? Como?

2. O que entendeu do conceito de afiliação estudantil? Que transições (conquistas) ele implica para a construção do ofício de estudante?

3. Quais os quatro domínios que configuram o processo de adaptação ao ensino superior? É possível citar exemplos de cada um desses desafios vivenciados pelos estudantes?

Referências

ALMEIDA, Leandro; SOARES, Ana Paula; FERREIRA, Joaquim Armando. Transição e adaptação à universidade: apresentação de um questionário de vivências acadêmicas (QVA). **Psicologia**, v. 14, n.2, p. 189-208, 2000.

CARVALHO, Ava; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. *In*: SAMPAIO, Sonia Maria Rocha (org.). **Observatório da vida estudantil**. Primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 53-71.

COULON, Alain. **O ofício de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, Alain. Posfácio. *In*: SAMPAIO, Sonia Maria Rocha (org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 263-268.

MENDES, Maíra Tavares. Crítica ao conceito de afiliação de Alain Coulon: implicações para a permanência estudantil. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-18, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e222346.pdf Acesso em: 10 nov. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

REIS, Dyane Brito; TENÓRIO, Robinson Moreira. Políticas públicas de acesso e permanência da população negra no ensino superior: um debate em curso. **Cadernos ANPAE**,

v. 8, p. 1-11, 2009. Disponível em: https://www.anpae.org.br/simposio2009/83.pdf Acesso em: 23 jan 2022.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 219-253, maio/ago. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482 https://www.scielo.br/j/ts/a/WJjnYYS6fDhpDgMFVzqbP7L/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 jan. 2022.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalvez; CARVALHO, Ava (org.). **Observatório da vida estudantil**: avaliação e qualidade do ensino superior. Salvador: EDUFBA, 2015.

SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. v. 3, n. 4. p. 199-246, 2021. Disponível em: http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4892. Acesso em: 20 jan. 2022.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. *In*: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. (org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 67-91.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação,** v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/VmmLwb3h-8zbnsKVnJRJKqDz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 9 set. 2021.

ZATTI, Fernanda Almeida Ribeiro. **Lugar de Índio**: processos subjetivos e permanência simbólica de estudantes indígenas na Universidade Estadual de Feira de Santana. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2020.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Ivan Faria

Possui Bacharelado em Psicologia, em 1999, e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2006, e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2017. Atuou profissionalmente como psicólogo da educação e assessor de pesquisa nas áreas de avaliação educacional e diagnóstico sócio-econômico. Foi Professor Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde leciona disciplinas de pesquisa em educação, monografia e fundamentos da educação. É líder do grupo de pesquisa TRACE -UEFS, e membro do Observatório da Juventude - UFMG. Suas atividades atuais estão voltadas para as áreas de conhecimento de: juventude e educação, ensino médio e superior, educação não-formal, educação e trabalho.

Mirela Figueiredo Santos Iriart

Graduei-me em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia em 1995 e entre 2000 e 2005 realizei o mestrado e o doutorado em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia. Sou professora Plena em regime de dedicação exclusiva no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), ensinando as disciplinas Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano para os cursos de licenciatura. Nos últimos anos tenho me dedicado à pesquisas em torno das trajetórias juvenis em contextos de vulnerabilidade social, das culturas juvenis urbanas, das transições para vida adulta, recortados pela diversidade social, de gênero e étnico racial, e na relação com a escola, em espaços formais e não formais de educação. Atuo desde 2010 no programa de Pós-graduação em Educação da UEFS, orientando estudantes de Mestrado em seus projetos de dissertação, no ensino de disciplinas tais como Juventude e Educação, Culturas e Educação e Metodologia da Pesquisa em Educação. Coordeno o grupo de pesquisa TRACE cujo interesse se constrói na interface entre trajetórias de vida, Culturas e Educação. Entre o período de Setembro de 2014 e Agosto de 2015 realizei estágio pós-doutoral na London School of Economics and Political Science (LSE), junto ao Departamento de Psicologia Social e em parceria com a Professora Sandra Jovchelovitch, aprofundando meus estudos na perspectiva da Psicologia Social, Cultural e Dialógica. Atualmente coordeno a pesquisa Processos de Ingresso no Ensino Superior: desafios, suportes e transições entre jovens em universidades públicas da Bahia.

E-mail: mfsiriart@uefs.br

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: DAS DIRETRIZES CURRICULARES AO PLANO DE AULA

Juliana Laranjeira Pereira
Rosária da Paixão Trindade

Introdução

Os capítulos anteriores abordaram a formação docente no contexto universitário e caracterizaram o estudante do ensino superior. A proposta deste capítulo é discorrer sobre a organização do planejamento pedagógico. Planejar é uma ação que deve estar relacionada com o espaço e os atores universitários, sob as óticas administrativa e pedagógica.

Enquanto ato administrativo, o planejamento deve viabilizar e favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Enquanto ato pedagógico, deve promover este processo, independentemente do nível, etapa ou modalidade da educação. Assim, é imperativo refletir como os sujeitos envolvidos no processo, sejam eles professores ou estudantes, aprendem e produzem conhecimento. Como os estudantes são vistos? São apenas sujeitos receptores e executores de tarefas? Já são possuidores do conhecimento? Ou são sujeitos em processos de trocas permanentes? Esta última concepção fundamenta a produção deste capítulo; assim, todas as ações de planejamento consideram os professores e os estudantes

como seres ativos, envolvidos em interações constantes com o contexto no processo de construção do conhecimento.

Durante a leitura, desejamos que os docentes compreendam os conceitos, a importância e a necessidade do planejamento no fazer pedagógico — como planejar e quais os instrumentos necessários para planejar no ensino superior. "O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios [...]" (BAFFI, 2002, p. 1). Observamos, dessa forma, que o planejamento não é algo estático, e, sim, dinâmico; conforme Novaes (2005), é uma ferramenta administrativa que possibilita aproximar relações do presente com o futuro a ser construído.

Planejamento educacional

Para compreender o planejamento educacional, é preciso recapitular como essa proposta de organização foi concebida nos espaços educacionais. Segundo Teixeira (1995), há uma estreita relação entre as teorias da administração e a organização escolar. Isso significa dizer que o espaço educacional é fruto da influência de diversas teorias e escolas da administração — e o planejamento se insere nesse contexto.

Planejamento, para Baffi (2002), constitui-se como um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre objetivos e recursos, para alcançar a qualidade no funcionamento de organizações. Portanto, esse processo não deve ser concebido por poucos. É preciso pensar o planejamento

em uma perspectiva democrática participativa que englobe todos os agentes no processo, em que os princípios definidos estejam em sintonia com o conceito de educação e de cidadão nos quais a instituição acredita. Assim sendo, é recomendado traçar objetivos condizentes com as demandas sociopolíticas e econômicas do contexto, buscando promover as aprendizagens.

Nessa configuração, a ação político-pedagógica necessita de uma organização, ou seja, de uma ação administrativa. Esta, na visão de Freire (1967), não é inseparável da política; consequentemente, a organização, tal como a educação, não será neutra.

A universidade é constituída por sujeitos que constroem conhecimento, vivenciam o cotidiano dos seus problemas internos e os da sociedade. Portanto, a comunidade universitária deve fazer parte da elaboração dos planejamentos (institucional e de curso). Essa participação e inserção ainda estão por se fazer presentes nas práticas das decisões da instituição (PEREIRA, 2009).

É importante estabelecer o que se entende por planejamento e qual a relação com as instituições escolares. Novaes (2005) apresenta duas concepções sobre planejamento, uma na visão de Maximiano e a outra na perspectiva de Drucker. Para o primeiro, "[...] o processo de planejamento é a ferramenta para administrar o futuro. É uma aplicação específica do processo de tomar decisões [...]" (NOVAES, 2005, p. 50). A segunda perspectiva "[...] salienta que 'tudo que é planejado torna-se trabalho e compromisso imediato. E, assevera que a 'habilidade que nos falta não é a de planejar em longo prazo. É a de tomar decisões estratégicas' [...]" (NOVAES, p. 50, 2005).

Refletindo sobre essas concepções, compreendemos que a ação de planejar não é simples e nem realizada individualmente. Para planejar, os atores envolvidos precisam analisar o contexto em que as ações serão postas em prática, discutir com os seus pares o que e como fazer para concretizar as propostas e analisar a exequibilidade das ações.

Planejar é uma ação essencial em qualquer organização. Não seria diferente nas organizações educacionais. Neste campo, as reformas ocorridas a partir de 1980 passam a dar uma grande importância ao planejamento (TRINDADE, 2009). A partir de então, passou-se a requerer o planejamento nos vários espaços educacionais.

É importante destacar que é preciso haver harmonia, interdependência e desdobramentos nos planejamentos, tanto nos órgãos centrais (Ministério da Educação, Secretarias de Educação) quanto nos espaços escolares. Logo, o planejamento da aula precisa estar sintonizado com outros planos: o plano da disciplina, do curso e da instituição, além de considerar leis e diretrizes.

Observa-se, desta forma, que há um fluxo no planejamento da educação brasileira, que assim se configura: Leis e Diretrizes Curriculares, Projeto/Planejamento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Plano de Ensino/Disciplina e Plano de Aula (Figura 1). As setas estão nos dois fluxos, pois compreendemos que os processos necessitam de avaliação e revisão periódicas, bem como se retroalimentam, ou seja, ao avaliarmos e analisarmos como uma determinada disciplina/módulo foi desenvolvida, isso pode indicar que algo precisa ser revisto no projeto pedagógico do curso, e assim sucessivamente. O ato de planejar está presente em todos esses documentos.

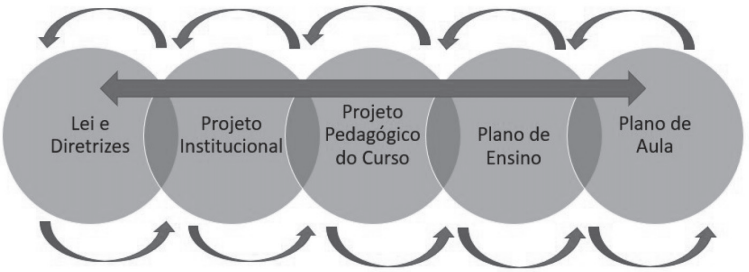

Figura 1 – Fluxo de diálogo e construção do processo de planejamento educacional

Fonte: Elaboração própria.

A apresentação desse fluxo pode gerar um questionamento: por que ora usa-se o termo planejamento, ora usa-se o termo plano? De acordo com Trindade (2009, p. 51), "[...] o plano pode ser considerado como meio de materialização do planejamento. É o documento utilizado para registrar as decisões da organização, relacionadas ao que se pretende fazer, ao como fazer, ao tempo, recursos e pessoal disponíveis.". A autora ainda acrescenta que "[...] o plano [...] é a formalização das intenções e pode ser considerado como um orientador da prática, tendo a prática como ponto de partida." (TRINDADE, 2009, p. 52).

Destaca-se, por exemplo, que o plano de aula não pode ser um ato isolado ou estar dissociado dos outros níveis do planejamento. Há a necessidade de planejamentos maiores serem desdobrados no plano de aula. Logo, o professor, ao elaborar o plano da aula, precisa focar em objetivos de aprendizagens, mas também atender às diretrizes e determinações legais. A seguir, abordaremos a coerência deste fluxo.

No que se refere à legislação, a Constituição Federal Brasileira aborda a temática do planejamento quando determina, no seu artigo 214, o seguinte:

> A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 1988).

Destaca-se alguns aspectos que são relevantes: (i) a necessidade de um plano no âmbito nacional; (ii) a periodicidade desse plano; (iii) a necessidade de ações integradas e de colaboração entre as esferas governamentais, entre o macro e o micro (sistemas e subsistemas).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também aborda aspectos importantes sobre o planejamento, como a incumbência da União em elaborar o Plano Nacional de Educação; a incumbência dos estabelecimentos de ensino em elaborar as suas respectivas propostas pedagógicas, além de acompanhar o cumprimento do plano de trabalho dos docentes; a garantia de participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica das suas respectivas instituições; e a destinação destes profissionais a períodos de planejamento (BRASIL, 1996). A lei deixa claro que a

proposta pedagógica de um curso deve ter, também, a visão de quem vai implementá-la. Um outro destaque é que, mais do que um dever, o período de planejamento é um direito do docente — viabilizá-lo, portanto, é uma obrigação institucional.

A LDB determina, ainda, que cada estabelecimento de ensino deve ter o seu planejamento alinhado às normas estipuladas pelas diversas esferas governamentais (BRASIL, 1996). E, consequentemente, esse alinhamento deve ser seguido pelos cursos das instituições nos seus respectivos planejamentos pedagógicos.

Percurso do planejamento educacional

O planejamento em uma universidade pública tem como ponto de partida o plano institucional. Na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), por exemplo, este é denominado Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Tal documento "[...] busca traçar as diretrizes para a expansão da graduação, ainda que condicionada ao cenário externo, bem como para a manutenção da qualidade dos cursos existentes, através de processos não só administrativos, mas também pedagógicos." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2019, p. 13). O PDI da UEFS, portanto, tem como um dos seus objetivos estimular e apoiar os colegiados nos processos de aperfeiçoamento dos projetos pedagógicos dos cursos.

O projeto pedagógico ganhou força e visibilidade com a LDB. Dessa maneira, vislumbramos sinais de que avan-

ços ocorreram. Mesmo assim, ainda não tem sido suficiente para a promoção de uma educação que responda às reais necessidades de uma sociedade moderna, visto que os indicadores e resultados da educação no país ainda são insatisfatórios (PEREIRA, 2009). Para aqueles que depositam esperanças numa educação comprometida, responsável, autônoma e acima de tudo pautada na ética, essa é uma tarefa a ser empreendida, que vai requerer a determinação e o enfrentamento de desafios. Lima (2000) propõe o diálogo e a discussão como base para a construção coletiva do conhecimento. Para ele, só assim se terá a prática de uma pedagogia da autonomia.

O planejamento pedagógico perpassa por todo o processo de ensino e aprendizagem: diagnóstico — onde estamos?; planejamento — onde, como e o que precisamos alcançar?; execução — efetivação das ações planejadas; e avaliação — o que planejamos e executamos alcançou os objetivos propostos?

Na ação de planejar, traçamos caminhos para o alcance do objetivo principal — a aprendizagem do estudante. Para planejar em seu contexto amplo, o grupo de docentes discute, reflete, avalia e elabora o projeto pedagógico do curso de graduação ancorado nas diretrizes curriculares destinadas para cada um deles. É importante, no período da revisão do projeto do curso, convocar a participação dos estudantes.

O projeto pedagógico "[...] se constitui como instrumento de planejamento e de articulação para o alcance de uma gestão participativa." (PEREIRA, 2009, p. 43), definindo o perfil do profissional que deseja formar, a fundamentação teórica, as estratégias, os objetivos e a organização curricular. Todos esses aspectos devem considerar o contexto

sócio-político-cultural e econômico dos possíveis estudantes, bem como da região onde a instituição está inserida.

> O projeto pedagógico não se configura como mero documento pedagógico-administrativo que cada instituição deve ter. A principal função desse instrumento, considerado mais pedagógico que administrativo, é apresentar à comunidade o entendimento dos profissionais, que compõem a instituição, acerca da fundamentação epistemológica que irão adotar; os caminhos que serão trilhados para que os estudantes possam aprender, os parâmetros e estratégias que consideram pertinentes para essa conquista. (PEREIRA, 2009, p. 44).

Veiga (2002) apresenta algumas características do projeto pedagógico:

> a) ser processo participativo de decisões;
> b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
> c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
> d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
> e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão;
> f) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e

> dassituaçõesnasquaistaisproblemasaparecem;
> g) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
> h) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
> i) ser construído continuamente, pois como produto, é também processo. (VEIGA, 2002, p. 13-32).

Esse trabalho só é viável, na prática, se professores e estudantes estiverem envolvidos — não se faz planejamento solitário, pois o trabalho é colaborativo. Como o sistema educacional no Brasil, na maior parte, fundamenta-se em um ensino centralizado no professor, com os estudantes sendo meros receptores passivos, encontramos dificuldades para compreender esse formato colaborativo de organização e dinâmica de trabalho.

Todos os envolvidos (docentes, técnicos-administrativos, discentes) devem conhecer o projeto pedagógico do curso do qual fazem parte. As atividades docentes e discentes estarão (ou deveriam estar) sempre ancoradas nesse documento, pois essa compreensão comunica uma coesão no desenvolvimento das atividades, das ações e da formação do egresso que o curso deseja formar. Para Neves (2012), o projeto pedagógico é o DNA de um curso.

Definido o projeto pedagógico do curso, pautado nas leis e diretrizes curriculares, o docente segue o percurso de planejamento para a construção dos planos de ensino de cada disciplina ou módulo e dos planos de aula. Pela amplitude, especificidade institucional/local e complexidade da elaboração do projeto do curso, optamos em detalhar apenas o plano de ensino e o plano de aula.

Plano de ensino

O **plano de ensino** é o plano do componente curricular, de unidades ou de módulos. "Situa-se no nível bem mais específico e concreto em relação aos outros planos, pois define e operacionaliza toda a ação [...] no plano curricular da escola." (BAFFI, 2002, p. 2). É o documento que define os objetivos, planeja as ações, elenca os conteúdos que serão desenvolvidos durante o período em que a disciplina ou módulo irá acontecer, sempre interconectado com o projeto pedagógico do curso para garantir a formação condizente com o perfil do egresso acordado neste documento. Logo, o professor deve, obrigatoriamente, conhecer o projeto pedagógico do curso e alinhar o planejamento da sua disciplina ao mesmo.

Esse documento deve ser apresentado e discutido com os discentes ao se iniciar o semestre ou ano letivo. Os estudantes devem e precisam conhecer quais objetivos esperam que sejam alcançados e como eles serão avaliados no processo de ensino e aprendizagem.

Os elementos que compõem um plano de ensino podem ser confundidos e o que cada um deles significa pode gerar dúvidas. Assim, elencamos cada elemento e o conceito, em seguida.

Alguns itens são importantes para descrição da disciplina, como:

- Código
- Carga horária (Prática e/ou Teórica)

- Docente(s) Responsável(is)
- Turno(s)/Dia(s) e Horário(s)
- Pré-requisito ou Co-requisito (se houver)

Ressaltamos que a organização do plano de ensino pode variar de acordo com os encaminhamentos de cada instituição. Destacamos, também, que, apesar de ser denominado "plano de ensino", o foco deve sempre ser a aprendizagem dos estudantes. Assim, é mais coerente a denominação *plano de ensino e de aprendizagem*.

Ementa

Apresentação da disciplina; enunciado sucinto contextualizando os conteúdos; formato dissertativo; apresenta, ao invés de uma lista de conteúdos, as temáticas mais abrangentes que serão desenvolvidas durante a disciplina. Exemplo: "Introdução à teoria e aplicações à engenharia de organizações" (temática abrangente). Na lista de conteúdos, detalha-se: "conceito de organização", "tipologias e/ou classificação", "estruturas organizacionais" etc.

Objetivos da aprendizagem

Consideramos que a elaboração dos mesmos deve focar na aprendizagem do estudante e não na ação docente. Essa aprendizagem precisa estar consonante com o perfil

de egresso estabelecido no projeto pedagógico de curso, ou seja, focada na ação cidadã e profissional. Os objetivos definem perspectivas dos resultados esperados ao final do tempo previsto da disciplina ou módulo nos domínios conceituais, atitudinais e procedimentais. Contribuem, também, para orientar como o professor organiza o processo de avaliação da aprendizagem. A escrita do objetivo se inicia sempre com um verbo no infinito, indicando ação[5]. Assim como é de conhecimento do professor, os objetivos também precisam ser amplamente divulgados (PELISSONI, 2009) e discutidos com os estudantes, pois estes devem saber o que se espera do processo de aprendizagem.

Os objetivos devem estar sintonizados com as dimensões dos conteúdos (conceitos e fatos, procedimentos e atitudes) e com o processo de avaliação. Por exemplo, se o objetivo é que o aluno aprenda um procedimento, conteúdo e avaliação devem estar consonantes com essa dimensão.

As diretrizes curriculares de alguns cursos de graduação, principalmente os da área da saúde, estão sendo revisadas e propondo a organização do projeto pedagógico por competências. A discussão de organização por objetivos e/ou por competências tem gerado muitas dúvidas e inquietações no contexto acadêmico. Assim, a proposta deste livro é ampliar essa discussão, contemplando o conceito e a compreensão de competência no próximo capítulo.

O objetivo geral define e determina de modo amplo, ou seja, expressa a intenção/ação global do que será de-

5 Para elaboração de objetivos, recomendamos o estudo de Ferraz e Belhot (2010) sobre a Taxonomia de Bloom.

senvolvido durante a disciplina ou o módulo a longo prazo (exemplo: Compreender o desenvolvimento humano). Os objetivos específicos, por sua vez, são desdobramentos dos objetivos gerais (exemplos: diferenciar as fases do desenvolvimento humano; caracterizar cada fase do desenvolvimento humano).

Conteúdo programático

O que é preciso saber — desdobramento dos temas apresentados na ementa; a seleção deve considerar a validade e a relevância do que precisa ser aprendido; correspondência com os objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Procedimentos metodológicos

A escolha/definição de como as aulas serão desenvolvidas precisa estar relacionada com os objetivos e os conteúdos. Por se tratar de um plano de ensino, o docente pode registrar o entendimento epistemológico de como entende o processo de ensino e aprendizagem e fazer o detalhamento nos planos de aula (exemplo: as aulas dessa disciplina serão desenvolvidas a partir de estudo prévio das referências indicadas pelo docente e/ou pesquisadas pelos estudantes; a cada encontro, dinâmicas de trabalho serão propostas para propiciar ao grupo discente a participação efetiva na

construção do conhecimento, colaborando no processo de aprendizagem necessário para a formação do graduando).

Se o curso utilizar metodologias participativas selecionadas e registradas no projeto pedagógico, é necessário seguir a dinâmica de trabalho pertinente à metodologia.

Recursos

O que será preciso de recursos materiais, espaços físicos (sala, laboratório, observatório, jardins, lavouras, unidades de saúde, indústrias), interfaces (virtuais e ou materiais).

Avaliação

Como a aprendizagem do estudante será avaliada? Como a disciplina ou módulo será avaliado? Como o docente será avaliado?

As estratégias de avaliação precisam se correlacionar com os objetivos, os conteúdos e as metodologias estabelecidas. No plano de ensino, é interessante especificar todo o processo de avaliação, as atividades que serão desenvolvidas, os valores/notas e o peso de cada atividade, seguindo o regimento institucional. É importante, ainda, que, desde o primeiro dia de aula, o estudante tenha conhecimento de todas essas informações: desde o que se espera dele (objetivos) a como será avaliado.

Bibliografia básica

Cada instituição delibera sobre uma quantidade de referências básicas — precisa estar disponível na biblioteca —, geralmente de três a cinco obras. Ao indicar referências via meios digitais, o docente deve averiguar se são de livre acesso, se são autorizadas pelos autores e se seguem as normas de formatação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Além disso, pode-se listar uma bibliografia complementar e uma lista com outras fontes (vídeos, documentários, sites etc).

Cronograma

Previsão das datas/horários e o que será trabalhado durante o período da disciplina ou do módulo.

Plano de aula

O **plano de aula** é um instrumento pedagógico derivado do plano de ensino e pode ser elaborado para mais de uma aula/encontro. São definidos os objetivos, conteúdos e ações que serão desenvolvidas na aula ou em um conjunto de aulas. Os objetivos e conteúdos devem estar relacionados com os que constam no plano de ensino. Neves (2012) nos convoca a superar a ação docente de reproduzir planos em

que "[...] cada um vai 'copiando' o plano que já estava pronto e, à medida que compreende melhor o eixo da disciplina que ministra, vai aperfeiçoando as unidades e suas escolhas avaliativas." (NEVES, 2012, p. 87).

Os elementos se assemelham, mas não são iguais aos do plano de ensino:

- Identificação da Disciplina
- Carga horária (Prática e/ou Teórica)
- Docente(s) Responsável(is)
- Turno(s)/Dia(s) e Horário(s) que se destina(m) ao Plano de Aula
- Tema(s) da Aula

Objetivos

Definição/perspectivas dos resultados esperados no final do tempo previsto da aula ou conjunto de aulas. A redação dos objetivos deve ser acessível para a compreensão dos estudantes (LÓPEZ-PASTOR; SICILIA-CAMACHO, 2017). O objetivo geral esclarece e determina de modo amplo a contribuição dos temas da(s) aula(s); os objetivos específicos, tal como no plano de ensino, são desdobramentos dos objetivos gerais.

Conteúdo

Especificação dos temas que serão desenvolvidos no(s) encontro(s), em correspondência com os objetivos.

Procedimentos metodológicos

Apresentamos o seguinte exemplo: antes da aula, o grupo discente deverá estudar as referências indicadas pelo docente e/ou pesquisadas pelos estudantes; no dia da aula, inicia-se o encontro com um jogo para os estudantes externalizarem os conhecimentos prévios sobre o desenvolvimento humano; em seguida sistematização dos conhecimentos apresentados pelos estudantes, dando continuidade com outros processos da aula.

Vale frisar que o plano de aula é o desdobramento do plano de ensino — daí a similaridade entre os tópicos.

Recursos

O que será preciso de recursos materiais, espaços físicos (sala, laboratório, observatório, jardins, lavouras, unidades de saúde, indústrias), interfaces (virtuais e ou materiais).

Avaliação

A avaliação realizada nas aulas não é necessariamente transformada em conceito ou nota. Todo processo de ensino-aprendizagem precisa ser avaliado constantemente para o docente acompanhar e refletir se é necessário replanejar, observar qual membro do grupo está ou não aprendendo, para poder alterar a rota de acordo com as demandas. Essa

conduta só é possível a partir da avaliação (consultar último capítulo do livro) a cada aula ou grupo de aulas.

Bibliografia básica

Cada instituição delibera sobre uma quantidade de referências básicas — precisa estar disponível na biblioteca —, geralmente de três a cinco obras. Além disso, pode-se listar uma bibliografia complementar e uma lista com outras fontes (vídeos, documentários, sites etc).

Conclusão

Planejar é uma ação inerente ao cotidiano do ser humano, pois faz parte da organização nos âmbitos pessoal e profissional, seja qual for a profissão. Até para decidirmos não fazer nada em um feriado precisamos de um plano prévio. No contexto educacional, a ação de planejar deixa de assumir a condição causal e torna-se imprescindível para promover com intencionalidade o processo de ensino-aprendizagem, sendo este inerente aos espaços educacionais em todos os níveis e modalidades.

Os cursos de graduação e de pós-graduação não estão isentos do planejamento educacional; às vezes, acredita-se que a repetição de técnicas e conteúdos seja suficiente para formar um profissional. É necessário que docentes e discentes participarem do processo de construção das ações e propostas que orientam a formação do egresso (profissional que assumirá funções e responsabilidades). Essa formação

perpassa pela elaboração dialogada, refletida e em constante avaliação dos documentos que norteiam as atividades dos cursos universitários — documentos que se entrelaçam (ver Figura 1) e oportunizam o desenvolvimento do curso de maneira interconectada e colaborativa entre professores e estudantes, fazendo com que estes, juntos, alcancem os objetivos de aprendizagem e competências necessárias de cada profissão.

Como autoras deste capítulo, concluímos com a intenção de iniciar uma jornada de aprendizados e colaborações com você, docente. Prossiga com a leitura dos próximos capítulos. Mas, antes, aceite nosso desafio.

Situação-problema

Mariana, 24 anos de idade, um dia após a formatura em Odontologia, iniciou Especialização em Implantodontia. Ao final deste curso, o trabalho de conclusão foi muito elogiado e seu orientador a convidou para ser docente de uma das disciplinas do próprio curso de Odontologia. Mariana, empolgada, não hesitou e aceitou! Passada a alegria do dia da defesa e do convite, Mariana começou a se preocupar: o que faria em sala? Como abordaria os conteúdos?

Questões para reflexão:

1) Você, docente, no lugar de Mariana, após ler este capítulo do livro, tomaria qual ação primeira ao assumir uma disciplina em curso universitário?

2) Assumindo o lugar de Mariana e após ler e estudar os documentos oficiais do curso, liste quais os principais itens de um plano de aula.

3) Em um componente curricular optativo, de formação complementar, Mariana apresentou aos estudantes, como objetivo para um conjunto de aulas, "Criar um *layout* de um blog (procedimento) para compartilhar textos e vídeos educativos para prevenção de problemas odontológicos". Vale ressaltar que todo material a ser compartilhado tem autorização dos autores. Na avaliação, Mariana aplicou uma prova escrita, contemplando apenas conceitos. Isso gerou um grande problema na turma. Que sugestão você daria para ajudar a resolver o problema?

4) Agora o seu desafio é escolher e revisar o plano de ensino da disciplina ou do módulo que leciona, escolher um tema e construir um plano de aula. Apresente e dialogue com seu colega da instituição. Se desejar, envie e-mail para as autoras deste capítulo para dialogar, elencando dúvidas e curiosidades.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. *In*: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**. Petropólis, 2002. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html?action=readFile&file=O_planejamento_em_educacao_revisando_conceitos_para_mudar_concepcoes_e_praticas_Baffi_2002.pdf&current=/AI/CIP/Planejamento_anual_de_aula. Acesso em: 20 nov. 2021.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão e Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Recife: Imprensa Universitária, 1967.

LIMA, Licínio. **Organização escolar e democracia racional: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

LÓPEZ-PASTOR, Victor; SICILIA-CAMACHO, Alvaro. Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 42, n. 1, p. 77-97,

2017. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2015.1083535. Acesso em: 3 fev. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
NEVES, Inajara de Salles Viana. Planejamento educacional no percurso formativo. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 2, p. 86-96, 2012.

NOVAES, Ivan Luiz. O planejamento da gestão da escola. **Cadernos de Pesquisa *Esse in Curso***, v. 3, n. 5, dez. 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PELISSONI, Adriane M. Soares. Objetivos Educacionais e Avaliação da Aprendizagem. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v. 3, n. 5, 2009.

PEREIRA, Juliana Laranjeira. **O projeto pedagógico como estratégia de prevenção das dificuldades de aprendizagem**: um estudo de caso em uma escola da rede Municipal de Salvador/Bahia. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed,1999.

TEIXEIRA, Manuela. **O professor e a escola**: perspectivas organizacionais. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

TRINDADE, Rosaria da Paixão. **O processo de implantação e implementação do PDE-escola em Feira de Santana**: uma análise a partir da percepção dos gestores escolares. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021**. Feira de Santana: UEFS, 2019. Disponível em: http://www.pdi.uefs.br/arquivos/File/PDI_UEFS_2017_2021.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: Veiga, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 15. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 11-35.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Juliana Laranjeira Pereira

Doutora em Medicina e Saúde pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduC/UNEB. Pedagoga e Psicopedagoga. Especialista em Neuropsicologia. Professora Adjunta do Departamento de Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/BA). Pesquisadora nas áreas de Forma-

ção Docente e de Saúde Mental. Assessora Pedagógica do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE/UEFS).

E-mail: jlpsantos@uefs.br

Rosária da Paixão Trindade

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1996), Mestrado em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (2009) e Doutorado em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (2018). Atualmente é professora da Universidade Estadual de Feira de Santana. É pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) - UEFS Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Docência Universitária e Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: prática educativa, docência, pesquisa, gestão, plano de desenvolvimento da escola, gestão democrática e planejamento escolar. Assessora pedagógica do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE/UEFS)

E-mail: rosapt@uefs.br

COMPETÊNCIA: PERCURSO E ENCRUZILHADAS

Valéria Vernaschi Lima

É preciso andar na margem [...]
onde a razão gosta de estar em perigo.

(G. Bachelard)

Na interface entre educação e trabalho

A emergência e a polissemia em torno do conceito de competência podem ser consideradas um bom exemplo da imbricada relação entre educação e trabalho. Este capítulo visa apresentar a trajetória desse conceito e as atuais encruzilhadas promovidas pela resistência — que se traduz na manutenção de antigos paradigmas — e pela necessidade de transformação — que requer criatividade e inovação de práticas e de modos de fazer.

No tocante à construção do conceito de competência, cabe destacar que grande parte do século XX foi orientada pelo conceito de qualificação. À luz do sentido de qualificação, o mundo da educação organizou a escolarização formal e a certificação dos futuros trabalhadores por meio da transmissão de conhecimentos pertinentes a um dado posto de

trabalho, emitindo diplomas ou títulos que comprovassem hierarquias de saberes e especialidades na realização de tarefas ou atividades profissionais.

Considerando-se que o conceito e o modelo de qualificação tenham sido estruturados em torno dos requerimentos definidos para os postos de trabalho, parece inevitável que o mundo do trabalho, em intensas transformações a partir da segunda metade do século XX, tenha demandado mudanças no mundo da educação.

Assim, a ideia de competência surgiu em decorrência de tensões produzidas na interface entre novos desafios no mundo do trabalho e as respostas insuficientes do modelo de qualificação frente à globalização cultural, social, política e econômica. Esse contexto deveu-se às necessidades emergentes a partir de avanços tecnológicos que favoreceram a conectividade entre as pessoas, ampliaram o acesso às informações e promoveram uma maior expansão e integração dos mercados entre países (DELUIZ, 2001).

Nas três últimas décadas do século XX, a rigidez dos postos de trabalho e das rotinas burocratizadas, somada à extremada divisão de tarefas ancoradas na "administração científica" (fordismo e taylorismo), mostrou-se insuficiente para dar respostas às rápidas transformações e flexibilizações presentes nos sistemas produtivos contemporâneos (FLEURY; FLEURY, 2001).

No mundo do trabalho, o conceito de competência passou a ser empregado visando os novos desafios dos processos produtivos que, em via de mão dupla, promoveram e continuam promovendo mudanças na organização laboral, educacional, tecnológica e de comunicação. Segundo Deluiz (2001, p. 9):

> [...] as novas exigências do trabalho requerem não só uma flexibilidade técnico-instrumental, como também a flexibilidade intelectual, tendo em vista as necessidades de melhoria contínua dos processos de produção de bens e serviços.

Características e repercussões do conceito de qualificação

O conceito de qualificação pode ser caracterizado pela centralidade no objeto em detrimento ao sujeito nos processos educacionais e laborais e, consequentemente, pelo predomínio do pensamento linear e da objetivação no trabalho e na educação.

No mundo laboral, o conceito de qualificação foi desdobrado do modelo da administração científica promovido pelo taylorismo. Esse movimento orientou a racionalização do trabalho visando o aumento da eficiência operacional por meio da divisão técnica do trabalho, com a máxima economia de esforço. À educação, coube disciplinar e treinar os trabalhadores para as funções específicas que deveriam desempenhar num determinado posto de trabalho (SACRISTÁN, 2008).

Nesse sentido, os processos educacionais foram orientados à escolarização formal e à capacitação técnica dos trabalhadores, sendo organizados segundo grades curriculares estruturadas por disciplinas sequenciais e objetivos educacionais focados nos conteúdos a serem transmitidos e verificados por meio da posse de conhecimentos.

Disseminado a partir da década de 1960, esse tipo de organização curricular (TYLER, 1969) visava, igualmente, a ampliação e o maior controle da efetividade instrucional, assim como o aumento de produtividade na qualificação dos então chamados "recursos humanos".

Desse modo, trabalho e educação operaram de maneira articulada e orientada visando dar respostas às demandas das economias centradas na produção industrial em série e em larga escala, com o uso extensivo de materiais baseados na eletromecânica e derivados do petróleo. Os processos de trabalho baseados na extrema divisão técnica de funções e tarefas separavam gestão e execução, estabelecendo hierarquias e uma expressiva especialização, com consequente fragmentação das atividades profissionais. Em contrapartida, isso favoreceu a organização dos trabalhadores conforme atividade e setor, os quais passaram a atuar de maneira coletiva nos conflitos e negociações entre capital-trabalho (DELUIZ, 2001; FLEURY; FLEURY, 2001).

Nesse contexto, o pensamento linear, cartesiano ou positivista, que estabelece relações diretas e sequencias entre variáveis, estruturou e fundamentou um sistema de ideias e um estilo de pensamento (FLECK, 2010) que se refletiram no conceito de qualificação. O pensamento linear é uma tradução da lógica aristotélica que apresenta importante e efetiva utilização em problemas de ordem mecânica não submetidos à interferência de sentimentos e emoções.

Considerando sua natureza, os problemas podem ser classificados em estruturados ou quase estruturados. Os problemas estruturados são bem definidos e, por essa característica, permitem a identificação e a separação de todas

as variáveis neles envolvidas, além de ser possível estabelecer, com precisão ou segundo probabilidades objetivas e conhecidas, suas causas e consequências. A produção de soluções para esse tipo de problema geralmente é consensual. Os problemas quase estruturados são complexos, predominantemente produzidos por um conjunto interconectado de diversas causas (multicausais), nem sempre fáceis de serem identificadas e nem sempre permitindo a produção de propostas consensuais para sua solução. Nesta natureza de problemas, invariavelmente estão envolvidos valores éticos e culturais, muitas vezes contraditórios ou antagônicos, derivados das relações interpessoais e dessas com a realidade, o que gera a emergência de conflitos de interesses e de desejos.

O modelo cartesiano promoveu uma abordagem científica para a explicação dos fenômenos físicos e, especialmente, para problemas bem estruturados, permitindo a utilização de melhores intervenções na realidade, visando a proteção da vida e da saúde. O pensamento cartesiano impulsionou, ao mesmo tempo, uma posição emancipadora e um forte desenvolvimento científico e tecnológico, associado a uma abordagem reducionista e insuficiente para enfrentar os novos desafios trazidos pela modernidade e pela pós-modernidade. "[...] o pensamento redutor atribui a 'verdadeira' realidade não às totalidades, mas aos elementos, não às qualidades, mas às medidas, não aos seres e aos entes, mas aos enunciados formalizáveis e matematizáveis." (MORIN, 2010, p. 27).

Nesse contexto, a fragmentação disciplinar promoveu uma disjunção da ciência e da filosofia e, no âmbito das

ciências, separou as físicas, biológicas e humanas. De acordo com Morin (2008), esses campos, ao se voltarem para o aprofundamento dos saberes que os compõem, acabaram desconsiderando as conexões que se estabelecem entre as partes e destas com o todo do qual fazem parte. Como repercussão do "positivismo lógico", os fenômenos passaram a ser estudados de modo compartimentalizado e experimentalmente controlado por meio da análise isolada das partes que os caracterizavam, uma vez que o contexto traria variáveis aleatórias, imprevistas e inusitadas. Ainda conforme Morin (2008, p. 21):

> [...] a purificação do pensamento pela eliminação de todas as escórias, impurezas ou impertinências revelou-se um expurgo que levou junto tripas e intestinos: o sonho de encontrar fundamentos absolutos desabou com a descoberta, em meio à aventura, da ausência de tais fundamentos.

Essa condição gerou o que foi chamado por Georges Gusdorf como sendo uma "patologia do saber" (JUPIASSU, 1976). Assim, os princípios da disjunção e da abstração que produziram o paradigma da simplificação dissociaram o sujeito pensante do objeto pensado. Embora esse paradigma tenha possibilitado expressivos desenvolvimentos científicos, suas repercussões passaram a ser melhor reconhecidas no século XX, por meio de reflexões denominadas "crises da razão", com repercussões de ordem planetárias. Conforme alertou Paul Valéry (apud NOVAES, 1996, p. 9), "[...] tanto horror não teria sido possível sem tanta virtude. Sem

dúvida, foi preciso muita ciência para matar tantos homens, dissipar tantos bens, aniquilar tantas cidades em tão pouco tempo.".

Assim, as "maiores conquistas do conhecimento" propiciaram, paralelamente, um poder não controlado que, ao servir cegamente às pulsões, por meio de um desenvolvimento científico-tecnológico desenfreado, tem gerado aquecimento global, poluição ambiental, superpopulações, ameaças à existência de determinadas espécies no planeta, degradação ecológica e uma maior concentração de renda com crescimento de desigualdades sociais (MORIN, 2008). Segundo Deluiz (2001), os fatores que tensionaram o conceito de qualificação e a organização dos processos de trabalho e educacionais na segunda metade do século XX, particularmente a partir da década de 1960, foram fundamentalmente de ordem econômica:

> [...] o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; a hipertrofia da esfera financeira na nova fase do processo de internacionalização do capital; uma acirrada concorrência intercapitalista, com tendência crescente à concentração de capitais devido às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; a desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, resultantes da crise da organização assalariada do trabalho e do contrato social. (DELUIZ, 2001, p. 11).

Frente a esse conjunto de repercussões, as respostas engendradas no mundo do trabalho visaram uma reestruturação nos processos produtivos voltada à flexibilização, com-

petitividade e produtividade. Para tanto, novos modelos de gestão foram instituídos para racionalizar, otimizar e desonerar o capital de modo a retomar e expandir seu padrão de acumulação, contemplando, paralelamente, as novas demandas do mercado voltadas à customização e à diferenciação na produção de bens e serviços.

Características e repercussões do conceito de competência

A partir dos anos 1970, o deslocamento do conceito de qualificação para o conceito de competência foi disparado pelo processo de globalização de culturas e economias, o qual explicitou a necessidade de enfrentamento dos mercados cada vez mais competitivos e associados às inovações de base microeletrônica com extraordinários ganhos de escala e de produtividade. De acordo com Deluiz (2001, p.8),

> [...] as novas estratégias de administração e de gestão da força de trabalho possibilitaram a integração dos processos produtivos; a flexibilização não só de produtos e de processos, como também do trabalho; a descentralização da produção, [o estabelecimento de] ampla rede de fornecedores subcontratados, terceirizando atividades; o enxugamento das estruturas de operação, para diminuir custos; e mudanças na divisão do trabalho, integrando funções anteriormente separadas como a produção e o controle de qualidade.

Considerando que a concepção de competência também deslocaria o foco nos conteúdos para a relação entre objeto/sujeito, tanto a organização dos processos laborais como educacionais vêm enfrentando desafios que alternam transformações, resistências e limitações. Além desses aspectos, Ropé e Tanguy (1997) advertem para a presença novos atores na atividade de formação nas sociedades contemporâneas que deslocaram a educação:

> [...] lugares especializados para essa função, como a escola, para outros lugares e, em especial, para as empresas que, tendencialmente, tornaram-se lugares e agentes de formação e não só de produção de bens ou de serviços materiais ou culturais. (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 18).

Assim, o conceito de competência promoveu uma imbricação ainda maior entre os processos de trabalho e os de educação técnica, graduada, pós-graduada, continuada e permanente. Para uma melhor exploração das potenciais transformações, resistências e limitações na tradução do conceito de competência, cabe destacar que, inclusive como conceito, podem ser identificados diferentes sentidos que caracterizam a polissemia encontrada nas produções e nas práticas referenciadas aos modelos de gestão e de educação por competência (RAMOS, 2001; LIMA, 2005).

Os distintos significados do conceito de competência mostram o grau de dificuldade trazido pela resistência do estilo de pensamento dominante nas sociedades ocidentais. Assim, podem ser destacadas três principais traduções do

conceito de competência: (i) uma que considera a competência como sendo a posse de atributos pessoais, retomando o foco no objeto e nos conteúdos (modelagem condutivista); (ii) outra que vincula o conceito de competência à realização de tarefas ou aos resultados observados/obtidos, valorizando o foco nas tarefas e nas funções (modelagem funcionalista); e (iii) uma terceira, orientada pela combinação entre atributos para a realização de ações em contextos profissionais específicos, valorizando o foco na relação sujeito/objeto (modelagem holística ou integradora).

Tanto as perspectivas condutivista como funcionalista colocam foco em determinados elementos, especialmente os cognitivos ou psicomotores da competência, em detrimento da metacapacidade de mobilizar os diferentes atributos que a constituem e que caracteriza a perspectiva construtivista da competência. Embora as perspectivas condutivista e funcionalista sejam tratadas como modelagens derivadas do conceito de competência, elas se afastam da relação sujeito/objeto e focam em determinados elementos ou componentes da competência. O modelo que contempla e articula o conjunto integrado dos elementos constitutivos da competência é o holístico ou integrador (HAGER; GONCZI, 1996; GONCZI; HAGER, 2010).

Ao estudarem a modelagem integradora de competência, Fraser e Greenhalgh (2001) dão destaque à metacapacidade dos sujeitos de mobilizarem recursos, conteúdos ou atributos para enfrentarem um conjunto de situações profissionais prevalentes. Na perspectiva holística, a capacidade de mobilizar recursos deve ser considerada situacional e

relacionada a um determinado contexto, requerendo a observação e a análise da interação do sujeito com a singularidade de cada situação, o que faz com que o foco recaia nas relações e nos processos tanto de trabalho como de aprendizagem. Para Schwartz (2011, p. 20):

> O 'trabalho' é ao mesmo tempo uma evidência viva e uma noção que escapa a toda definição simples e unívoca. É sem dúvida nesse 'e' que une 'o trabalho' e 'os homens' que repousa provavelmente a fonte desse caráter enigmático, gerador de paradoxos, e que permite a questão: o que está comprometido — do homem — no trabalho?

O foco na relação homem-trabalho, sujeito-objeto e indivíduo-sociedade requer a ampliação do paradigma estabelecido pelo pensamento linear e a inclusão das intersecções existentes entre as ciências físicas, biológicas, subjetivas e sociológicas (MORIN, 1999).

A ideia do trabalho como um misto de visível e de invisível foi tratada por Schwartz (2011) de modo a destacar a natureza social do processo de reprodução e de transformação da existência humana. Este autor cita François Daniellou (1996), cuja coletânea *L'ergonomie en quête de ses principes* explicita o encadeamento que religa sujeito-objeto segundo contextos históricos, de experiência, de valores e de regras:

> Em suas atividades, os homens ou as mulheres tecem no trabalho. Em relação à trama, os

> fios os religam a um processo técnico, a propriedades da matéria, das ferramentas ou dos clientes, às políticas econômicas — elaboradas eventualmente em um outro continente —, às regras formais, ao controle de outras pessoas... Em relação à cadeia, aqui religados à sua própria história, a seu corpo que aprende e que envelhece; a uma multidão de experiências de trabalho e de vida; a muitos grupos sociais que lhes ofertaram saberes, valores, regras com os quais eles produzem dia após dia; aos parentes também, fontes de energia e de preocupações; aos projetos, desejos, angústias, sonhos. (DANIELLOU, 1996 *apud* SCHWARTZ, 2011, p. 32).

Desse modo, a dimensão social do conceito de competência, com foco nas relações entre sujeito e trabalho, diferencia-se do conceito de qualificação. Para Schwartz (2010), a dimensão social pode ser evidenciada nos componentes da competência — os ingredientes —, que caracterizam uma atividade profissional e representam uma atuação/intervenção do sujeito na realidade, sem limite predefinido, sintetizando e religando tudo o que se encontrava separado. Nesse sentido, Schwartz (2010, p. 43) define que

> [...] toda atividade é sempre de um lado a aplicação de um protocolo e, de outro, um encontro de gerir... podemos dizer que toda atividade é um debate, uma dramática no sentido em que acontece algo, entre normas antecedentes — tudo o que está do lado da

> experimentação e do protocolo —, e tudo o que é o encontro dos encontros [...].

Considerando as atividades do trabalho, Schwartz (2010) explicita seis ingredientes da competência: (i) o primeiro se refere aos protocolos estabelecidos para melhores práticas em situações de trabalho; (ii) o segundo diz respeito ao contexto singular da situação de trabalho; (iii) o terceiro aborda a capacidade de articular protocolo e contexto singular; (iv) o quarto contempla os valores envolvidos na atividade; (v) o quinto representa os recursos potenciais do sujeito e suas incidências sobre cada ingrediente anterior; e, finalmente, (vi) o sexto aborda a sinergia do conjunto dos ingredientes interconectados em situações concretas do trabalho.

De modo coerente à visão de Schwartz (1998) sobre competência e saberes, Zarifian (2003, p. 139) define o conceito de competência como sendo "[...] a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade pelo indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais.".

De uma maneira articulada entre educação e trabalho, Le Boterf (2003) situa a competência na interface dinâmica de repertórios construídos na combinação entre trajetória pessoal, formação educacional e experiência profissional, sendo inferida por uma atuação responsável e reconhecida pela sociedade, num contexto profissional determinado. Os três domínios representados na Figura 1 são condicionantes do profissionalismo.

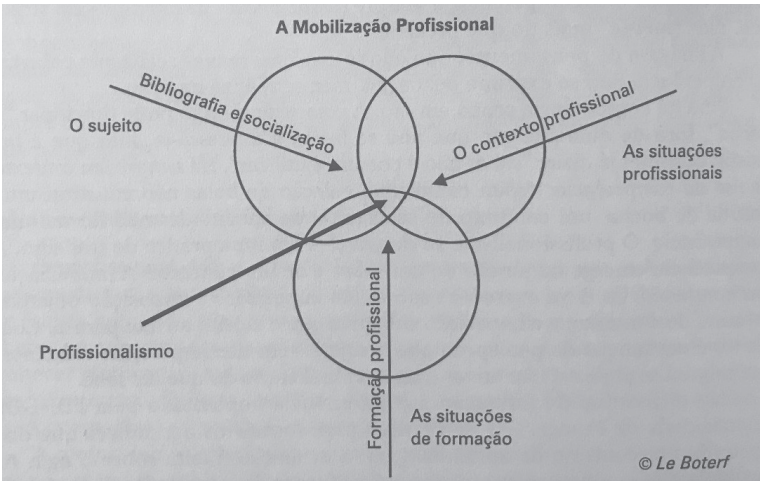

Figura 1 – Representação esquemática dos domínios da competência
Fonte: Le Boterf (2003).

Le Boterf (2003, p. 50) deixa bem claro que "[...] a competência profissional não reside nos recursos possuídos pelo sujeito, mas na própria mobilização desses recursos [...]. Para que haja competência, é preciso que haja a colocação em jogo de um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades psicomotoras e relacionais).".

Como desdobramentos, Deluiz (2001, p. 12) chama a atenção para o fato de que, no modelo de competência,

> [...] o controle da força de trabalho se expressa [por meio de] estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador. A ênfase na identificação dos interesses de patrões e empregados – que se convertem em uma comunidade social de

> colaboradores; a autogestão pela internalização da disciplina; o controle exercido sobre os trabalhadores por seus próprios colegas no trabalho em equipe e a sobrevalorização de aspectos atitudinais conferem ao modelo das competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos.

Paralelamente, o conceito de competência trouxe uma maior valorização do trabalho e dos profissionais. Os processos e a organização do trabalho passaram a ter características menos prescritivas, repetitivas e burocratizadas, requerendo flexibilização, polivalência e criatividade, além da promoção de uma maior autonomia e da corresponsabilização dos profissionais com o planejamento, a execução e a avaliação dos processos produtivos (IRIGOIN; VARGAS, 2002).

A abordagem dialógica de competência

Aplicada exclusivamente ao modelo holístico de competência, que articula atributos pessoais, tarefas, contextos singulares e melhores práticas, a abordagem dialógica se fundamenta na utilização do pensamento complexo e da dialogia para a definição e avaliação de perfis profissionais de competência (LIMA; RIBEIRO; PADILHA, 2013).

Na abordagem dialógica, o foco é colocado na articulação entre aspectos que aparentemente podem parecer contraditórios ou ambíguos na definição de competência,

como acontece nas ciências sistêmicas que visam diferenciar e juntar. Essa característica tende a tratar de modo mais transparente a existência de conflitos, tensões e disputas, proporcionando possibilidades de pactuação e a construção de acordos que permitem ou viabilizam alguma unidade (LIMA, 2005; RIBEIRO; LIMA; PADILHA, 2018).

O princípio unificador é resultado da utilização do pensamento complexo que busca lidar com dicotomias, segundo movimentos recursivos em espiral. Nesse sentido, Morin (1999) destaca que toda operação mental é um diálogo constante entre objetivação e subjetivação, cujo percurso inacabado vai se construindo e se transformando de modo retroativo-recursivo, segundo um caráter generativo.

Segundo a abordagem dialógica, deveriam ser tratadas de maneira complementar as relações entre sujeito-objeto; educação-trabalho; indivíduo-coletivo; ciência-arte; disciplina-interdisciplinaridade; saúde-doença; profissional-paciente e assim por diante. Portanto, a dialogia lida com associações complementares, que podem ser, ao mesmo tempo, convergentes e antagônicas. Aplicada ao conceito de competência, a abordagem dialógica implica a não subordinação de nenhum dos elementos da competência aos demais, sendo valorizada a interconexão desses elementos em movimentos retroativos-recursivos.

Aplicação da abordagem dialógica de competência nas profissões da saúde

No Brasil, a aplicação da abordagem dialógica na definição de perfis de competência para as profissões da saúde

vem sendo empregada desde 2005 (LIMA et al., 2015), tanto em programas de graduação e pós-graduação como para determinadas funções ou atividades profissionais. A metodologia e os produtos originados pela aplicação dessa abordagem podem ser encontrados em notas técnicas, artigos, projetos pedagógicos e dissertações de mestrado. De modo geral, os perfis profissionais são conformados e apresentados segundo áreas de competência e atividades profissionais que expressam a mobilização e a combinação de atributos contextualizados e singularizados frente à situação a ser enfrentada. Os conjuntos de ações-chave são agrupados segundo a racionalidade predominante que define campo e núcleo do exercício profissional.

As noções de campo e núcleo foram baseadas em Bourdieu (1983) e adaptadas por Campos (2000, p. 220), para quem:

> [...] o núcleo demarcaria a identidade de uma área de saber e de prática profissional [...] [representando] uma aglutinação de conhecimentos [...] que conforma um determinado padrão [...] de produção de valores de uso; e o campo [conforma] um espaço de limites imprecisos onde cada [...] profissão buscaria em outras [disciplinas] apoio para cumprir suas tarefas teóricas e práticas.

A área de competência cujas ações são agrupadas em torno do "núcleo" da atuação profissional distingue e diferencia as profissões e o perfil de competência. As áreas de competência que delimitam o "campo" de atuação profissio-

nal representam aquelas atividades que podem ser compartilhadas com profissionais de distintas formações e/ou com diferentes funções.

No tocante às profissões da área da saúde, a distinção das áreas de competência é didática, uma vez que na atuação profissional elas são unidas e interconectadas, embora possam apresentar alguma prioridade, considerando-se os resultados esperados em determinadas intervenções sobre a realidade (Figura 2).

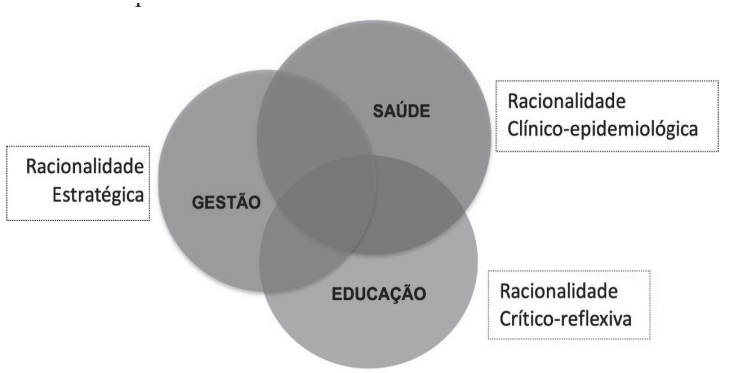

Figura 2 – Representação esquemática da articulação entre áreas de competência e racionalidade predominante
Fonte: Lima e colaboradores (2020).

Na área de competência de atenção, cuidado ou assistência à saúde são agrupadas as ações-chave e as capacidades contextualizadas que, predominantemente, utilizam o raciocínio clínico-epidemiológico aplicado às dimensões biológica, psicológica e social do processo saúde-doença. Na área de gestão do trabalho em saúde, cuja racionali-

dade predominante é o pensamento estratégico, são agrupadas as ações-chave e as capacidades contextualizadas e relacionadas ao planejamento e à organização do trabalho em saúde, considerando a articulação de distintas práticas e profissionais. Na área de educação na saúde, cujas ações e capacidades predominantemente deveriam estar ancoradas no pensamento crítico e reflexivo, as ações-chave expressam processos de autoaprendizagem e de construção e disseminação de saberes produzidos por meio da interação com outras pessoas, sejam elas usuários, membros da equipe de saúde ou a própria sociedade.

Encruzilhadas do conceito de competência

A emergência do conceito de competência trouxe, ao mesmo tempo, avanços e limitações. Como avanços, a valorização da mobilização dos saberes colocados em ação, a flexibilização dos processos educacionais e de trabalho, a maior integração entre setores e atividades, a ampliação da autonomia dos profissionais e a valorização da criatividade e da relação subjetividade-objetividade para além da memorização de conteúdos (VALLE, 2003).

Como a competência implica a produção de diálogos entre os saberes protocolares e as especificidades das situações em contextos singulares, o papel dos profissionais vem sendo desafiado para produzir intervenções criativas e lidar com o desconhecido e o inusitado, em cenários em permanente transformação. Particularmente, a pandemia

de COVID-19, vivenciada no início de década de 2020, ampliou as necessidades de reorganização dos processos produtivos e, especialmente, dos processos educativos em função da necessidade de distanciamento físico entre as pessoas e uso extensivo de plataformas virtuais.

Certamente, o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o maior acesso às bases de dados remotas e às comunidades virtuais têm desempenhado um papel dinamizador e impulsionador de mudanças nos processos produtivos e de definição de novas atividades de trabalho.

Com foco nos processos educacionais, a encruzilhada mais expressiva diz respeito à necessidade de reorganização de currículos e da avaliação de desempenho orientada por competência. Trata-se de uma encruzilhada para o conceito de competência porque a repetição de processos e modelos conhecidos tenderão a valorizar os conteúdos – justamente o modo de operação e tradução do conceito de qualificação. Deslocar o foco do conteúdo para a metacapacidade de mobilização de atributos requer novos perfis para professores, estudantes e gestores acadêmicos. Não só os processos de aprendizagem precisam ser transformados, mas também os de avaliação, e essa não é uma tarefa fácil, particularmente pelo grau de resistência do setor educacional, bastante acomodado e confortável com as premissas de funcionamento do modelo de qualificação.

Além desses aspectos, trabalhar com o pensamento complexo e incluir a subjetividade podem ser considerados uma inovação para uma significativa parcela de docentes e

estudantes. Essa inovação gera resistência pelo ineditismo e pela falta de capacitação para lidarmos com tamanha ampliação.

Um outro ponto de encruzilhada se volta para os processos de trabalho. A reorganização dos processos produtivos tem gerado consequências como o aumento da vulnerabilidade dos profissionais nas relações trabalhistas. A polivalência requerida em função da supressão de postos de trabalho, o acúmulo de tarefas em função do enxugamento dos quadros funcionais, a terceirização, a flexibilização das regras contratuais, a perda de benefícios, seguranças trabalhistas e poder de negociação de instâncias de representação dos trabalhadores — estes são alguns aspectos que devem ser considerados nessa encruzilhada, em relação à qual, aparentemente, não há mais volta.

Considerações finais

Tendo em vista que os movimentos de mudança e de transformação das sociedades humanas ao longo da história representam problemas quase estruturados e, portanto, complexos, fica clara a necessidade de abordá-los de modo que as diversas causas que os compõem e seus desdobramentos possam ser melhor identificados e compreendidos. Cabe também reforçar que a produção de propostas de intervenção frente a esses problemas não será única ou consensual, e sim singular e contextualizada, conforme as negociações possíveis de serem viabilizadas em cada contexto.

O deslocamento do conceito de qualificação para o de competência avança porque é mais abrangente, dinâmico, flexível e capaz de dar respostas às necessidades da sociedade contemporânea. Paralelamente, traz desafios e limitações, uma vez que, em última instância, os processos de mudanças são economicamente determinados e subordinam outros valores, certamente mais universais, solidários, humanizados e responsáveis com a vida planetária.

Assim, as organizações e as pessoas envolvidas em processos de trabalho e educacionais estão desafiadas a, de algum modo, participar dessa desconstrução e reconstrução, buscando estabelecer um diálogo possível entre os próprios referenciais éticos e as premissas sociais, culturais e econômicas definidas pela sociedade da qual participam.

No tocante ao conceito de competência, a escolha de direção em algumas das encruzilhadas apontadas neste capítulo igualmente é um exercício de competência, porquanto levará em conta a interface dinâmica de repertórios construídos na combinação entre trajetória pessoal, formação educacional e experiência profissional. Como condicionantes, espera-se e pode-se inclusive desejar que essa construção-desconstrução possa ser pautada por uma atuação socialmente responsável e reconhecida pela sociedade.

Questões para reflexão:

1. Após a leitura desse capítulo, considerando a polissemia do termo competência, como você conceitua competência?

2. Ao revisar o plano de ensino da disciplina e/ou módulo que leciona, elenque, ao menos, 03(três) competências que seus estudantes devem desenvolver.

3. Na literatura sobre competência, é possível identificar mais de uma definição. Ao ler esse capítulo, você, docente, identificou-se como algum dos conceitos apresentados? Se sim, qual?

Referências

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 2, p. 219-230, 2000.

DANIELLOU, François. **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse: Octarès, 1996.

DELUIZ, Neise. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. **Humanizar cuidados de saúde**: uma questão de competência. Brasília, DF: MS/SIS/PROFAE, 2001.

p. 7-17. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

FLECK, Ludwick. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FLEURY, Maria Tereza Leme.; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **RAC**, n. esp., p. 183-196, 2001.

FRASER, Sarah; GREENHALGH, Trisha. Coping with complexity: educating for capability. **BMJ**, v. 323, p. 799-803, 2001.

GONCZI, Andrew; HAGER, Paul. The competency model. **International Encyclopedia of Education**, v. 8, p. 403-410, 2010.

HAGER, Paul; GONCZI, Andrew. What is competence? **Medical Teacher**, v. 18, n. 1, p. 15-18, 1996.

IRIGOIN, Maria; VARGAS, Fernando. La formación basada en competencias. La implementación de la formación basada en competencias. *In*: IRIGOIN, Maria; VARGAS, Fernando **Competencia laboral**: manual de conceptos, métodos yaplicaciones en el sector salud. Montevideo: Cinterfor, 2002. ISBN 92-9088-138-0. p. 179-242.

JUPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de janeiro: Imago, 1976.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, Valéria Vernaschi. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 9, n. 17, p. 369-379, 2005.

LIMA, Valéria Vernaschi; RIBEIRO, Eliana Cláudia de Otero; PADILHA, Roberto Queiroz. Competência na saúde. *In*: SIQUEIRA, Ivana Lúcia Correa Pimentel; PETROLINO, Helen Maria Benito Scapolan. (org.). **Modelo de desenvolvimento de profissionais no cuidado em saúde**. São Paulo: Editora Atheneu, 2013. p. 23-38.

LIMA, Valéria Vernaschi *et al*. Ativadores de processos de mudança: uma proposta orientada à transformação das práticas educacionais e da formação de profissionais de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 1, p. 279-288, 2015.

LIMA, Valéria Vernaschi *et al*. **Projeto Pedagógico do Curso**: Caderno do curso de Medicina. Indaiatuba: UniMAX, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350801692_Projeto_Pedagogico_do_Curso_de_Medicina_-_PPC_ISBN_978-65-992935-3-5. Acesso em: 10 dez. 2022.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do.(orgs). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. 3.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 21-34.

MORIN, Edgar. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NOVAES, Adauto. A lógica atormentada. *In*: NOVAES, Adauto. **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília, DF: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996. p. 9-18.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Eliana Cláudia de Otero; LIMA, Valéria Vernaschi; PADILHA, Roberto de Queiroz. Formação orientada por competência. *In*: LIMA, Valéria Vernaschi; PADILHA, Roberto de Queiroz (org.). **Reflexões e inovações na educação de profissionais de saúde**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2018. p. 25-36.

ROPÉ, Frannçoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por competencias, qué hay de nuevo?** Madrid: Ediciones Morata. 2008.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 65, p. 101-139, 1998.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 35-48, 2010.

SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho visível e invisível. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 9, n. 1, p. 19-45, 2011.

TYLER, Ralph Winfred. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1969.

VALLE, Rogério. **O conhecimento em ação**: novas competências para o trabalho no contexto da reestruturação produtiva. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**. São Paulo: Atlas, 2003.

SOBRE A AUTORA

Valéria Vernaschi Lima

Graduada em Medicina pela Faculdade de Medicina de Marília (1984), mestrado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (1994) e em Educação para Profissionais de Saúde pela University of Illinois at Chicago (2001), doutorado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (2000) e pós-doutorado na Escola Nacional de Saúde Pública - Fiocruz (2005). Atualmente é professora associada sênior do Departamento de Medicina e do Mestrado em Gestão da Clínica da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Gestora acadêmica do Curso de Medicina da UniMAX. Tem experiência na área de Medicina, com ênfase em

Educação de Profissionais de Saúde Médica, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologias ativas de ensino-aprendizagem, aprendizagem baseada em problemas, organização curricular, currículo orientado por competência, avaliação de estudantes, avaliação de programas de saúde e de educação, gestão da clínica e educação permanente de profissionais de saúde.

E-mail: valeriavl@uol.com.br

REMOVENDO BARREIRAS POR MEIO DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Susana Couto Pimentel
Delma dos Santos Silva Pereira

Introdução

A compreensão da educação como direito de todas as pessoas e as conquistas dos grupos historicamente expropriados desse direito têm suscitado — desde a última década do século XX e, de forma mais veemente, na primeira década do século XXI — a reconfiguração das políticas públicas educacionais, com vistas a corrigir desigualdades e assegurar o acesso ao ensino.

Após algumas décadas de reafirmação do direito ao acesso à escolarização e à formação acadêmica, outra pauta foi desvelada, pois, para além do acesso, reconheceu-se como necessário construir políticas que assegurem a permanência, a participação e o sucesso acadêmico. Percebeu-se que não é suficiente ter acesso à educação superior para ter sucesso nesse nível de ensino (BOURDIEU, 2011). Isso requer que as instituições educacionais se modifiquem, revendo espaços, culturas e, consequentemente, práticas, tanto pedagógicas quanto atitudinais.

A legitimação do direito de todos à educação indicou que práticas homogeneizadoras, outrora majoritárias, não eram condizentes com o reconhecimento das diferenças individuais, sociais e culturais. Certamente, tais diferenças precisam ser consideradas nas práticas pedagógicas, isto é, nos processos de mediação intencionalmente planejados com o fito de produzir possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, entendemos que nem toda prática docente se constitui numa prática pedagógica (FRANCO, 2017), pois a prática pedagógica é eivada de intencionalidade e de compromisso com sua finalidade precípua: promover a aprendizagem. Por conseguinte, processos de ensino centrados na transmissão do conhecimento pelo professor não necessariamente produzem aprendizados em sua audiência — os estudantes —, pois

> [...] o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo. (VIGOTSKI, 1996, p. 72).

Nessa direção, com vistas a incluir todos os estudantes no processo de ensinar e aprender, alguns estudos inicialmente indicaram a necessidade de adaptações do currículo, entendendo-o como um artefato político-pedagógico construído na interação entre sujeitos reais e, portanto, com necessidades diferenciadas. No entanto, a perspectiva de

adaptação foi compreendida e, em alguns casos, operacionalizada como uma forma de facilitação, ou ainda, na perspectiva de alguns, de rebaixamento dos critérios de exigência acadêmica.

Porém, nas últimas décadas, um conceito, trazido do âmbito da arquitetura, tem reverberado na educação: o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O conceito do DUA traz elementos substanciais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que reconhecem que a diversidade de recursos, atividades e estratégias deve ser utilizada nos processos de ensino e de aprendizagem, eliminando barreiras. Conforme Art. 3º, inciso IV, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, compreende-se como barreira

> [...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]. (BRASIL, 2015).

A perspectiva de um ensino inclusivo, livre de barreiras no processo de aprender, tem sido traduzida em metas e estratégias nas políticas educacionais brasileiras, abrangendo também a educação superior. Acerca disso, algumas estratégias da Meta 12 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), para o decênio 2014-2024, preveem, dentre outras questões:

> — Ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;
> — Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;
> — Assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação;
> — Expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações [...]. (BRASIL, 2014).

As estratégias transcritas demonstram o compromisso assumido pelo Brasil, pelo menos em sua legislação, de assegurar a um público historicamente excluído do ensino superior o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico. Isso requer associar, ao rigor científico e às exigências acadêmicas, o compromisso ético de assegurar que todos tenham, com equidade, acesso ao conhecimento.

Ante o exposto, este capítulo objetiva discutir a perspectiva do DUA como possibilidade de remoção de barreiras na educação superior. Para tanto, o texto está organizado em duas seções: na primeira, serão apresentados os fundamentos e princípios do DUA; na segunda, traremos exemplos da aplicação do DUA no ensino superior.

Desenho Universal para Aprendizagem: reflexões iniciais

O conceito de Desenho Universal é **originário da arquitetura e** definido, no artigo 2° do Decreto nº 6.949/2009, como "[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico" (BRASIL, 2009). Conforme mencionado anteriormente, tal concepção **foi trazida para o campo da educação com o conceito de DUA, o qual requer práticas pedagógicas que assegurem a aprendizagem de todos os estudantes, com e sem deficiência ou quaisquer outras marcas de diferenças.**

Para Zerbato (2018, p. 53), o DUA "[...] é uma ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, uma vez que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e maneiras variadas de aprender.". Tal definição implica ratificar que as práticas pedagógicas devem subsidiar saberes, distanciando-se de atividades que não desafiam o estudante a avançar de um nível de aprendizagem já conquistado para outro mais elevado.

O DUA instiga, então, uma prática que considere a necessidade de cada um e, portanto, torna a aprendizagem acessível a todos, eliminando barreiras nesse processo. Isso resulta em estratégias de ensino flexíveis, recursos pedagógicos intencionalmente selecionados e instrumentos diversificados no processo de avaliação, de modo a favorecer a **aprendizagem, promovendo a equidade.**

Nessa perspectiva, planejar o ensino com base nos fundamentos do DUA não significa planificar um jeito único de

se ensinar; ao contrário, a ideia de universal diz exatamente sobre envolver um maior contingente possível de aprendentes no processo de (re)construção do conhecimento, sem deixar de considerar suas diferenças.

A abordagem do DUA aponta, portanto, para a necessidade de flexibilizar práticas para atender às necessidades e especificidades dos estudantes, visto que a diversidade é uma realidade na sala de aula, dinamizando o processo de ensino e de aprendizagem, otimizando os níveis de desafios propostos e as ajudas necessárias, compreendendo que o ponto de partida precisa ser diferenciado, porém o ponto de chegada deve ser igual para todos: aprender.

> O DUA constituiu uma abordagem curricular que procura ajudar os docentes a: i) responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e, por último, v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 15).

Assim, no planejamento das ações pedagógicas deve estar explícito para o docente as diferentes condições dos estudantes, abrangendo: (i) as múltiplas formas do discente ser motivado a envolver-se no processo educativo; (ii) as múltiplas formas do professor apresentar o conteúdo; e (iii) as múltiplas formas do professor oportunizar ao estudante a se expressar sobre o conteúdo internalizado.

A abordagem do DUA parte, portanto, do reconhecimento da diversidade humana, considerando que o planejamento pedagógico deve respeitar as diferentes condições dos estudantes e os diferentes estilos de aprendizagem: auditivo, leitor, escritor, visual, cinestésico (PEREIRA, 2021).

Essa abordagem educacional apresenta três princípios orientadores a serem considerados no planejamento, de modo que as barreiras metodológicas sejam diminuídas e o acesso ao currículo seja maximizado ao maior número possível de estudantes. Os princípios orientadores do DUA são: engajamento, representação, ação e expressão. Tais princípios podem ser vistos a partir da perspectiva dos estudantes, indicando o modo como se envolvem na construção do conhecimento, como representam o conteúdo e como expressam o que foi aprendido.

Esses princípios possuem fundamento nas neurociências e sinalizam como a base biológica (cérebro) é envolvida no processo de aprender, dando ênfase às redes afetivas, redes de reconhecimento e redes de estratégia. Tais redes acionam o sistema límbico, os lobos parietal, occipital, temporal e frontal. O envolvimento desse suporte biológico nos modos de aprender diz respeito ao legado filogenético e ontogenético, mas não determina, por si só, as possibilidades da aprendizagem. Para além disso, a interação com o outro e com os elementos da cultura são potencializadores da aprendizagem, isso significa que a sociogênese funciona como alargadora das possibilidades trazidas no substrato biológico. Assim, é na história de cada aprendizado (microgênese), construído com base nas interações do aprendente com seu entorno, que se forma o sujeito.

Portanto, reconhecendo a importância desse outro no processo das aprendizagens diversas na educação superior, neste capítulo enfatizaremos os princípios do DUA a partir da perspectiva docente, isto é, com o foco voltado para refletir como a prática pedagógica pode favorecê-los.

O princípio do engajamento envolve redes afetivas e refere-se às múltiplas formas de proporcionar ao estudante condições para se motivar e engajar no processo educativo, considerando, para isso, os diferentes interesses que o motivam. Esse princípio requer a compreensão de que o processo de aprendizagem não se resume a questões de ordem cognitivas, mas também afetivas. Também nos insta a trazer para a prática pedagógica atividades que comprometam os estudantes com a sua aprendizagem e os faça estar inteiros e ativos nessa construção. "O sentimento não surge por si só em estado normal. É sempre antecedido desse ou daquele estímulo, dessa ou daquela causa seja ela externa ou interna." (VIGOTSKI, 2001, p. 131). Daí porque planejar uma aula considerando o princípio do engajamento requer que o professor conheça os discentes e proponha situações pedagógicas que abarquem elementos da cultura e do cotidiano, além de considerar o conhecimento prévio dos mesmos. Nesse sentido, Vigotski (2001, p. 143) complementa:

> [...] queremos atingir uma melhor memorização por parte dos alunos ou um trabalho melhor sucedido do pensamento, seja como for devemos nos preocupar com que tanto uma quanto outra atividade seja estimulada emocionalmente. [...] Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos pro-

> curar atingir seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhor memorização e apreensão, mas também como objetivo em si.

O segundo princípio do DUA, da representação, diz respeito às redes de reconhecimento e está relacionado às múltiplas formas do professor apresentar o mesmo conteúdo, atentando-se aos diferentes estilos de aprendizagem, reconhecendo que "[...] os alunos diferem no modo como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada." (CAST, 2011 apud NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 135). Reconhecer essas diferenças individuais, próprias de cada discente no modo como lida com o conhecimento, significa reconhecer que a média, tida como o "padrão normal" ou como "tipo ideal", é apenas uma abstração, pois o que nos identifica e singulariza são exatamente as nossas especificidades, peculiaridades. Na esteira dessa compreensão, Vigotski (2001) ressalta que duas questões se colocam para o professor:

> Em primeiro lugar, a do estudo individual de todas as particularidades específicas de cada educando em particular, em segundo, do ajuste individual de todos os procedimentos de educação e interferência do meio social em cada uma delas. Nivelar todas elas é o maior equívoco [...]. (VIGOTSKI, 2001, p. 431).

Por fim, o princípio da ação e expressão no DUA envolve redes estratégicas que oportunizam ao estudante expressar como internalizou o conteúdo a partir de diferentes ati-

vidades, recursos e estratégias. Observamos que o conjunto desses princípios reafirmam o caráter ativo e interativo da educação. Na perspectiva de Vigotski (2001, p. 70),

> O que menos se deve é imaginar o processo educativo como unilateralmente ativo e atribuir todo o caráter ativo ao meio, reduzindo a nada o caráter ativo do próprio aluno, do mestre e de tudo o que está em contato com a educação. Na educação, ao contrário, não existe nada de passivo, de inativo.

Com base nessa compreensão, entendemos que a abordagem curricular baseada nos princípios do DUA realça a necessidade de flexibilizar objetivos, métodos, materiais e avaliações em respeito à singularidade e aos diferentes percursos de cada um. Para isso, enfatiza que o conhecimento é (re)construído por meio da mediação do professor e da cooperação dos pares.

Nesse sentido, outro fundamento do DUA é a teoria histórico-cultural de Vigotski, que considera o desenvolvimento real, isto é, o saber que já foi construído, como ponto de partida (conhecimento prévio) para o desenvolvimento potencial, ou seja, para as novas aprendizagens que serão construídas a partir da interação com o outro.

Nessa direção, Sebástian-Heredero (2020, p. 10) aborda "[...] a importância dos andaimes graduados como uns dos pontos principais que irão nortear o currículo do DUA [...]", de modo que, na realização de atividades em pequenos grupos, o estudante mais experiente auxilie o estudante que ainda não consegue realizar, com autonomia, determinada atividade. Num primeiro momento, o andaime funciona como

um apoio, uma ajuda externa na conquista de determinado conhecimento, mas na medida em que tal conhecimento é internalizado, essa ajuda não será mais necessária, pelo menos numa questão específica. O mais fascinante numa abordagem colaborativa é que determinado estudante pode necessitar de apoio hoje, mas amanhã poderá ser ele quem irá fornecer a ajuda. À vista disso, Vigotski (1998) discorre sobre a importância das interações sociais como elemento fundante para a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo e, consequentemente, para a eliminação de barreiras que comprometem o aprendizado.

As interações sociais estabelecidas entre os indivíduos com diferenças diversas (ritmos de aprendizagem**, etária, gênero, etnia, condições físicas, sensoriais, de saúde, religiosa e classe social)** permitem a sua constituição como ser social e histórico-cultural. Nas constantes interações sociais, os bens culturais e intelectuais produzidos pela humanidade são apreendidos, refutando-se a ideia de que apenas a maturação biológica viabiliza a aprendizagem e o desenvolvimento humano. É, portanto, na troca permanente, por meio das interações sociais, que o homem se humaniza, transformando e sendo transformado em um ciclo dinâmico de aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998).

O Desenho Universal para Aprendizagem no Ensino Superior

O DUA tem sido amplamente disseminado como estratégia pedagógica inclusiva no ensino superior. Importante

destacar que a perspectiva inclusiva, sobre a qual a concepção do DUA se assenta, envolve a totalidade dos estudantes e não apenas um determinado público. Isso nos faz refletir sobre a provocação feita por Cláudia Werneck (1998) no título do seu livro Sociedade Inclusiva. Quem cabe no seu TODOS?. É nessa perspectiva de inclusão de todos que o DUA nos convida a trabalhar também na educação superior.

Nesta seção, as reflexões trazidas serão permeadas pela socialização de algumas vivências que sinalizam para a utilização dos princípios do DUA na prática docente universitária. Importante dizer que os exemplos apresentados não dizem respeito a um único modo de se ensinar, pois isso seria contrário à ideia de remoção de barreiras para aprender, entendendo que aquilo que é considerado barreira para um estudante pode não ser para outro, assim como uma escadaria é considerada uma barreira por uma pessoa usuária de cadeira de rodas, embora não seja para outra que não requeira o uso dessa tecnologia para sua locomoção.

Retomando o princípio do engajamento, lembramos que "[...] a emoção não é um sentimento menor do que o pensamento." (VIGOTSKI, 2001, p. 144). Isso parece se conflituar com a lógica produzida historicamente na educação superior, centrada numa "[...] velha educação [que] sempre logicizava e intelectualizava o comportamento." (VIGOTSKI, 2001, p. 143). Na perspectiva do DUA, precisamos trazer de volta para as universidades o que move a pesquisa e o pesquisador: a curiosidade, a inquietação diante do ainda desconhecido. É essa inquietação diante do novo que favorece o interesse naquilo que se quer conhecer.

Pimentel (2021) traz, por meio de um relato autobiográfico de sua prática docente na formação de professores em um curso de licenciatura, a seguinte narrativa:

> Em meu primeiro dia de aula no curso me deparei com discentes em grande parte receosos, e alguns duvidosos, com relação a opção feita pela Licenciatura. Muitos discentes assumiam que a escolha se deu em virtude de ser um curso noturno e poucos relatavam a convicção e o desejo de se formar professor. [...]
> Diante do cenário encontrado no primeiro encontro com estudantes do curso, assumi o compromisso de organizar aulas pautadas na realidade da escola, subsidiando a minha prática em metodologias ativas, isto é, pautadas no fomento ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante, de modo a possibilitar ao discente assumir-se como sujeito autônomo no processo de construção do conhecimento. [...]
> Cada aula constituía-se, então, em oportunidade para discussão de um *corpus* teórico de modo implicado com a realidade escolar, com vistas a possibilitar que os conhecimentos teóricos se constituíssem em ferramentas para uma prática profissional engajada e comprometida com a educação e os processos educativos. [...]
> Como forma de favorecer a aproximação dos licenciandos com a escola, propus, aos diversos grupos de estudantes, a realização de atividades de iniciação a prática da pesquisa que tivessem como *lócus* a instituição escolar ou o

> próprio curso de Licenciatura. Para além dessas atividades, estudos de caso, extraídos do cotidiano da escola, e a exibição e discussão de documentários e filmes, que retratavam realidades vivenciadas no contexto escolar, tornaram-se recursos para motivar os discentes a se formarem professores. (PIMENTEL, 2021, p. 220-222).

Observamos nesse excerto que, para haver um engajamento no processo de aprendizado de conteúdos específicos, foi necessário empreender uma construção identitária com o curso. Por outro lado, entendemos também que a inserção do princípio do engajamento no planejamento das aulas só se torna possível quando o docente se propõe a "estudar" e compreender quem são os sujeitos com os quais vai interagir e mediar o conhecimento ao longo do semestre letivo. Esse "estudo" do outro precisa envolver uma escuta sensível que pode ser feita no primeiro encontro do semestre, na primeira semana de aula, desconstruindo uma cultura que parece se consolidar nas universidades de que essa seria uma semana "sem atividades".

A escuta sensível diz respeito também a conhecer os estudantes em suas especificidades, de modo a construir possibilidades mais efetivas para que a aprendizagem seja uma realidade. Nesse sentido, é importante trazer a narrativa de uma docente que narra sua prática com um estudante com deficiência visual/cegueira na educação superior.

> [...] eu nunca vou esquecer disso. Eu perguntei para ele: "Como é que você aprende?" E ainda disse: "olha, eu nunca tive um aluno

> cego principalmente no Ensino Superior [...]. Como é que eu posso te ajudar a aprender?" A resposta dele foi perfeita, para o resto da minha vida, ele disse assim pra mim: "Já aprendi cinquenta por cento professora, porque se você se preocupa com a minha aprendizagem vai ficar mais fácil." (Docente 03). (MATOS, 2015, p. 121).

A resposta dada pelo discente cego à sua professora demonstra a importância do estabelecimento de um diálogo entre docente e discente para a efetivação do engajamento. Quando o estudante é compreendido como ativo no processo de aprendizagem, é mais fácil planejar estratégias para vê-lo engajado.

Essa escuta sensível faz com que, no processo de ensinar, o professor também aprenda com o discente e que este ensine ao aprender (FREIRE, 1996). O excerto a seguir traz o relato de um docente ao se deparar com um estudante com cegueira matriculado em sua turma.

> [...] eu cheguei para ele e disse: "E aí velho, como é que eu faço com o seu caso? Porque assim, é só texto, nem slide eu trago, é leitura de texto e discussão". Ele disse: "Professor eu tenho um programa no meu computador e o programa lê o texto para mim. Então, se o senhor conseguir enviar o texto, mandar em PDF, o computador lê pra mim. É uma forma de eu estudar". Eu disse: "Maravilha, eu tenho tudo, tenho material do semestre todo, eu vou te mandar então". Mandei para o e-mail dele. Aí depois ele me mostrou como funcionava

> o celular dele... [...] ele vai apertando as teclas e o celular vai lendo, o celular fala o que é aquela função. Eu achei interessante para conhecer, porque eu não sabia. (Docente 10). (MATOS, 2015, p. 123).

Quanto ao princípio da representação, segundo princípio do DUA, valora-se no planejamento as múltiplas formas de apresentar o conteúdo proposto, ou seja, de criar situações de aprendizagem que alcancem um maior número possível de estudantes, considerando-se, para isso, a predominância de seus estilos de aprendizagem (visual, auditivo, cinestésico). Essa perspectiva favorece a eliminação de barreiras no processo de aprender, mantendo-se os necessários desafios que possibilitam ao estudante transitar do conhecido ao ainda incógnito, ascendendo, assim, ao conhecimento.

> [...] esse microscópio de quatro cabeças [...] tem uma seta que [...] eu vou passando as células, [...] identificando o que eu estou vendo, mostrando [...] em tempo real. [...] a gente colocou o equipamento ligado ao notebook que transmite para a televisão. Além desse aluno, [...] os outros alunos conseguem visualizar a mesma coisa. (Docente 08). (MATOS, 2015, p. 133).

Observamos, nesse relato, que a utilização de um recurso tecnológico tornou acessível o conhecimento para um discente com baixa visão e ainda ampliou, para os seus colegas, a possibilidade de visualizar melhor o que estava sendo apresentado pela docente. É sobre isso que trata a inclusão: potencializar para todas as pessoas o acesso ao saber.

> [...] a gente trabalha [...] as questões mais teóricas [e]utiliza [...] muitos slides escritos. Então, para o surdo, como ele têm dificuldade na língua portuguesa na modalidade escrita, eu tive o cuidado de fazer essa adaptação [...] de trazer mais slides com [...] imagens, [...] filme [...] legendado e [...] tive o cuidado de [...] trazer uma leitura anterior e explicação sobre o que [...] tratava [o] filme [...]. Tive esse cuidado maior com a turma na realidade para que ele pudesse sentir incluído. (Docente 01). (MATOS, 2015, p. 131).

O relato acima mostra a preocupação do docente em remover barreiras de acesso ao conteúdo proposto, seja com a utilização de imagens nos slides, na seleção de filmes legendados ou na disponibilização da sinopse do filme para favorecer a melhor apreensão do conteúdo fílmico para o estudante surdo. Tais recursos, quando utilizados, não apenas tornam acessível o conteúdo para este discente em específico, mas também potencializam o aprendizado dos demais.

O foco de um planejamento baseado no DUA é potencializar o percurso do estudante em direção ao aprendizado e isso pode requerer diferentes estratégias e recursos. Esse percurso precisa ser acompanhado/monitorado e as estratégias e recursos (re)planejados, considerando-se a trajetória percorrida e os resultados obtidos.

Nessa direção, retomando a narrativa autobiográfica de Pimentel (2021), temos o seguinte relato:

> [...] eu buscava iniciar as aulas com discussões, em pequenos grupos, de textos indica-

> dos previamente ou também com a proposição de análise de casos com base no material de leitura sugerido para, em seguida, abrir a discussão e, por fim, sistematizar o conteúdo da aula. Essa metodologia de estudo de caso possibilitava ao discente encaminhar, com base nos textos lidos, respostas e soluções para as situações propostas, as quais traziam aspectos da realidade do cotidiano escolar. Desse modo, essa proposta metodológica abre espaço para o estabelecimento da relação teoria-prática, tão caro à formação docente, e para a construção de saberes eivados de sentido e, portanto, bem consolidados. (PIMENTEL, 2021, p. 222-223).

A proposta da discussão — de um texto, caso, imagem, cena fílmica etc. — em pequenos grupos possibilita não somente o engajamento, mas a organização de ideias acerca do conteúdo em estudo, a problematização da teoria (considerando-se aspectos da prática) e o aprendizado a partir da cooperação do outro que possa ter avançado mais na compreensão do que leu. Essas aprendizagens, mediadas pela figura do docente e construídas colaborativamente com os pares, favorecem uma formação socialmente referenciada, engajada em construir possibilidades de compreender a realidade e comprometida com sua transformação.

Por fim, o terceiro princípio do DUA, que trata de ação e expressão, diz respeito às formas de manifestação do que foi efetivamente internalizado, isto é, ao processo de avaliação. Importante lembrar que, quanto à expressão do que foi aprendido, alguns estudantes podem ser mais fluentes

na manifestação do pensamento na forma escrita, enquanto outros se sobressaem na oralidade e outros ainda na produção de um artefato. Isso não quer dizer a supressão de uma atividade em detrimento de outra; significa, na verdade, possibilitar condições para que aquilo que foi efetivamente aprendido seja expressado de múltiplas formas.

> Inicialmente [...] seriam três avaliativas escritas, e aí quando eu percebi que eu tinha um aluno surdo na sala, eu vi que não daria muito certo [...]. Então, [...] uma das avaliativas continuou sendo [...] escrita, e as outras foram atividades práticas: a produção de jogos que facilitassem o ensino da língua portuguesa, aí a gente conseguiu unir a língua de sinais com o visual e jogos interativos que eles próprios criaram; e um [...] seminário [...]. (Docente 05).
> [...] eu fiz algumas avaliações com ele na língua de sinais e uma... um outro trabalho, para que ele pudesse também desenvolver a língua portuguesa, que também é necessário, eu fiz também escrito [...]. (Docente 07). (MATOS, 2015, p. 140).

Assim, as diversas formas de expressão devem ser consideradas na formulação de estratégias avaliativas, ou seja, no planejamento dos instrumentos de avaliação, considerando-se que o objetivo precípuo desse momento pedagógico é fornecer ao professor condições para (re)planejar a rota e fazer manobras necessárias, com vistas a otimizar o intento final — a aprendizagem de todos.

Ainda com relação à avaliação e à aplicação de seus ins-

trumentos, um docente relata que, na atuação com uma discente, percebeu a necessidade de ampliação do tempo para responder ao instrumento proposto. A percepção do docente repercutiu no aumento do tempo de resposta para todos os discentes, o que, certamente, trouxe ganhos para todos.

> Teve, ela teve [tempo] ampliado, mas não porque eu já tinha dito a ela: "seu tempo é diferente", eu a coloquei na sala, como todo mundo, só que ela levava mais tempo para terminar a prova, e por conta disso, eu a esperava, mas sempre, consequentemente, acabava esperando todo mundo que fosse demorando. Então, na minha prova, por conta da presença dela, o pessoal acabava demorando mais [...]. (Docente 06). (MATOS, 2015, p. 135).

Em seu relato autobiográfico, Pimentel (2021) traz a seguinte narrativa sobre a sua experiência em utilizar diferentes instrumentos de avaliação da aprendizagem:

> [...] como forma de avaliar os conhecimentos construídos pelos discentes, propus atividades como: produção de mapas conceituais, resumos expandidos, memoriais analíticos, socialização de leituras sobre temáticas específicas, elaboração de sequências didáticas e também respostas a instrumentos de levantamento de dados, historicamente denominados de testes/provas, sendo esses sempre realizados com a utilização de consulta ao material estudado.
>
> Destaco nesse processo avaliativo a proposta da escrita de um memorial sobre o tema "tra-

> jetórias de uma formação para a docência". O memorial constituía-se num texto autobiográfico que possibilitava o relato analítico das memórias sobre experiências e aprendizagens que influenciaram, ou que poderiam influenciar, a partir de sua ressignificação, a sua formação como professor. Ao final do relato propunha que os discentes analisassem suas trajetórias à luz do *corpus* teórico estudado. (PIMENTEL, 2021, p. 223).

Produções textuais, produções imagéticas (esquematização e relações conceituais) e socializações orais são algumas formas de variar a expressão do conhecimento internalizado. O ato de planejar esse momento do currículo de modo diverso repercute também na eliminação de barreiras no processo de aprendizagem.

Considerações finais

Conforme visto ao longo do capítulo, o DUA traz para o docente universitário o desafio de planejar intencionalmente situações educacionais flexíveis, abandonando as concepções de uniformidade e homogeneidade no ensino superior, ressignificando estratégias de formação.

Nessa direção, o planejamento das aulas na perspectiva do DUA requer compreender as diferenças, validando-as a partir de práticas pedagógicas inclusivas que encontrem caminhos múltiplos para o engajamento e a apresentação do conteúdo, bem como considere as múltiplas formas de ex-

pressão do aprendido. Tais práticas dão visibilidade aos "outros sujeitos" e anunciam "outras pedagogias" (ARROYO, 2017): pedagogia da sensibilidade, do olhar acolhedor, dos diversos modos de aprender, oferecendo condições de aprendizagem a todos os estudantes com o compromisso de eliminação das barreiras metodológicas, nos espaços, equipamentos e recursos didáticos utilizados.

Torna-se premente, portanto, que os professores do ensino superior desenvolvam práticas pedagógicas que contemplem a perspectiva das diferenças, permitam visibilizar a diversidade como parte da essência humana e construam novas formas de ensinar e de aprender, assumindo uma posição política no enfrentamento de todas as manifestações de preconceitos dirigidos às diferenças e naturalizados na sociedade.

Questões para reflexão:

1) De que forma você tem considerado a diversidade dos estudantes matriculados no componente curricular que você ministra?

2) Como você pode favorecer o engajamento dos estudantes no conteúdo do componente curricular que você ensina?

3) Que formas de representação você pode utilizar para eliminar barreiras de acesso ao conhecimento no componente curricular que você leciona?

4) Que instrumentos de avaliação você pode utilizar

de modo a favorecer as diferentes formas de expressão do conhecimento internalizado no componente curricular que você ensina?

Referências

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, Pierre. (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 481-486.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 24 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **RPGE– Revista *on-line* de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 964-978, nov. 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10370. Acesso em: 28 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SEBÁSTIAN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020.

MATOS, Aline Pereira da Silva. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: um estudo na UFRB. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

PEREIRA, Delma dos Santos Silva. **O desenho universal para a aprendizagem como estratégia para a construção de práticas pedagógicas inclusivas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, 2021.

PIMENTEL, Susana Couto. A educação inclusiva na Licenciatura em Biologia. *In*: SILVA, Patrícia Petitinga; FERREIRA, Rosilda Arruda (org.). **Histórias entrelaçadas na Licenciatura em Biologia**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2021. p. 219-239.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamento e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERNECK, Claudia. **Sociedade inclusiva**. Quem cabe no seu TODOS? Rio de Janeiro: WVA Editora, 1998.

ZERBATO, Ana Paula. Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. **Tese** (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Delma dos Santos Silva Pereira

Possui Mestrado em Educação Cientifica, Inclusão e Diversidade pela Universidade Federal do Recôncavo da

Bahia (2021), pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela Fundação Visconde de Cairu (2019), pós-graduação em Alfabetização pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2001) graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1997). Atualmente é membro do grupo de estudo Núcleo de Pesquisa sobre Formação para Docência e Ensino Superior (NUPEDES) e membro do Grupo de Estudos sobre Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI), professora da rede municipal de Feira de Santana atuando na Sala de Recursos Multifuncionais. Tem experiência na área de educação, como formadora de professores no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), coordenado pela UFRB, atuou como coordenadora do Programa Alfabetização Solidária em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana, trabalhou no Sistema FIEB(SESI/SENAI), no setor de educação, além de possui experiência como coordenadora pedagógica na rede privada e municipal de ensino.

Susana Couto Pimentel

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007), mestrado em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana/BA em convênio com o Centro de Referência Latinoamericano para Educação Especial/Cuba (2002), Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1995) e Graduação em Serviço Social pela Universidade Católica

do Salvador (1988). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) onde ministra aulas na graduação e na pós-graduação no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID - Mestrado Profissional) e no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (MPGPPSS - Mestrado Profissional), além de desenvolver pesquisas na área de educação inclusiva e tecnologia assistiva. É autora de livros, artigos e capítulos de livros e também organizadora de algumas obras. Tem experiência na gestão acadêmica. Membro do Conselho Estadual de Educação desde 2018.

E-mail: scpimentel@ufrb.edu.br

METODOLOGIAS ATIVAS E PARTICIPATIVAS: ENSINAR OU AJUDAR A APRENDER?

Érica Maria Granjeiro

Introdução

Ao surgirem as novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDCs), ocorreu a implantação de medidas mais ativas, dinâmicas e inovadoras para o ensino (escolar e universitário), com a utilização de plataformas digitais on-line e de metodologias ativas e participativas de ensino e aprendizagem (SANTOS; ALMEIDA JUNIOR; LEAL, 2021). Tais mudanças foram significativamente aceleradas após o advento, em 2020, da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), configurando, assim, uma nova realidade e exigindo um novo modelo de ensino e aprendizagem (GRANJEIRO et al., 2020).

Diante desse cenário, urge adaptar a escola como espaço complexo, sistêmico, cultural e adequado à apropriação do conhecimento, integrando a esse contexto multifacetado as possibilidades de autoaprendizagem e de aprendizagem colaborativa (FOFONCA et al., 2018). Desse modo, o cenário atual instiga a reflexão com vistas à implementação

de um conjunto de iniciativas para a superação das práticas tradicionais de ensino, tornando os processos de ensino e de aprendizagem cada vez mais ativos, críticos e transformadores de realidades.

O objetivo do presente capítulo é reconhecer perspectivas teóricas e práticas pedagógicas, buscando discutir o papel das metodologias ativas e participativas como propostas inovadoras de ensino e aprendizagem que visam auxiliar ou direcionar o estudante a uma construção de sua própria aprendizagem, tencionando o desenvolvimento de um perfil profissional generalista, crítico, reflexivo e humanista. Após a contextualização dos pressupostos teóricos, exibimos nossa experiência com a utilização da pesquisa científica em sala de aula, tanto no ensino presencial quanto no Ensino Remoto Emergencial (ERE), com estudantes do curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Tal proposta pedagógica foi desenvolvida com base em pesquisas prévias desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Biologia (NUPEECBio), vinculado ao Departamento de Ciências Biológicas da UEFS (DCBIO/UEFS).

Espera-se que este trabalho possa contribuir para que professores reflitam sobre as possibilidades e a importância de se proporcionar, aos estudantes, situações de aprendizagem ativas, interativas, contextualizadas e significativas. Para tanto, o presente estudo descreve a metodologia, características e aplicabilidade do ensino baseado em pesquisa em sala de aula, tanto no ensino presencial quanto no ERE, juntamente com a percepção de uma docente universitária

quanto ao seu uso, à luz dos estudos relatados na literatura. Para tanto, foi realizada uma reflexão crítica, considerando a literatura atual, na perspectiva de integrar a pesquisa científica ao ensino tradicional de fisiologia e avaliar se seria possível, em termos de praticidade e tempo gasto, aplicar essa metodologia didática à disciplina Fisiologia Humana com estudantes da graduação, tanto no ensino presencial quanto no remoto.

A metodologia *ensino por meio da pesquisa* foi planejada e aplicada na disciplina Fisiologia Humana, ramo das ciências biológicas que estuda os processos físico-químicos que acontecem em um organismo vivo. Considerando esse contexto específico, questiona-se: como envolver os estudantes de Ciências Biológicas da UEFS com atividades de pesquisa em sala de aula para o estudo da fisiologia? Como auxiliá-los a estudar de maneira ativa e participativa? Como motivá-los, desde o início de sua formação, a assumirem com a mesma responsabilidade seu papel como futuros pesquisadores e/ou professores?

Além das questões que nortearam o planejamento e a aplicação da metodologia em sala de aula, ao término da disciplina, realizou-se uma investigação de abordagem qualitativa e quantitativa sobre a utilização da pesquisa científica em sala de aula como metodologia pedagógica inovadora, partindo do seguinte problema: quais as percepções de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sobre o ensino por meio da pesquisa científica, para a aprendizagem dos conteúdos de Fisiologia Humana durante o ERE? O objetivo foi conhecer as percepções dos estudantes em relação à pesquisa científica em sala de

aula como metodologia pedagógica inovadora com vistas à aprendizagem em Fisiologia Humana, bem como evidenciar as potencialidades e as fragilidades das metodologias ativas e participativas nas práticas educativas. Para tanto, os estudantes escreveram suas opiniões sobre a metodologia *ensino por meio da pesquisa* aplicada na disciplina Fisiologia Humana durante o ERE, as quais foram tratadas por meio da Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 1994).

O presente trabalho está organizado em cinco seções. Esta introdução apresenta a temática a ser discutida, o problema e os objetivos da investigação. Na segunda seção são apresentados os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa. O detalhamento dos procedimentos metodológicos, como método, caracterização dos participantes e instrumento de coleta de dados encontra-se na terceira seção. Na quarta seção descrevem-se e discutem-se os resultados da análise dos dados. Finalizando, na quinta seção apresentam-se a discussão e as considerações finais, com os resultados alcançados, as possíveis aplicações e contribuições da pesquisa.

Metodologias ativas e participativas de ensino: possibilidades para a inovação no processo ensino-aprendizagem

O processo ensino-aprendizagem denomina um complexo sistema de interações comportamentais entre o docente e o estudante (FARIAS, 2014). Na perspectiva de per-

mitir que tal processo seja integrador e eficaz, considerando os perfis cada vez mais dinâmicos dos estudantes, há uma necessidade cada vez maior da adoção de metodologias que considerem as competências do estudante, atraiam sua atenção e estimulem sua criatividade.

No Brasil, o método tradicional de ensino ainda permanece hegemônico, tanto na formação como na capacitação profissional (LIMA, 2017). Nesse método, também conhecido como educação tradicional, as aulas são centradas no professor (MEZZARI, 2011), que se configura como o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. O estudante, por sua vez, é o sujeito passivo (CHEMELLO; MANFRÓI; MACHADO, 2009). Dessa forma, o professor define os conteúdos e organiza como será efetuado o processo de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2011), repassando seu conhecimento aos estudantes, normalmente por meio de aula teórica (KRÜGER; ENSSLIN, 2013).

Tal método segue a "concepção bancária" da educação explicitada por Freire, em que a postura do professor se resume a transmitir os conhecimentos ao estudante, o qual, por sua vez, deve memorizá-los, internalizá-los e repeti-los mecanicamente (KRÜGER; ENSSLIN, 2013). Para tanto, o educador não se comunica com o estudante, ele "[...] faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem." (FREIRE, 1978, p. 66).

O método tradicional tem suas vantagens, considerando o fato de que o professor possui um maior controle das aulas (PINHO et al., 2010). Entretanto, suas desvantagens se sobressaem, uma vez que tornam complexa a tarefa para o

professor de explicar a prática por meio das aulas expositivas, assim como para o aluno fica difícil pensar na aplicabilidade da teoria exposta (WEINTRAUB; HAWLITSCHEK; JOÃO, 2011). Ademais, nesse tipo de educação não há saber envolvido; os professores depositam, transferem e transmitem valores e conhecimentos, mas os estudantes não aprendem — apenas arquivam o que é transmitido pelo professor (FREIRE, 1978; KRÜGER; ENSSLIN, 2013).

Como uma possibilidade de tornar o processo educativo mais interativo e participativo, estudos da literatura argumentam que o método tradicional deve ser complementado com outros métodos de ensino (WEINTRAUB; HAWLITSCHEK; JOÃO, 2011). Nesse contexto, destaca-se o método construtivista, advindo das teorias psicológicas de Jean Piaget e Lev Semionovitch Vigotski, as quais foram fundamentais para a consolidação e o surgimento de novos modelos de ensino e aprendizagem, na busca de uma educação transformadora (CUSTÓDIO et al., 2013; KRÜGER; ENSSLIN, 2013; LIMA, 2017).

O método construtivista segue a concepção de educação problematizadora explicitada por Freire, na qual o estudante é estimulado a descobrir o conteúdo a partir de pesquisas (KRÜGER; ENSSLIN, 2013). Em contraste às aulas teóricas tradicionais, ocorre uma descentralização da figura do professor, o qual age como um agente facilitador no processo que orienta o estudante a buscar e gerar seus próprios conhecimentos (CHAHUÁN-JIMÉNEZ, 2009). Dessa forma, no método construtivista, o estudante é estimulado a assumir um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Bissoto e Caires (2019) assumem o construtivismo como uma das matrizes teóricas das metodologias ativas e

participativas, as quais colocam o estudante no centro do processo de aquisição do conhecimento, pois concentram o ensino e aprendizagem no "fazer para aprofundar o saber". Tais metodologias envolvem interação, elaboração de hipóteses e construção do conhecimento de forma ativa ao invés de um aprendizado passivo (FOFONCA et al., 2018; SANTOS; ALMEIDA JUNIOR; LEAL, 2021). Dessa forma, os estudantes são estimulados a protagonizar o seu próprio processo de aprendizagem, sendo compreendidos como seres ativos e criativos, capazes de criar e inovar (BERBEL, 2011). Os professores, por sua vez, são instigados a exercer o papel de mediadores e transformadores de sentidos, trabalhando com uma visão global do progresso e das dificuldades da turma (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

As metodologias ativas e participativas congregam uma variedade de métodos e estratégias didático-pedagógicas, mediadas por recursos tecnológicos também bastante diversificados, incluindo a discussão em pequenos grupos, a aprendizagem cooperativa, projetos, estudos de caso e a resolução de problemas, entre outros (BISSOTO; CAIRES, 2019).

Metodologias que envolvem a pesquisa científica podem ser ferramentas úteis para aumentar o interesse dos estudantes, incentivando a autonomia, o engajamento e a busca pelo conhecimento. Esse tipo de investigação requer engajamento dos alunos, troca de ideias, elaboração de hipóteses explicativas e realização de testes experimentais apropriados (BASSOLI, 2014). Nessa abordagem didática, os estudantes adquirem o conhecimento da disciplina realizando suas próprias pesquisas (DEKKER; WOLFF, 2016). Segundo Silva e colaboradores (2012), o professor, nessa

metodologia, deixa de ser um agente de transferência de informações para se tornar um mediador, desafiante e supervisor, desenvolvendo conhecimento e adotando a atitude de ser um pesquisador permanente em parceria com seus alunos. Ao contrário de uma aula padrão, na qual o professor mostra várias imagens estáticas e se baseia nelas para explicar conceitos-chave, o método de ensino-aprendizagem baseado em pesquisa aplicado à fisiologia humana pode ser muito mais eficaz, indo além do manuseio simples de equipamentos e vidrarias. É importante que os estudantes façam conexões entre as atividades em questão e o conhecimento conceitual correlacionado, respondam às questões levantadas, criem tópicos de pesquisa, avaliem a literatura, escrevam propostas de pesquisa, gerem dados e analisem dados novos e preexistentes.

Em aulas de fisiologia ministradas nos cursos de Ciências Biológicas da UEFS, temos adotado o ensino por meio da pesquisa científica, utilizando recursos simples e de fácil acesso, como a estratégia ativa e participativa de ensino em atividades em grupo (GRANJEIRO, 2019), a partir da qual o estudante desenvolve uma atitude investigativa e pode criar oportunidades para a aquisição de conhecimento de forma conceitualmente consistente, além de desenvolver habilidades importantes para resolução de problemas e trabalho em equipe (SILVA et al., 2012). Vale destacar alguns aspectos que fundamentaram a aplicação da metodologia *ensino por meio da pesquisa* na disciplina Fisiologia Humana e embasaram seu planejamento pela docente, tais como: (1) dificuldades dos estudantes em compreender os mecanismos fisiológicos clássicos de controle da homeostase corporal, incluindo os *feedbacks* positivo e negativo; (2) integrar tais mecanismos com os conteúdos estudados nas disciplinas

Anatomia, Bioquímica e Biofísica; (3) estabelecer a relação entre ensino e pesquisa na sala de aula, introduzindo os licenciandos e bacharelandos em Ciências Biológicas nos processos investigativos em sua área específica; e (4) estimular a aprendizagem de maneira autônoma e o trabalho em equipe.

Diante do exposto, o ensino por meio da pesquisa científica foi introduzido no ensino tradicional de homeostase como uma ferramenta que poderia ajudar o estudante a contemplar a complexidade dos conceitos e mecanismos envolvidos na manutenção do ambiente interno do corpo. No ensino presencial, acadêmicos de Ciências Biológicas puderam estudar os conteúdos de fisiologia de maneira autônoma, criativa e integrativa, além de expressar suas opiniões e dificuldades durante o processo. A percepção dos estudantes em relação a essa metodologia foi positiva, pois, ao final das aulas, eles aprovaram verbalmente e afirmaram amplamente o valor positivo dessa ferramenta educacional para a sua formação profissional (GRANJEIRO, 2019). Durante a suspensão de aulas presenciais ocasionada pela pandemia de COVID-19, a metodologia *ensino por meio da pesquisa* científica foi adaptada para aplicação durante o ERE e a percepção dos estudantes com relação a essa metodologia foi apreciada, conforme detalhado a seguir.

Metodologia

Descrição do método ensino por meio da pesquisa e sua utilização em aulas presenciais

O método de ensino-aprendizagem baseado em pesquisa foi implementado nas aulas presenciais, nos anos de 2017 a 2019, na disciplina Fisiologia Humana, ministrada para estudantes dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas do DCBIO/UEFS, conforme metodologia descrita no trabalho de Granjeiro (2019). Este componente curricular, com carga horária total de 45 e 60 horas (bacharelado e licenciatura, respectivamente), previa aulas teóricas e práticas semanais (50% para cada), as quais foram distribuídas durante as quinze semanas de cada semestre letivo.

Para aplicação do método ensino por meio da pesquisa, os estudantes foram divididos em grupos, cada um com três a quatro membros, os quais realizaram, por meio do trabalho colaborativo, as oito etapas da pesquisa: observação, pergunta, hipótese, objetivos, método, resultados (dados e análise), discussão e conclusão, conforme proposto por Kinash (2019). As pesquisas científicas realizadas pelos estudantes eram embasadas nas aulas teóricas tradicionais ministradas pela docente, as quais foram intercaladas com atividades práticas de laboratório ao longo da disciplina. Para tanto, as aulas teóricas presenciais foram ministradas com o apoio de slides e da lousa, sendo abordados diversos tópicos relacionados à homeostase corporal, incluindo a fisiologia cardiovascular, respiratória, endócrina, renal e sistemas musculares esqueléticos. Dessa forma, os estudantes tiveram a oportunidade de integrar os conteúdos aprendidos em sala de aula com os resultados obtidos ao longo do desenvolvimento de suas pesquisas científicas durante as aulas práticas.

A abordagem adotada estimulou os estudantes a buscarem informações — considerando a situação-problema elencada — e, assim, desenvolverem autonomamente projetos de pesquisa científica de acordo com quatro atividades inter-relacionadas:

***Atividade 1) Revisão bibliográfica**:* O desenvolvimento de todos os projetos envolveu uma revisão bibliográfica sistematizada realizada seguindo as orientações da docente, considerando as seguintes questões-chave: Como o corpo humano mantém sua homeostase em resposta a diferentes situações ambientais? O que são *feedback* negativo e *feedback* positivo? Como esses fenômenos podem ser estudados em forma prática em sala de aula? Para a realização dessa atividade, foi disponibilizado um repositório virtual na plataforma *onedrive*, criado especificamente para a disciplina, contendo livros textos de fisiologia, bem como *ebooks* e artigos científicos no formato PDF.

Atividade 2) Aulas de Fisiologia Humana: Os estudantes participaram de aulas teóricas presenciais de fisiologia humana, cujas lições foram iniciadas com uma revisão de cinco a oito minutos de conceitos previamente estudados de anatomia, bioquímica e biofísica, com a introdução do conceito de homeostase, para estimular a curiosidade dos alunos. Atenção especial foi dada aos mecanismos homeostáticos que utilizam *feedback* negativo para manter um valor constante (chamado de ponto de ajuste), bem como aqueles que envolvem *feedback* positivo. Entre os vários temas abordados, foi dada especial atenção ao conteúdo referente

à regulação de curto e longo prazo da pressão arterial (PA), contratilidade cardíaca, excitação rítmica do coração, respiração e sistema nervoso autônomo.

Atividade 3): Oficinas de coleta e análise de dados (práticas de laboratório): Sob supervisão da docente, no laboratório de aulas práticas presenciais na UEFS, antes da pandemia de COVID-19, os grupos realizaram medidas cardiorrespiratórias de estudantes voluntários da própria equipe com esfigmomanômetro e kit de estetoscópio (*Welch Allyn Tycos*). Além disso, os estudantes avaliaram as respostas homeostáticas em decorrência da alteração da temperatura do meio ambiente, por meio do aplicativo meteorológico Accu, disponível para download gratuito para *Android*[6], enquanto um termômetro clínico foi usado para medir a temperatura do corpo humano, sob a axila (temperatura axilar).

Atividade 4) Escolha e desenvolvimento dos projetos: De acordo com o interesse dos estudantes e de forma voluntária, os grupos foram orientados a escolher uma problemática envolvendo a temática a ser estudada (homeostase corporal), bem como a metodologia (tipo de coleta de dados) a ser utilizada: estudo de caso, pesquisa experimental (incluindo medidas ambientais e biológicas) e/ou revisão bibliográfica. Os sujeitos envolvidos nos projetos de pesquisa foram os próprios estudantes do curso, os quais realizaram

6 Disponível em: https://downloads.accuweather.com. Acesso em: 10 jun. 2022.

as atividades voluntariamente. Baseando-se nas aulas teóricas e nas pesquisas bibliográficas, os estudantes propuseram e desenvolveram uma metodologia criativa, envolvendo a elaboração da pergunta, a principal hipótese, o desenho experimental, a análise de dados, a discussão dos resultados e, finalmente, a divulgação dos resultados em sala de aula por meio da apresentação de seminários ao término da disciplina. Os materiais didáticos compilados pelos estudantes, incluindo relatórios, portfólios e seminários, foram compartilhados voluntariamente entre os grupos, replicando e ampliando a criação do conhecimento.

Adaptação do método ensino por meio da pesquisa *para uso on-line, por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDCs)*

Em consequência do isolamento social causado pela pandemia de COVID-19, em caráter excepcional e temporário, na UEFS foi implementado o ERE para o desenvolvimento das atividades acadêmicas de graduação e pós-graduação, valendo-se prioritariamente de atividades remotas, as quais foram realizadas de forma síncrona e assíncrona. A oferta de atividades síncronas computou pelo menos 50% da carga horária total dos componentes curriculares e ocorreu em horários e dias fixos, seguindo igualmente a carga horária da disciplina e o calendário cadastrado para o respectivo curso, antes do período de pandemia. As atividades assíncronas, por sua vez, contaram com o apoio do ambiente de aprendizagem *Google Sala de Aula*.

Assim, com base nas orientações de distanciamento social, foram incorporadas atividades acadêmico-científicas envolvendo o trabalho remoto e o ensino à distância. Na disciplina de Fisiologia Humana não foi diferente: com base na metodologia desenvolvida no ensino presencial antes da pandemia de COVID-19 (GRANJEIRO, 2019) e nas estratégias de ensino à distância descritas no trabalho de Granjeiro e outros (2020), no primeiro semestre do ano de 2021, o ensino por meio da pesquisa foi, então, adaptado e utilizado na disciplina de Fisiologia Humana para os estudantes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas da UEFS.

Similar à metodologia desenvolvida no ensino presencial, um dos princípios norteadores da disciplina de Fisiologia Humana durante o ERE foi o desenvolvimento de projetos de pesquisa pelos grupos de estudantes com o tema, homeostase corporal, durante um total de seis aulas (24 h). Tais atividades de pesquisa foram realizadas durante as aulas práticas, as quais eram intercaladas com as aulas teóricas ao longo da disciplina. As aulas teóricas — nas quais foram lecionados os mesmos tópicos ministrados no ensino presencial — ocorreram em uma sala virtual principal, na plataforma *Google Meet,* com a presença de todos os estudantes. Nas aulas práticas, os estudantes foram divididos em salas virtuais simultâneas para o desenvolvimento dos respectivos projetos.

No ensino remoto, em virtude do isolamento físico, as pesquisas científicas não envolveram atividades presenciais e/ou práticas de laboratório com medidas biológicas. Como

alternativa, foram realizadas pesquisas documentais. As pesquisas abrangeram estudos experimentais, demonstrações e as principais referências bibliográficas sobre os processos homeostáticos abordados nas aulas teóricas, incluindo controle da frequência cardíaca, frequência respiratória, pressão arterial e temperatura corporal. Essa etapa incluiu atividades como o fornecimento de material no formato PDF (livros didáticos e outros itens para aulas práticas e estudos orientados), identificação de recursos adicionais para estudo, incluindo acesso à plataforma on-line com atividades interativas de fisiologia humana na Plataforma LT da empresa ADInstruments, jogos digitais e sugestões de *sites e blogs*.

No horário das aulas práticas da disciplina, cada grupo se reuniu em uma sala virtual simultânea, para que pudessem delimitar o tema a ser abordado em cada projeto, bem como desenvolver as sucessivas etapas da pesquisa. Quando havia dúvidas, os grupos eram orientados a "chamar" a docente, pelo chat da sala principal ou pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Foram também agendados horários individuais semanais com a docente, nas salas virtuais, para orientações das pesquisas. Ademais, foram realizadas reuniões regulares envolvendo a docente e cada grupo em separado, para planejar e organizar a temática a ser estudada, discutindo os recursos disponíveis e a melhor maneira de utilizá-los. A adaptação da metodologia ensino por meio da pesquisa foi aplicada na disciplina de Fisiologia Humana durante o ERE com o apoio fundamental das TIDCS, as quais estão detalhadas no Quadro 1.

Ferramentas virtuais	Objetivos
Telegram e *WhatsApp*	Foi criado um grupo geral com todos os estudantes da disciplina no *Telegram*, aplicativo de mensagens instantâneas utilizado para o envio de todas as informações oficiais da disciplina, possibilitando também o contato direto entre a docente e os estudantes. Os estudantes também criaram grupos individuais no *WhatsApp* para auxiliar na condução dos respectivos projetos.
Sala virtual no *Google Meet*	O *Hangouts Meet*, um aplicativo do Google, foi utilizado para as aulas teóricas, projeção de slides e formação dos grupos (colocar criação de salas simultâneas para os grupos/ explicar como foi no presencial).
Formulário compartilhado no *Google Docs*	Conforme detalhado abaixo, ao longo da disciplina, foram aplicados pré-teste, pós-teste e avaliações. Para tanto, foram criados e compartilhados documentos com os estudantes. O editor de texto on-line DOCs foi uma ferramenta muito útil para a redação *web*, possibilitando o trabalho virtual individual e/ou em equipe.
Plataforma *Google Drive* – Biblioteca Virtual	Foi criado um repositório virtual da disciplina tendo como objetivo o compartilhamento de diversos materiais pedagógicos, incluindo *ebooks*, artigos científicos, apostilas, videoaulas etc.

continua

Ambiente Virtual de Aprendizagem – *Google Sala de Aula*	Todas as aulas teóricas foram gravadas e disponibilizadas para estudo posterior no ambiente virtual de ensino-aprendizagem *Google Sala de Aula*. Nesse ambiente, também foram disponibilizados materiais didáticos, incluindo livros textos clássicos de fisiologia humana no formato PDF, *ebooks* interativos, artigos científicos, vídeos educativos e links para acesso às plataformas educativas.
Plataforma LT, jogos digitais, aplicativos *Socrative* e *Padlet*	Os estudantes foram estimulados a estudar os conteúdos de fisiologia humana, de forma interativa e lúdica, com o apoio da Plataforma LT, um ambiente virtual de ensino e aprendizagem de fisiologia humana da empresa ADInstruments. Além disso, jogos on-line e aplicativos educativos, incluindo o *Socrative* e o *Padlet*, foram utilizados como ferramentas pedagógicas de enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 1. Ferramentas virtuais utilizadas na disciplina Fisiologia Humana durante o Ensino Remoto Emergencial na Universidade Estadual de Feira de Santana

Fonte: Elaboração própria.

Critérios adotados para a implementação da pesquisa científica como método ativo em sala de aula no ensino presencial e remoto

A aplicação do método *ensino por meio da pesquisa* em sala de aula envolveu várias atividades construtivistas,

na perspectiva de se criar um ambiente de aprendizagem ativa. A aplicação desse método ativo teve duração de seis semanas (24 horas), tanto no ambiente presencial quanto no remoto (on-line), intercalando as aulas teóricas com as atividades de pesquisa. As práticas pedagógicas ativas foram aplicadas considerando cinco critérios essenciais para as análises do método construtivista, os quais foram propostos por Baviskar, Hartle e Whitney (2009) e aprimorados por Custódio e colaboradores (2013), conforme detalhado abaixo.

1) Elicitação dos conhecimentos prévios: Na primeira semana de aula, antes da introdução dos conteúdos teóricos e atividades práticas, a docente realizou a elicitação dos conhecimentos prévios dos estudantes por meio da aplicação de um questionário pré-teste, no qual os estudantes deveriam expressar suas noções e os conceitos previamente estudados sobre os conteúdos de anatomia, bioquímica e biofísica relacionados à homeostase corporal.

2) *Criação do conflito cognitivo*: Ainda na primeira semana, após a elicitação dos conhecimentos prévios, os estudantes foram incentivados a debater suas hipóteses em grupos a fim de gerar perturbações com suas ideias, considerando as perguntas-chave relacionadas à homeostase corporal, possibilitando, assim, a criação de um conflito cognitivo. Nesta etapa, cada grupo elegeu um estímulo estressor que poderia, na opinião deles, afetar a homeostase (exemplos: alterações da temperatura do meio ambiente, estresse emocional, ciclo claro/escuro, ingestão de sal); a partir deste, os estudantes levantaram uma hipótese, propuseram

os objetivos e decidiram qual(is) método(s) poderiam ser utilizados para testar a hipótese. Nessa semana, a docente percorreu os grupos a fim de orientá-los quanto à apropriação dos conhecimentos novos, esclarecendo dúvidas e propondo novos questionamentos, especialmente sobre as possibilidades de execução dos projetos em sala de aula. A ideia era considerar o ensino e o processo de aprendizagem de forma inclusiva e muito mais participativa, construindo o conhecimento do estudante em vez de simplesmente usar o material estabelecido que já estava disponível nos livros didáticos e/ou nas plataformas virtuais de ensino.

3) ***Ajuda para a apropriação do conhecimento:*** A partir da segunda semana foram ministradas aulas teóricas, de forma intercalada com as atividades práticas de laboratório (ensino presencial) e/ou com a utilização das TIDCs para a realização das atividades didáticas on-line (ensino remoto). Além disso, a sistematização dos conceitos foi realizada com a leitura e reflexão de textos didáticos e artigos científicos sobre os temas centrais relacionados à homeostase corporal. A partir das aulas teóricas, leituras e atividades práticas presenciais e/ou on-line, outras questões foram propostas pela docente com o objetivo de incitar mais discussões sobre os processos abordados.

4) Aplicação do conhecimento com **feedback***:* Ao longo da disciplina, sob a supervisão da docente, os estudantes coletaram, descreveram e analisaram os dados da pesquisa. As últimas semanas da disciplina foram dedicadas à divulgação dos resultados científicos, com os grupos de estudos apresentando todas as etapas de sua pesquisa durante a rea-

lização dos seminários. Conforme relatado anteriormente, foi programado um total de seis semanas (24 horas) para o desenvolvimento dos projetos. Entretanto, alguns grupos necessitaram de mais semanas para a conclusão das atividades da pesquisa, as quais foram sendo desenvolvidas e adaptadas de acordo com as demandas trazidas pelos estudantes, sempre associando e alinhando, sob orientação da docente, os conteúdos abordados em sala de aula com aqueles coletados na pesquisa.

5) ***Reflexão sobre a aprendizagem*****:** Durante toda a disciplina, os estudantes tiveram a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos com o *feedback* da docente; puderam, assim, refletir sobre a aprendizagem. Ao término da disciplina, para avaliar o sucesso da metodologia, foram realizadas rodas de conversa em sala de aula presencial ou on-line, nas quais todos(as) os estudantes puderam manifestar coletivamente suas percepções sobre a metodologia. Ademais, os estudantes foram estimulados a responder voluntariamente e individualmente um pós-teste com questões específicas sobre os conteúdos aprendidos ao longo da disciplina, bem como um questionário contendo questões quanto às suas percepções sobre o ensino por meio da pesquisa.

Análise da percepção dos estudantes

Os dados coletados nesse trabalho fazem parte do projeto de pesquisa intitulado "Avaliação discente sobre o uso

de metodologias ativas no ensino de fisiologia", submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UEFS, registrado sob o protocolo CAAE nº 42980515.0.3001.0053. Fizeram parte do estudo os estudantes com idade superior a 17 anos, regularmente matriculados na disciplina Fisiologia Humana — que integra os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas da UEFS —, e que concordaram em participar do estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O instrumento de análise da percepção dos estudantes foi um questionário semiestruturado, elaborado pela docente pesquisadora no *Google Form*s, o qual apresentava uma questão subjetiva (aberta) e uma objetiva (fechada), ambas relativas ao método ensino por meio da pesquisa. Ao término da disciplina, durante o ERE, após a entrega das notas e fechamento das cadernetas, o questionário on-line e o TCLE foram enviados para o e-mail de cada estudante. Após a coleta dos dados e a devida anuência dos entrevistados, estes foram armazenados em um banco de dados do programa Excel, sendo que as respostas da pergunta aberta referente à percepção dos estudantes quanto à aplicação do método ensino por meio da pesquisa na disciplina de Fisiologia durante o ERE foram analisadas qualitativamente quanto ao seu conteúdo, a partir da Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 1994), e agrupadas em categorias. Já as respostas da pergunta fechada quanto à contribuição do método ensino por meio da pesquisa para a formação profissional dos estudantes foram analisadas quantitativamente. Em ambas foi realizada a distribuição de frequências.

Resultados

A Tabela 1 apresenta alguns dos projetos desenvolvidos pelos estudantes durante a disciplina Fisiologia Humana, no ensino presencial e remoto. No ensino presencial, os projetos incluíram atividades práticas de laboratório com medidas ambientais e biológicas. Os resultados obtidos com a realização dessas pesquisas em sala de aula foram apresentados na forma de seminários por um total de oito grupos, sendo quatro pertencentes à turma do semestre de 2017 e quatro da turma do semestre de 2018 (GRANJEIRO, 2019).

Durante o ERE, participaram, no ano de 2021, estudantes dos cursos de Licenciatura (18) e Bacharelado em Ciências Biológicas (18), os quais foram divididos em grupos com cinco a seis participantes cada. Como pode ser observado na Tabela 1, no ensino remoto, os projetos elencados e desenvolvidos pelos estudantes envolveram principalmente a avaliação das alterações fisiológicas em resposta a estímulos estressores e/ou problemáticos observadas no contexto da pandemia de COVID-19. Os resultados obtidos com as pesquisas documentais foram apresentados também na forma de seminários, em sala de aula virtual, por um total de seis grupos.

Dentre os estudantes que concordaram em participar da pesquisa (34 no total), 73,5% (25) responderam que já tinham desenvolvido alguma pesquisa científica em sala de aula.

Quanto ao método *ensino por meio da pesquisa* aplicado durante a disciplina, 91,2% dos estudantes entrevistados

(31) relataram que a pesquisa realizada em sala de aula contribuiu para a sua formação profissional, enquanto 8,8% dos entrevistados (3) relataram que essa contribuição foi parcial para a sua formação.

Tabela 1 – Títulos de alguns dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos grupos de estudantes durante a disciplina Fisiologia Humana no ensino presencial e remoto

Tema/Grupo	
Ensino Presencial	**Ensino Remoto**
A homeostase corporal em resposta à prática de exercícios físicos em humanos	Privação de Sono e Homeostase Corporal
Controle Homeostático da Pressão Arterial	O medo como estímulo estressor: efeitos sobre a Homeostase Corporal
Homeostase corporal e Temperatura do meio ambiente	O consumo do álcool e os impactos sobre a Homeostase Corporal

Fonte: Elaboração própria.

Ademais, também foi perguntado aos estudantes: qual a sua opinião sobre a utilização do método ensino por meio da pesquisa na disciplina Fisiologia Humana durante o ERE? As respostas para esta questão foram distribuídas em sete categorias, as quais estão detalhadas abaixo.

Como podemos observar na Tabela 2, 35,2% (12) dos estudantes relataram que o ensino por meio da pesquisa "Proporciona um ambiente de aprendizado leve, prazero-

so e divertido"; para 26,4% (9) dos estudantes, "Beneficia o estudo aprofundado e aplicado"; para 14,7% (5), "Instiga a reflexão e integração dos conteúdos"; e, para 11,7% (4), "Estimula o desenvolvimento de habilidades".

No que se refere às dificuldades, 5,8% (2) dos entrevistados apontaram "Dificuldades com o trabalho em grupo" e 2,9% (1) deles sinalizou "Dificuldades com o ensino remoto". Ademais, um estudante (2,9%, 1) apontou a atividade como "exaustiva".

Tabela 2 – Distribuição da frequência absoluta e relativa das categorias de opiniões dos estudantes (34) sobre a utilização do método *ensino por meio da pesquisa* na disciplina Fisiologia Humana durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na UEFS

CATEGORIAS	n	%
1) Proporciona um ambiente de aprendizado leve, prazeroso e divertido "Essa metodologia variada foi um marco diferencial que tornou minha aprendizagem sobre fisiologia humana algo prazeroso e divertido."	12	35,2
2) Beneficia o estudo aprofundado e aplicado "Essa foi uma metodologia útil para aprofundar e aplicar os conhecimentos adquiridos na aula, e a possibilidade de construção continuada da apresentação facilitou bastante a entrega final do trabalho."	9	26,4

continua

3) Instiga a reflexão e integração dos conteúdos "Acredito que essa metodologia cumpriu com seu objetivo, visto que eu aprendi o conteúdo de forma extremamente satisfatória, integrando o conhecimento adquirido ao longo da disciplina. E não só aprendi o conteúdo; eu refleti sobre as minhas ações e estou buscando por hábitos saudáveis."	5	14,7
4) Estimula o desenvolvimento de habilidades "De suma importância para o ensino-aprendizagem. Diante desse modelo de ensino, é uma proposta desafiadora que possibilita aos estudantes desenvolverem suas habilidades."	4	11,7
5) Dificuldades com o trabalho em grupo "Encontrei muitas dificuldades para a execução do trabalho em grupo, incompatibilidade de horário com os colegas, dificuldade de comunicação com algumas pessoas, coisas que dificilmente aconteceriam no presencial."	2	5,8
6) Dificuldades com o ensino remoto "Apesar de algumas dificuldades (internet, a demanda de atividades de outras disciplinas, nova metodologia no ensino remoto), foi prazeroso fazer esta atividade. Consegui apreender muito sobre questões relacionadas ao sono, desde o *feedback* até doenças que podem ser desencadeadas; muita coisa eu não sabia de fato como ocorre e o trabalho permitiu isso."	1	2,9

continua

7) Excesso de demandas "Boa, mas exaustiva."	1	2,9

Fonte: Elaboração própria.

Discussão

No presente trabalho, utilizamos o ensino por meio da pesquisa científica, uma metodologia ativa e participativa, de forma intercalada com as aulas teóricas tradicionais. A aprendizagem ativa por pesquisa foi introduzida, inicialmente, no ensino tradicional de homeostase em aulas presenciais. Diante da pandemia de COVID-19, o ensino por meio da pesquisa foi, então, adaptado para o ambiente virtual e a percepção dos estudantes foi avaliada.

Por meio do ensino por pesquisa, na tentativa de promover uma classe com uma aproximação construtivista (ativa) como forma de ir além de um ensino meramente transmissível, foram implementadas atividades construtivistas com base nos critérios propostos por Baviskar, Hartle e Whitney (2009) e aprimorados por Custódio e colaboradores (2013). Nessa perspectiva, no presente trabalho, a elicitação dos conhecimentos prévios dos estudantes e a elaboração das hipóteses diante da problemática em sala de aula favoreceram a criação do conflito cognitivo nos pequenos grupos. Dessa forma, os novos conhecimentos trabalhados ao longo da disciplina puderam ser relacionados com os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes, na perspectiva de uma aprendizagem significativa. Ademais, as etapas de exe-

cução dos projetos de pesquisa — intercaladas com as aulas teóricas — permitiram a aplicação do conhecimento com *feedback* e, juntamente com a etapa de avaliação, possibilitaram a reflexão da aprendizagem. Assim, o ensino por meio da pesquisa possibilitou que os estudantes se apropriassem dos conhecimentos novos com o apoio da docente.

A avaliação dos estudantes foi extremamente positiva, visto que 91,2% dos estudantes relataram que a pesquisa realizada em sala de aula contribuiu para a sua formação profissional e 8,8% dos entrevistados relataram que essa contribuição foi parcial. Ademais, 73,5% dos entrevistados relataram que já tinham desenvolvido alguma pesquisa científica em sala de aula. De fato, a experiência prévia dos estudantes com a pesquisa científica facilitou o planejamento e o desenvolvimento dos projetos ao longo da disciplina.

Além da contribuição para o seu crescimento profissional, os estudantes também descreveram a importância da utilização dessa metodologia didática para o estudo dos conteúdos de fisiologia humana. Na análise da percepção dos estudantes quanto à utilização do ensino por meio da pesquisa na disciplina de fisiologia, foram convergentes as falas em relação aos pontos fortes, principalmente nas seguintes categorias: proporcionar um ambiente de aprendizado leve, prazeroso e divertido; beneficiar o estudo aprofundado e aplicado; instigar a reflexão e integração dos conteúdos; e estimular o desenvolvimento de habilidades. Após a análise das narrativas de todos os estudantes envolvidos acerca dos pontos fortes do ensino por meio da pesquisa durante o ERE, ficou clara a importância dessa metodologia para a disciplina de fisiologia, reforçando os resultados observados

na aplicação dessa metodologia no ensino presencial, antes da pandemia (GRANJEIRO, 2019).

Tais achados estão em concordância com diversos estudos da literatura, os quais apontam que o uso das metodologias ativas e participativas em sala de aula, tanto na área da saúde (LIMA, 2017) quanto nas áreas de exatas e humanas (KRÜGER; ENSSLIN, 2013; SANTOS; ALMEIDA JUNIOR; LEAL, 2021), faz com que os estudantes adquiram uma série de competências e habilidades no decorrer do curso, incluindo a comunicação, a liderança, a autonomia, a tomada de decisões, a resolutividade de problemas, a compreensão do trabalho em equipe e a busca pelo conhecimento, colocando, assim, o estudante como sujeito da aprendizagem. Corroborando esses achados, Santiago, Moraes e Almeida (2020) destacam que o desempenho de determinadas habilidades e atitudes profissionais alcança um nível mais satisfatório em estudantes inseridos em um currículo orientado pelas metodologias ativas, uma vez que estes aprendem a ser resolutivos e críticos e a vivenciar situações-problema no dia a dia da comunidade.

De modo geral, em relação aos pontos frágeis elencados, os estudantes sinalizaram problemas com o trabalho em grupo e com o ensino remoto. Apontou-se dificuldades para a execução do trabalho em grupo, incompatibilidade de horários, dificuldade de comunicação com os colegas, acesso à internet e excesso de demandas de atividades na disciplina Fisiologia Humana e em outras disciplinas. Diante dos desafios impostos pelo contexto pandêmico e com a adaptação da metodologia em ambiente virtual, é importante compreender o papel do professor neste novo cenário educacional, não só no que concerne ao uso de tecnologias,

mas tendo em vista a perspectiva de que os recursos utilizados devem incluir todos os estudantes, de forma a atender às necessidades educacionais específicas de cada um (GRANJEIRO et al., 2020). No presente caso, apesar das dificuldades relatadas, todos os grupos conseguiram, com o apoio da docente, desenvolver integralmente as etapas de um projeto de pesquisa e avaliar adequadamente os resultados obtidos após a realização de suas pesquisas, associando-os aos mecanismos básicos de manutenção da homeostase corporal e integrando conceitos de anatomia, fisiologia, bioquímica e patologia.

Tal metodologia permitiu que a docente trabalhasse com pequenos grupos de estudantes, fornecendo instrução diferenciada, despertando o interesse dos estudantes em buscar o conhecimento das causas dos fenômenos no estado normal do corpo (em outras palavras, fisiologia) e contribuindo para melhorar o futuro desempenho destes como profissionais de educação e saúde. Ratificando tais achados, Santiago, Moraes e Almeida (2020) ressaltam a importância da proximidade entre o estudante e o professor proporcionada por aquelas metodologias que envolvem a problematização e o trabalho em pequenos grupos. Os autores destacam que, dessa forma, o docente pode ajudar o estudante de forma mais personalizada, devendo seguir a perspectiva do aluno e acolher seus pensamentos, sentimentos e atuações sempre que manifestados, bem como ajudá-lo em seu desenvolvimento motivacional e na capacidade de autorregulação no âmbito da sala de aula. Tais ações orientadas metodologicamente pelo professor podem resultar no desenvolvimento de graus de envolvimento, iniciativa, autoconfiança e autonomia.

Para além dos desafios do ensino remoto *versus* presencial, especialmente em atividades didáticas relacionadas ao método construtivista, o docente pode ter dificuldade em conduzir a turma, pois cada aluno tem um jeito próprio de trabalhar (KRÜGER; ENSSLIN, 2013). Nesse contexto, as metodologias ativas e de problematização convocam o professor a sair de sua zona de conforto e se preparar didática e pedagogicamente para o exercício da docência de maneira inovadora, em uma perspectiva investigativa e dinâmica. Portanto, faz-se notória a necessidade de investimento constante no desenvolvimento profissional do professor universitário, estimulando-o na inovação de sua prática pedagógica e possibilitando a inserção dos estudantes nesse processo.

Considerações finais

Considerando a importância de se criar diferentes espaços, na sala de aula, para aprofundamento e troca de experiências, a utilização de metodologias ativas e participativas de ensino e aprendizagem, de forma intercalada com as aulas teóricas tradicionais, é uma proposta pertinente e desafiadora para ensinar e também estimular a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do pensamento crítico.

O presente capítulo apresentou o ensino por meio da pesquisa como uma importante metodologia didática para a formação crítica e reflexiva do estudante, a qual possibilita um processo de ensino e aprendizagem inovador, por meio da interação, da elaboração de hipóteses e da construção do

conhecimento de forma ativa. Com a aplicação dessa metodologia — tanto no ensino presencial quanto no remoto —, os estudantes tiveram a oportunidade de estudar uma situação-problema e foram, por conseguinte, estimulados a desenvolver o pensamento crítico e a responsabilidade pela própria aprendizagem, adquirindo atributos de liderança e trabalho em equipes como pesquisadores e organizadores eficazes. Esperamos que o presente texto possa contribuir para a reflexão sobre o importante papel das metodologias ativas e participativas de ensino — com destaque para o ensino por meio da pesquisa científica —, as quais constituem os instrumentos fundamentais para um novo ensinar e um novo aprender.

Questões para reflexão:

1- De que forma você tem estimulado os estudantes, os quais estão matriculados no componente curricular que você ministra, a assumirem o papel de protagonistas no seu processo de aprendizagem em sala de aula?

2 -Como envolver os seus estudantes de graduação com atividades de pesquisa em sala de aula para o estudo dos conteúdos programáticos previstos no seu plano de ensino?

3- Como você professor pode auxiliar e motivar os seus estudantes em sala de aula, desde o início de sua graduação, a assumirem com o papel de futuros pesquisadores e/ou professores?

Referências

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leunir Passate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora UNIVILLE, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta,1994. 226 p.

BASSOLI, Fernanda. Practical activities and science teaching and learning of science(s): myths, trends and distortions. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 579-593, 2014.

BAVISKAR, Sandhya; HARTLE, Todd; WHITNEY, Tiffany. Essential criteria to characterize constructivist teaching: derived from a review of the literature and applied to five constructivist-teaching method articles. **International Journal of Science Education**, v. 31, n. 4, p. 541-550, 2009.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BISSOTO, Maria Luísa; CAIRES, Susana. Metodologias ativas e participativas: seus contributos para o atual cenário educacional. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n. 35, p. 161-182, 2019.

CAMPOS, Maria Cristina da Cunha; NIGRO, Rogério G.

Science Didactics: Teaching-Learning As Research. São Paulo: FTD, 1999.

CAVALCANTE Lidia Eugênia. Competência, Aprendizagem Colaborativa e Metodologias Ativas no Ensino Superior. **Folha de Rosto: Revista de Biblioteconomia e Ciências da Informação**, v. 4, n. 1, p. 57-65, jan./jun. 2018.

CHAHUÁN-JIMÉNEZ, Karime. Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento. Educación y Educadores. **Chia**, v. 12, n. 3, p. 179-195, set./dez. 2009.

CHEMELLO, Diego; MANFRÓI, Waldomiro Carlos; MACHADO, Carmen Lúcia Bezerra. O papel do preceptor no ensino médico e o modelo preceptoria em um minuto. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 4, p. 663-668, out./dez. 2009.

CHIARELLA, Tatiana *et al*. A pedagogia de Paulo Freire e o processo ensino-aprendizagem na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, 2015.

CUSTÓDIO, José Francisco *et al*. Práticas didáticas construtivistas: critérios de análise e caracterização. **TED – Tecné, Episteme y Didaxis**, n. 33, p. 11-35, 2013.

DEKKER, Henk; WOLFF, Sylvia Walsarie. **Re-inventing research-based teaching and learning**. European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching of the European University Association. Brussels, 5 dez. 2016.

FARIAS, Gabriela Belmonte de. **Competência em informação no ensino de biblioteconomia**: por uma aprendi-

zagem significativa e criativa. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

FOFONCA, Eduardo *et al*. **Metodologias pedagógicas inovadoras**: contextos da educação básica e da educação superior. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GRANJEIRO, Érica Maria. Research-based teaching-learning method: a strategy to motivate and engage students in human physiology classes. **Advances in Physiology Education**, v. 43, p. 553-556, 2019.

GRANJEIRO, Érica Maria *et al*. Estratégias de ensino à distância para a educação interprofissional em saúde frente à pandemia COVID-19. **REVISA**, v. 9, n. esp., p. 591-602, 2020.

KINASH, Shelley. **Teaching the Bond Way**: 8 Steps to Improving Learning and Teaching Through Research. Queensland: Bond University, 2019.

KRÜGER, Letícia Meurer; ENSSLIN, Sandra Rolim. Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. **Organizações em Contexto**, São Bernardo do Campo, v. 9, n. 18, 2013.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma me-

todologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, 2017.

MEZZARI, Adelina. O uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como reforço ao ensino presencial utilizando o ambiente de aprendizagem Moodle. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 114-121, jan./mar. 2011.

PINHO, Silvia Teixeira de *et al*. Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 580-590, jul./set. 2010.

SANTIAGO, Rejane de Carvalho; MORAES, Vardeli Alves de; ALMEIDA, Rogério José de. Percepção dos estudantes de medicina sobre o uso da Metodologia da Problematização durante a graduação. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 4, 2020.

SANTOS, Marcos Pereira dos; ALMEIDA JUNIOR, Silvio; LEAL, Ideilton Alves Freire (org.). **Metodologias ativas e ensino híbrido**: potencialidades e desafios. Campina Grande: Editora Amplla, 2021.

SANTOS, Wilton Silva dos. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, jan./mar. 2011.

SILVA, João Rodrigo Santos da et al. Ensino por pesquisa: análise de uma proposta para estudantes do Curso de

Ciências Biológicas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 2, p. 253-272, 2012.

WEINTRAUB, Miriam; HAWLITSCHEK, Philippe; JOÃO, Sílvia Maria Amado. Jogo educacional sobre avaliação em fisioterapia: uma nova abordagem acadêmica. **Fisioterapia e Pesquisa**. São Paulo, v. 18, n.3, p. 280-286, jul./set. 2011.

SOBRE A AUTORA

Érica Maria Granjeiro

Fisioterapeuta com Mestrado (2004) e Doutorado (2009) em Ciências Biológicas (Fisiologia) pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP) da Universidade de São Paulo (USP). Especialização (2023) em Educação e Tecnologias, com habilitação em Gestão de Educação à Distância pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Biologia (NUPEEC-Bio) e do Laboratório de Ensino de Ciências (LEC) do Departamento de Ciências Biológicas UEFS. Coordenadora Pedagógica do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE) da Pró-Reitoria de Graduação UEFS. Membro da Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Fisiologia (SBFIS). Tem experiência na área de Metodologias Ativas de Ensino, Divulgação Científica, Ensino de Ciências e Biologia e na área de Saúde Coletiva.

E-mail: ericag@uefs.br

A RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE E O CLIMA DE SALA DE AULA

Fabrício Oliveira da Silva
Marinalva Lopes Ribeiro

Para começo de conversa

O clima que se estabelece na sala de aula universitária e a relação entre professores e estudantes são, sem sombra de dúvidas, temas sobre os quais nós, professores e professoras, devemos nos debruçar, tendo em vista que ambos são cruciais para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes.

Compreendemos que os papéis dos professores e professoras na relação educativa têm se tornado cada vez mais complexos. Sempre nos queixamos que nossos alunos não são os mesmos, que não dominam os pré-requisitos necessários para desenvolverem os conteúdos programáticos que estão previstos nos programas dos componentes curriculares que ensinamos.

Muitos graduandos são trabalhadores, dispõem de pouco tempo para dar conta das leituras, da organização dos seminários e de responderem as listas de exercícios que exigimos. Outros, provenientes de estratos culturais diversos (quilombolas, indígenas, LGBTQIA+) e de estratos sociais

diferenciados (oriundos de escolas privadas e públicas, da zona urbana e da zona rural), requerem de nós maior atenção e acolhimento.

Desse modo, preocupados com o cumprimento das ementas das disciplinas, ficamos com alguns dilemas: seguimos em frente ou paramos? Deveríamos revisar os conteúdos dos semestres anteriores, ou mesmo os da educação básica? Sobre os dilemas que nos afligem no cotidiano da prática docente, nem sempre temos com quem conversar; seguimos solitários e desanimados nessa jornada que, muitas vezes, consome alguns docentes, como diria Codo (1999), ao usar o termo *burnout*.[7]

Na verdade, são tantas as cobranças sobre nossas costas que, muitas vezes, vamos deixando esse negócio de aprendizagens de estudantes meio que de lado e seguimos, não é verdade? As nossas condições de trabalho são cada vez mais precárias; os nossos salários são aviltantes para uma dedicação exclusiva que se faz necessária, tendo em vista que temos encargos em extensão, pesquisa e ensino, além das questões administrativas que têm cada vez mais nos embaraçado.

Para completarmos nossas obrigações, somos instados a produzir artigos, *papers*, a apresentar trabalhos em congressos, a fazer parte de bancas de concursos e de apresentação de trabalhos, a orientar estudantes da graduação e da pós-graduação, a elaborar projetos de pesquisa e a buscar

7 "Trata-se de uma síndrome [...] algo como 'perder o fogo', 'perder a energia' ou 'queimar (para fora) completamente'." (CODO, 1999, p. 238).

financiamentos para o desenvolvimento dos mesmos, além dos inúmeros relatórios que nos afligem no dia a dia. É fato que as agências de fomento à pesquisa, seguindo uma lógica produtivista, cobram de nós produtividade para que permaneçamos credenciados nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Diante desse cenário, não será surpresa afirmar que não estamos satisfeitos e satisfeitas com os resultados da nossa docência, afinal, não podemos ser indiferentes ante o nosso compromisso de permitir que os graduandos tenham possibilidade de permanência na universidade e possam concluir os cursos nos quais ingressaram. Alarcão (2004) destaca que os professores têm o compromisso de ser "[...] estruturadores e animadores das aprendizagens e não apenas estruturadores do ensino." (ALARCÃO, 2004, p. 31). Desse modo, é sobre o clima da sala de aula e a relação que se estabelece entre os professores e estudantes que vamos refletir neste capítulo.

Inicialmente, examinaremos o conceito de relação educativa, focalizando como essa relação transversaliza as práticas na universidade, com atenção especial para as implicações no processo de aprendizagem que, em muitos casos, se organiza a partir de princípios de confiança, amabilidade e afetividade (dentre outros) para produzir o bem-estar de estudantes e professores. Nessa lógica, é preciso atentar para o fato de que uma relação conflituosa, distante e pouco preocupada com os processos de subjetivação dos sujeitos envolvidos na aprendizagem gera pouca condição de aprendizagem nos estudantes e escassa motivação para ensinar nos professores.

Em seguida, mostraremos alguns resultados da relação professor/estudante na universidade, ancorados na pesquisa que o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) tem desenvolvido. Nessa parte do texto, abordaremos duas questões centrais que passam pela motivação para aprender e pelas questões inerentes à relação professor/estudante, trazendo à baila resultados de pesquisadores que têm desenvolvido pesquisas no âmbito do grupo, focalizando a relação entre professores e estudantes no que tange às práticas educativas, ao clima relacional no ambiente universitário e às questões inerentes ao ensino de leitura e escrita acadêmica. Por último, mas não menos importante, teceremos as considerações finais.

A relação educativa

Nesta seção, convidamos os colegas para empreender uma reflexão sobre a relação educativa. Relação educativa é definida por Postic (2001, p. 21-22) da seguinte forma:

> Conjunto de relações sociais que se estabelecem entre educador e aqueles que ele educa, para ir em direção dos objetivos, em uma estrutura institucional dada, relações que possuem características cognitivas e afetivas identificáveis, as quais apresentam um desenvolvimento e vivem uma história. (POSTIC, 2008, p. 27)

Mesmo que não tenhamos consciência, vivenciamos na universidade evidências de uma sociedade hierarquizada, elaborada por uma classe privilegiada que detém a cultura, os saberes, os saberes-fazer e os saberes-dizer (POSTIC, 2001). Assim, nos confrontamos com a contradição entre o abrir as portas desta instituição, considerada uma torre de marfim por séculos, para o acesso de outras culturas e classes sociais que se encontravam apartadas deste espaço, que é responsável pela construção e disseminação da ciência e da tecnologia.

Nessa esteira de discussão, os docentes, de maneira dissimulada, teriam a função de legitimação da cultura dominante, de conservação e de seleção, contribuindo para a reprodução da ordem estabelecida. Portadores de uma autoridade, esses profissionais, por meio da linguagem, seriam os agentes da seleção cultural dos estudantes.

Convêm lembrar que, para interagir com os graduandos na sala de aula, a linguagem precisa produzir sentido. Ao contrário, "[...] caso as escolhas linguísticas do locutor não façam parte do repertório linguístico do interlocutor e vice-versa, a produção de sentido fica prejudicada." (VEIGA, 2019, p. 257). Ora, muitos docentes, no contexto da relação educativa, empregam uma linguagem abstrata que impossibilita a compreensão dos educandos e dificulta a sua aprendizagem (POSTIC, 2001). Igualmente, a relação educativa pode ser um lugar de cristalização do mal-estar, tanto da parte de professores quanto da parte dos estudantes, talvez porque aqueles profissionais não estejam preparados para uma entrada massiva dos estudantes das camadas populares na universidade, os quais possuem repertórios di-

ferentes, como falamos anteriormente, o que faz com que a gestão da relação educativa se torne cada vez mais difícil.

Isso posto, convém salientar que existe uma contradição, mediante a qual outras práticas mostram-se possíveis. Por exemplo, práticas educativas em que se buscam meios de transformar essa realidade posta anteriormente, mediante a educação conscientizadora, de modo a romper com a relação de opressão e construir uma relação educativa humanizadora em que os oprimidos sejam liberados (FREIRE, 1980). Seria uma relação indispensável a estudantes e docentes, os quais deixam de "transmitir" um conteúdo que vai ser devolvido no momento do exame pelos estudantes, que memorizam fórmulas, fatos e equações para receberem como prêmios as notas que os classificam. Evidentemente, essa relação pedagógica tradicional, dominadora e autoritária ainda se faz presente na universidade, e, como evidencia Veiga (2019), ela tem se constituído como um obstáculo ao desenvolvimento autônomo, criativo e diversificado do estudante.

Na relação educativa baseada no diálogo, ao contrário, a reflexão, a solução de problemas e o fomento ao debate e à construção dos conhecimentos seriam dirigidos coletivamente, numa ação em que tanto professores quanto estudantes tornar-se-iam sujeitos. Sujeitos porque se sentem corresponsáveis e, de forma coletiva, resolvem as situações dilemáticas que surgem, de modo a conseguirem o sucesso nos processos de ensino e aprendizagem.

Como frisa Postic (2001), a relação educativa torna-se arquétipo de toda relação humana; os parceiros não seriam nem opressores nem oprimidos, mas se engajariam num processo contínuo de libertação. Na perspectiva freireana, seria a condição dos educandos e professores, enquanto se-

res históricos, unirem-se para criar, mediante o diálogo, um mundo diferente política e culturalmente. Nessa perspectiva, concordamos com Veiga (2019, p. 18) ao destacar que a aula é um "[...] lugar de contradições, conflitos, consensos, dissensos, relações e interações [...]", motivo pelo qual a relação educativa precisa ser construída em um clima de confiança entre os pares.

Todavia, nem sempre esse diálogo acontece. Um estudo de Rios e Schraiber (2010), realizado numa escola de medicina do estado de São Paulo, mostra que a relação entre estudantes e professores é de dependência e que as diretrizes pedagógicas que norteiam o trabalho não são criadas coletivamente.

Nesse contexto, as relações entre tais sujeitos são marcadas pelo distanciamento, levando à coisificação das pessoas. Na pesquisa realizada, Rios e Schraiber (2010) destacaram modelos diferenciados de professor: aquele denominado onipotente, aquele que cria vínculos com os graduandos e aquele que desqualifica e anula o estudante como sujeito. As aulas acontecem mediante exposições complexas sobre vários assuntos, de forma distante. As informações são transmitidas de maneira tecnicamente correta, mas sem buscar interação com os graduandos, que não são estimulados a perguntar nem a pensar.

Tal realidade não está tão distante de nós. No estudo que estamos realizando atualmente no NEPPU, estudantes do turno diurno, num Ateliê Reflexivo[8], ao serem questio-

8 Dispositivo de pesquisa, com finalidade formativa, que promove um espaço para questionamentos, para debates, para relatos de experiências, no qual os participantes perguntam e dialogam, uns com os outros, sobre suas experiências.

nados sobre como avaliavam o processo de ensino e aprendizagem nos dias de hoje, evidenciaram que, no curso de Engenharia Civil, não sabiam como estabelecer um diálogo com os docentes, tendo em vista que muitos eram rancorosos, fazendo com que os graduandos tivessem medo de falar e serem penalizados.

Ainda nesse curso, os estudantes explicitaram que alguns docentes utilizavam programas ultrapassados, que as provas eram mal elaboradas, mal redigidas e que alguns estudantes não entendiam o que deveriam responder, tendo em vista que os docentes não explicavam com clareza o que queriam que seus alunos respondessem e nem os critérios das avaliações.

Mais uma vez, podemos fazer referência à interferência da linguagem na prática educativa. No caso da Engenharia Civil, fica explícito o poder da linguagem técnica desse campo científico — através do uso de jargões por parte do docente —, provocando o não entendimento do que é solicitado nas questões das provas. Ainda sobre a relação professor/estudante no referido curso, ficou explícito no Ateliê que existe uma certa cultura da reprovação. Todavia, quando as avaliações são voltadas para as aprendizagens, elas articulam a cognição e a dimensão afetiva, podendo exercer influência na motivação e na autoestima dos graduandos.

Estudantes de Pedagogia revelaram que se sentem podadas por muitos docentes. Para estes, a nota se constitui um elemento de poder, de castigo, de punição. O professor, neste caso, seria um líder autoritário (autocrático) que tem como característica a frieza, o controle da classe e assunção solitária de toda a responsabilidade (PINTRICH; SCHUNK, 2006).

A pesquisa de Santana (2020), realizada com estudantes dos cursos de licenciatura da área de exatas da UEFS (Matemática, Física e Química), evidencia que faltava a determinada professora paciência em explicar os assuntos aos estudantes que apresentavam certa dificuldade, sem tratá-los como pessoas que necessitavam de mais atenção, o que contribuiu para que graduandos abandonassem o curso.

Outro estudante revelou, na mesma pesquisa, que, ao falar com a professora sobre as dúvidas na disciplina, ela sugeriu que ele fosse cursar História, sem se disponibilizar para reexplicar o conteúdo e dirimir as dúvidas do universitário. Fica explícito, na sugestão da docente, o preconceito com a área de humanas, considerada por muitos uma área que exige saber menor do que a de exatas.

O estudo de Santana (2020) é repleto de exemplos dessa natureza, o que nos faz refletir sobre a necessidade de repensarmos sobre a relação educativa que estamos desenvolvendo com os estudantes na sala de aula. O autor exibe outro depoimento em que um estudante expõe o nível de arrogância do professor, o qual considerava que o aspecto bom do componente era o fato de reprovar um grande número de estudantes, revelando, mais uma vez, o poder punitivo do docente na sala de aula e o alto índice de reprovação enquanto indicador da suposta competência desse profissional.

Tal professor chegou ao ponto de diminuir o estudante no sentido psicológico, chamando-o de "burro", o que evidencia o distanciamento para com a questão humanista. Ademais, considerar o estudante um "burro" seria uma crítica concernente à desaprovação por parte do docente,

mediante uma conduta verbal (burro) ou mesmo mediante gestos. Segundo Pintrich e Schunk (2006), esse tipo de crítica pode rebaixar a autoeficácia dos estudantes e sua motivação para o estudo.

Dessa maneira, há que se cuidar com as críticas aos estudantes, buscando usá-las no sentido de comunicar que eles são competentes e que podem trabalhar melhor com mais esforço e uso de acertadas estratégias de aprendizagem.

Essa relação educativa implica o pouco protagonismo por parte dos estudantes, o medo de errar, o sofrimento e, consequentemente, sua passividade no processo de aprendizagem. Na pesquisa de Stecanela (2018), a autora observou o cotidiano da prática educativa e percebeu, também, um sentimento de desconforto entre estudantes e professores. Portanto, as queixas de tais sujeitos denotam uma relação educativa que não mais se sustenta, na medida em que, no lugar de humanizar, essa relação torna-se coisificada e distanciada de uma relação dialógica.

Quando na relação educativa, ao contrário, os professores se empenham na construção de vínculos com os estudantes e desenvolvem situações de ensino e aprendizagem mais ativas, acontecem experiências de intersubjetividades que contribuem para o desenvolvimento humanístico – é o que vamos mostrar aqui, mediante alguns exemplos que ocorrem também em nossa universidade.

A pesquisa de Santana (2020), além dos relatos negativos, traz narrativas de professores e estudantes universitários que experimentam uma relação educativa positiva, com o professor buscando ser companheiro, sabendo ser amigo, colocando-se no lugar do aluno, acompanhando seu

processo de aprendizagem, escutando o que ele tem a dizer, procurando motivá-lo e estabelecendo parcerias, possibilitando, assim, que os estudantes se sintam mais motivados para a construção de suas aprendizagens.

Essa seria uma maneira de acolhimento incondicional, ou seja, os professores precisam explicitar que todos os estudantes são bem-vindos e que estão na sala de aula para aprender, como também contribuir para a construção das aprendizagens dos seus colegas, como evidencia Schwartz (2014).

De acordo com as narrativas positivas dos estudantes de exatas desta universidade, quando estes erravam as contas, os professores explicavam os conceitos pacientemente e pediam para os graduandos irem ao quadro branco, de modo que aqueles que conseguiam ser "tocados" por tais docentes não desistiam do curso, porque sabiam que aprenderiam um conteúdo que lhes daria retorno em suas vidas profissionais. Ademais, muitos desses docentes disponibilizavam horários extraclasse para tirar as dúvidas dos graduandos, o que se constituía uma forma de manter tais sujeitos motivados para as aprendizagens.

Esse tal de clima

Quando escutamos o termo "clima", costumamos pensar de imediato no aumento da temperatura global, na escassez da água, no derretimento das geleiras e o consequente aumento do nível do mar, nas queimadas na Amazônia etc.

Por analogia, ao falarmos em clima da sala de aula, podemos associá-lo a um ensino eficaz que acontece em um ambiente ordenado, tranquilo, positivo, caloroso e empático.

O clima da sala de aula pode ser definido como o humor ou a atmosfera criada pelo professor na aula, mediante as regras estabelecidas em parceria entre os docentes e os estudantes, o modo como eles interatuam e a forma como se configura o entorno físico, para que os graduandos não se sintam ameaçados e possam agir com liberdade (TORRECILLA; GARRIDO; CASTILLA, 2011). De acordo com Pintrich e Schunk (2006, p. 314), o clima da sala é descrito como "[...] cálido, frio, permissivo, democrático, autocrático e centrado no estudante [...]" — ele se estabelece, principalmente, mediante as relações entre professores e estudantes.

Torrecilla, Garrido e Castilla (2011) revelam a existência de três componentes fundamentais ao clima da aula: a dimensão afetiva, a organização e as tarefas. Em relação à dimensão afetiva, destacam-se as relações pautadas no respeito e no diálogo do docente com os estudantes, a consideração dos aspectos emocionais e o reconhecimento dos avanços dos educandos, suas atitudes e comportamentos. Os autores acrescentam que o clima da aula deve nutrir relações entre os próprios estudantes, pautadas na falta de violência física, verbal e situações de discriminação e marginalização, devendo o docente gerir os conflitos que porventura aconteçam.

No que concerne à dimensão organizacional, fica evidente a existência de regras justas, claras, elaboradas com a participação dos estudantes, o que favorece o autocontrole e a autodisciplina entre os graduandos. Já em relação

às tarefas, os autores evidenciam a necessidade de ajuda do professor, da orientação sobre as tarefas, da organização do docente, do controle, da inovação, do reforço das boas práticas de aprendizagem e atitudes dos estudantes, como a responsabilidade, a autonomia e o envolvimento desses sujeitos nas tarefas.

Ademais, Torrecilla, Garrido e Castilla (2011) destacam a importância do próprio ambiente físico, que deve estar orientado para a aprendizagem, o que envolve salas limpas e bem iluminadas contendo materiais necessários ao desenvolvimento do trabalho, sendo tais aspectos da responsabilidade da gestão da própria instituição.

Na mesma linha de raciocínio, Tapia e Fita (2003) enfatizam que o clima influencia diretamente na motivação dos estudantes, de modo que o professor deve primar pela criação de um clima em que haja uma relação de ajuda entre os sujeitos, favorecendo, assim, o interesse dos graduandos pelo estudo.

Na pesquisa de Santana (2020), à qual já nos referimos diversas vezes neste capítulo, os exemplos de professores que contribuem para um clima compatível com as aprendizagens também têm seu lugar. Por vezes, o clima da sala de aula se torna apaixonante e cálido, conforme descrito anteriormente. Uma docente entrevistada defende a importância de conhecer os estudantes (inclusive decorando seus nomes) e revela que sempre busca abrir as aulas fazendo questionamentos, no intuito de levantar os conhecimentos prévios trazidos pelos graduandos.

Outra professora entrevistada afirma que usa todos os artifícios para que os estudantes "estejam na aula". Busca de-

senvolver trabalhos em grupos, acompanha cada equipe de perto, vai puxando, "como se fosse uma linha", esse *continuum* que é o conteúdo, mostrando a inter-relação que ele tem com outros conhecimentos.

Em relação ao clima prazeroso e criativo na sala de aula, uma terceira docente entrevistada na pesquisa de Santana (2020) mostra que tem se valido do teatro e de encenações para fazer analogia com os temas trabalhados, de maneira a favorecer a objetivação de conteúdos muito densos e teóricos.

Pelo exposto, podemos concluir que o clima da sala de aula é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem, pois envolve as relações afetivas entre os sujeitos da relação educativa, as atitudes dos docentes frente aos estudantes, as regras de funcionamento da aula e as atitudes em relação ao trabalho, além das condições materiais, como o próprio ambiente e projeto da sala, que podem impactar o bem-estar e a motivação dos estudantes (no sentido negativo ou positivo).

O clima no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

Uma das questões centrais que atravessam a relação professor/estudante na universidade diz respeito às demandas da leitura e da escrita acadêmica. Se por um lado os professores cobram dos estudantes a prática da leitura e da escrita, por outro os discentes revelam que as cobranças nem sempre vêm acompanhadas de um processo de ensino

que os oriente para tal prática. O clima gerado nesse aspecto costuma ser tenso para os estudantes, criando ansiedades e angústias, levando a conflitos e tensionamentos na aula (VEIGA, 2019).

O espaço da sala de aula na universidade, entendido aqui como o clima, como a atmosfera que se cria a partir da relação dos sujeitos da aprendizagem, precisa constituir-se como um *lócus* em que a confiança, a afetividade e a efetividade entre os sujeitos da aprendizagem possibilitem condições para que a aprendizagem se concretize. Para isso, o clima de respeito, de acolhimento às dificuldades/demandas dos estudantes e de abertura para o diálogo é fundante para que o discente consiga avançar em sua função de aprender e de tornar essa aprendizagem útil em seu dia a dia.

A leitura e a escrita, portanto, estão na base do movimento que os estudantes e professores realizam na universidade para evidenciarem e tornarem factíveis o que aprendem e como aprendem. Pensando assim, é concebível entender o lugar de valorização e de cobrança dos aspectos da leitura e da escrita que se presentificam na relação educativa entre professores e estudantes no espaço universitário.

Não se pode negar o grande prestígio social atribuído à escrita. Desde os primórdios de sua criação, ela permeia a vida humana em sociedade, estando presente em vários contextos e atividades cotidianas. Dito isso, é importante frisar que esse conhecimento, tão indispensável para a vida social, ainda hoje não é acessível para todas as pessoas. Os que não sabem escrever acabam sendo excluídos ou marginalizados socialmente.

No contexto do ensino superior a realidade não é diferente: a escrita atravessa as mais variadas áreas do conheci-

mento e possui estreita relação com o sucesso ou fracasso dos estudantes. Os alunos ingressantes, mesmo tendo níveis de escrita que lhes permitiram adentrar a universidade, costumam apresentar muita dificuldade com a aquisição da aprendizagem da escrita científica, fato este que lhes causa muita inquietação e angústia. Por parte dos docentes, há queixas recorrentes de que o sistema educacional é deficiente no que tange ao ensino básico, o que gera uma culpabilização da escola, como se ela fosse a responsável pelas dificuldades de escrita que os estudantes apresentam na universidade.

Diante disso, é relevante problematizar situações do ensino de escrita acadêmica, com especial foco nas estratégias que professores utilizam na universidade. De certo modo, percebemos que a escrita é um princípio fundante para o êxito estudantil na vida universitária, o que nos leva a pensar em como as estratégias de ensino da escrita acadêmica têm encontrado assento nas práticas de docentes universitários. Há ainda a preocupação com a autonomia estudantil frente a esse processo, motivo pelo qual se faz necessário diálogos e compreensões com os discentes, a fim de entender como estes têm desenvolvido estratégias de aprendizagem de escrita, para contornar e superar suas dificuldades. Ademais, debruçar-se sobre os modos e práticas de ensino e aprendizagem da escrita na universidade nos possibilita compreender como está sendo tecida a relação professor/estudante no interior desse cenário de incertezas e inquietude dos estudantes.

Silva e Oliveira (2021), em pesquisa desenvolvida no âmbito do NEPPU, mostram por meio de narrativas de pro-

fessores e estudantes da UEFS como a leitura e escrita acadêmicas constituem um problema na relação entre professores e estudantes, uma vez que os estudantes chegam com muita dificuldade na escrita e tal temática não tem ocupado lugar nas preocupações de ensino de alguns professores.

Escrever não é uma tarefa simples. As dificuldades de escrita dos estudantes põem-se em evidência, exigindo dos docentes uma postura atenta que lhes possibilite enxergar e acolher os discentes com tais dificuldades. Diante disso, as estratégias de ensino emergem como ferramentas indispensáveis à prática docente. Posto isso, é pertinente entender o que são estratégias e qual a sua relevância no processo de ensino e aprendizagem da escrita na universidade. Assim, segundo Anastasiou e Alves (2012, p. 75-76), "A palavra estratégia derivada do grego *strategía* e do latim *strategia* significa a arte de aplicar ou explorar os meios e as condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos.".

É imprescindível destacar que o papel de estrategista do docente se constrói a partir de uma tomada de consciência que possibilita que o mesmo se coloque à disposição para ouvir os alunos e conhecer suas necessidades e principais dificuldades. Segundo Silva e Oliveira (2021), foi possível identificar, a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados, desde dificuldades gerais referentes à escrita até a sua não familiaridade com os gêneros textuais solicitados no âmbito da universidade. O estudo mostra como os discentes demonstram desconhecer tais gêneros textuais, que possivelmente não lhes foram apresentados em suas práticas de escrita anteriores.

No espaço universitário, é muito comum que os professores percebam um déficit de escrita nos estudantes, sobretudo no que se refere a aspectos de natureza ortográfica. Pressupõe-se que os estudantes chegam da educação básica com esses saberes desenvolvidos; a grande problemática, porém, é que nem sempre eles ingressam no ensino superior com esses conhecimentos amplamente desenvolvidos, o que vem a interferir no processo de escrita do estudante.

A não preocupação dos professores muitas vezes gera um clima de insatisfação e traz conflitos para a sala de aula, pois os estudantes se queixam de não receberem a devida atenção para suas dificuldades, a partir da qual se poderia viabilizar estratégias de ensino — elencando, por exemplo, a dificuldade do estudante como ponto de partida para se produzir aprendizagens, sobretudo no campo da leitura e da escrita acadêmicas (SILVA; OLIVEIRA, 2021).

Para além disso, ficou nítido no estudo de Silva e Oliveira (2021) que os docentes nem sempre conseguem enxergar as dificuldades sinalizadas pelos estudantes, visto que, em suas aulas, pouco discutem sobre as dificuldades relacionadas aos gêneros textuais. Quase nunca esse tema aparece em uma aula universitária, embora se exija em quase todas elas a produção de diferentes textos nos mais diversos gêneros textuais.

No estudo de Silva e Oliveira (2021) as narrativas das professoras colaboradoras revelaram que há uma compreensão majoritária de que estudantes que chegam à universidade não devem cometer erros de ortografia, sobretudo se são estudantes dos cursos de Letras. Saber escrever bem e corretamente é uma competência instituída como obrigatória na

universidade, o que coloca em xeque muitos estudantes que acessam o ensino superior, pois, em sua bagagem, trazem todos os percalços que a vida escolar na educação básica lhes imputou. No caso da narrativa de uma docente, que abordou a dificuldade dos estudantes em usarem as normas de ABNT, a problemática ficou ainda mais visível, pois a falta de domínio das normas tornou-se um problema ainda maior para os estudantes, face à necessidade desse conhecimento na área.

Tal situação gera contratempos no processo de aprendizagem, pois dá vazão à ansiedade do estudante quando este não consegue desenvolver uma escrita científica atrelada às referidas normas. Os conflitos se manifestam também entre os docentes, que entendem ser necessária a existência da autonomia do estudante universitário para compreender e aplicar tais regras em sua escrita. Muitos acreditam que as normas de escrita acadêmica devem se circunscrever às aulas de metodologia do trabalho científico.

A consequência disso é gerar, como nos diz Veiga (2019), conflitos e tensões que fazem os estudantes se desmotivarem para apender ou até mesmo se fecharem em suas próprias dificuldades. Aos professores é cobrado que eles desenvolvam seu planejamento de ensino, que muitas vezes passa ao largo do debate da escrita acadêmica. Assim, a depender da área de conhecimento, o que faz o docente é apenas cobrar a leitura e a escrita de textos científicos, exigindo bom desempenho do aluno, sem que para isso haja, na aula e na relação educativa, um processo sistematizado de ensino que focalize, principalmente, a escrita acadêmica.

Nessa seara, a relação pedagógica na universidade gera um distanciamento entre as intenções de professores e estu-

dantes, na medida em que o professor deseja, em algumas situações, trabalhar a ementa e os conteúdos de seu componente, e os alunos, na maioria delas, ter suas dificuldades de leitura e escrita superadas para seguirem aprendendo aquilo que os docentes ensinam.

Asseveram Silva e Oliveira (2021) que, apesar de as docentes enxergarem algumas dificuldades dos alunos, elas as desconhecem na sua integralidade. Trata-se de uma situação problemática, uma vez que conhecer bem as dificuldades dos estudantes é essencial para se traçar melhor os objetivos a que se pretende chegar com o ensino. Assim, o desenvolvimento de estratégias de ensino da escrita mais eficazes prescinde do fato de que o docente precisa ter ciência dos objetivos do seu ensino, os quais devem, inclusive, contemplar as dificuldades que os estudantes revelam ao acessarem a universidade.

No que tange ao ensino da escrita na universidade, sobretudo pela questão das dificuldades que os estudantes revelam ao acessarem o ensino superior, é imprescindível que os professores, em suas aulas, promovam o ensino das estratégias de aprendizagem da escrita. A propósito disso, Boruchovitch e Costa (2015) definem como esse ensino deve ser posto em prática pelos docentes: "Deve-se ensinar poucas estratégias por vez, proporcionar inúmeras informações acompanhadas de vivências práticas bem orientadas relacionadas com tarefas de aprendizagem importantes e habituais de sala de aula." (BUROCHOVITCH; COSTA, 2015, p. 23).

Sendo assim, é possível compreender que a aquisição de estratégias de aprendizagem não ocorre de forma abrupta,

mas de forma tranquila e contínua. Segundo as autoras, a intervenção dos docentes por meio do ensino de estratégias de aprendizagem contribui significativamente para promover nos estudantes um aumento da capacidade de autorregularem sua própria aprendizagem. Isso não exclui a condição do estudante poder criar as suas próprias estratégias de aprendizagem da escrita na universidade; com o apoio e incentivo dos professores, o percurso que o estudante fará para se autorregular será ainda mais eficaz. A problemática central parece evidenciar que, mesmo reconhecendo a necessidade e eficácia da escrita acadêmica na universidade, ela pouco tem figurado como objeto de ensino dos planos dos professores. O caminho que muitos estudantes têm encontrado é mesmo um processo autorregulatório que evidencia modos próprios de ensinar a si mesmos os caminhos para a aprendizagem da escrita na universidade.

A autorregulação é algo imprescindível para a construção de aprendizagens significativas. Castelló (2009) também aponta a importância da autorregulação para a melhoria da escrita dos estudantes. Entretanto, ele afirma que é necessário "[...] ensinar os alunos a primeiro conhecer e depois regular sua própria escrita."[9] (CASTELLÓ, 2009, p. 131, tradução nossa). Tal postura poderá contribuir de forma significativa para que os estudantes tenham sucesso em sua trajetória acadêmica — e, de igual modo, os professores.

No âmbito do estudo que Silva e Oliveira (2021) realizaram, foi possível compreender que as principais estratégias

9 [...] enseñar a los estudiantes a conocer primero y a regular depués la propria escritura

de ensino da escrita científica desenvolvidas pelas docentes participantes relacionam-se às ações postas em prática dentro da sala de aula, como a elaboração de roteiros e a indicação de manuais acadêmicos, e também fora dela, com a criação dos cursos de extensão, o uso das redes sociais e a prática de monitoria.

Ainda segundo a referida pesquisa de Silva e Alves (2021), a partir da análise das narrativas dos discentes, foi possível notar que tais estratégias de ensino não lhes são visíveis, sendo que os mesmos ainda se sentem desamparados em suas dificuldades. Tal fato põe em evidência como a relação professor/estudante ainda é determinante para o desenvolvimento dos processos de aprendizagens dos estudantes, levando-se em consideração alguns elementos inerentes à necessidade de acolhimento e a ideia de se pensar a partir das dificuldades e contextos em que vivem os discentes.

No contexto do estudo de Silva e Oliveira (2021), narrativas de professores e estudantes demonstram que apenas um ínfimo número de professores investe no desenvolvimento de um ensino que promova a produção de estratégias da escrita enquanto foco, objeto e tema das aulas. As informações trazidas à baila mostraram que a questão da escrita acadêmica deve, sempre que possível, tangenciar as salas de aulas. Não basta reconhecer que os estudantes têm dificuldades; é central investir em ações de ensino que se ancorem na escrita acadêmica enquanto objeto do próprio ensino que se faz na universidade.

Também foi possível verificar que os discentes põem em prática uma quantidade significativa de estratégias de

aprendizagem da escrita, sendo que algumas delas advêm de práticas de ensino desenvolvidas pelos docentes, ainda que isso não seja totalmente visível para os mesmos. Além disso, os discentes promovem o desenvolvimento de estratégias próprias, como a revisão de seus próprios textos e a busca de professores para lhes auxiliarem em suas dúvidas. Posto isso, é relevante relembrar que as atividades de escrita estão presentes de forma rotineira em praticamente todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes no âmbito universitário (SILVA; OLIVEIRA, 2021).

A relação professor e estudante constitui-se nas tramas de práticas que revelam as dificuldades e investimentos pedagógicos enquanto aspectos que se presentificam na constituição de vivências e experiências de estudantes e professores com a escrita na universidade. Silva e Oliveira (2021) nos mostram em sua pesquisa que, ao narrarem, os professores e estudantes trazem à tona suas lembranças e suas vivências, construindo modos próprios de significar e ressignificar o vivido.

De igual modo, as narrativas e os ateliês que têm se desenvolvido como dispositivos de pesquisa no NEPPU vêm possibilitando que professores e estudantes, em atitude investigativa de seus fazeres e práticas, empreendam um movimento de compreensão e de interpretação, gerando condições de vivências e experiências tecidas nas complexas relações que tais sujeitos constroem na universidade, com especial foco na falta de acolhimento ao estudante, nos problemas com o ensino e no desenvolvimento da escrita acadêmica, aspectos que se evidenciam nas tramas e tessituras da relação entre professor e estudante no ensino superior.

Considerações inconclusivas

A relação professor/estudante na universidade tem sido marcada por intenções díspares entre tais sujeitos. A necessidade de criar uma atmosfera de acolhimento, de afetividade e de efetividade pedagógica é cada vez mais requerida na universidade. O sentimento de angústia e de não acolhimento às suas demandas formativas parece imperar nos sentimentos dos estudantes, assim como o fato de ter que dar conta de muitas coisas no processo de ensino ocupa lugar de destaque nas queixas dos professores.

Sabe-se que existe uma preocupação por parte de muitos professores e pesquisadores em contribuir para um trabalho mais rico, dialógico, afetivo e significativo no âmbito da docência universitária. Mas, ao se fazer uma análise do atual contexto em que as pesquisas de Veiga (2019) Santana (2020) e Silva e Oliveira (2021) se consolidaram, fica evidente que a relação pedagógica precisa ser construída na base dialógica e que as necessidades formativas dos estudantes devem estar coadunadas com as intenções pedagógicas dos professores. Assim, nota-se que ainda são muito perceptíveis, no cotidiano da universidade, as reclamações e insatisfações por parte dos professores em relação aos alunos e vice-versa.

É bom destacar que, em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro têm fundamental importância. Na aula universitária, pode-se dizer que a interação entre professor e estudante é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem. Por essa razão, justifica-se a existência

de tantos trabalhos e pesquisas na área da educação dentro dessa temática, os quais procuram destacar a interação social e o papel do professor mediador como requisitos básicos para qualquer prática educativa eficiente. De acordo com as abordagens de Paulo Freire (1980), percebe-se uma vasta demonstração sobre esse tema e uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos. No entanto, esse mesmo autor defende a ideia de que só será possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores quando estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir.

No espaço universitário, o diálogo tem sido amplamente fundamental e necessário para que se construa um clima favorável aos processos de ensinar e de aprender. A chave dessa ação está, muitas vezes, na escuta que professores e estudantes precisam fazer para garantir um clima menos tenso e mais harmonioso, produtivo e profícuo para que se oportunize a aprendizagem significativa dos estudantes.

Mudar essa realidade de tensões e angústias é necessário para que uma nova relação entre professores e estudantes, com maior acolhimento e sensação de afetividade nas aulas da universidade, comece a existir. Para tanto, é preciso compreender que a tarefa docente tem um papel social e político insubstituível, e que, no momento atual, embora muitos fatores não contribuam para essa compreensão, o professor necessita assumir uma postura crítica em relação à sua atuação, recuperando a essência do ser "educador" e criando uma atmosfera pedagógica que gere aprendizagens e apoie os estudantes em suas demandas formativas.

A relação professor/estudante precisa estar na pauta do dia, consolidando-se nas teias do diálogo e da produção de conhecimento. Nessa direção, a discussão sobre as dificuldades e necessidades de aprendizagem da leitura e da escrita acadêmica precisam ser, também, a ordem do cotidiano da aula universitária. E, nessa temática em especial, diante das dificuldades que os estudantes têm revelado, é fundante que os professores sejam acolhedores e valorizem a relação de afetividade no espaço universitário.

É viável que professores e discentes proponham-se a compreender e desenvolver soluções para que se continue e/ou venha a existir vínculos afetivos entre os mesmos. Com isso, espera-se que os estudantes despertem o entusiasmo pelo espaço universitário.

É perceptível que a relação professor/estudante efetiva-se com mais qualidade quando fundamentada na confiança mútua entre os sujeitos da aprendizagem. Reitera-se, nessas considerações, o caráter afetivo e efetivo da relação professor/estudante, ressaltando-se, mais uma vez, que afetividade não significa permitir que o estudante faça apenas o que deseja, mas se constituir como um aspecto central no processo de acolher o outro em suas necessidades, com disposição para a criação de estratégias de ensino que possibilitem efetivas aprendizagens.

Portanto, cabe ao docente fornecer ao estudante formas de mediar a produção do conhecimento sem torná-la algo privativo, visto que sua função é produzir condições efetivas e autônomas de aprendizagem. Quando os docentes agem de forma cordial e motivadora, aumentam-se as chances de os discentes sentirem-se mais determinados a frequentarem as aulas, as quais passam a ser, de maneira retroalimenta-

dora, mais interativas, dinâmicas, acolhedoras e afetivas, levando, assim, ao êxito de todos os atores do processo educativo.

Questões para reflexão:

1 - Como tem se construído sua relação pedagógica com estudantes na universidade?

2 - Quais elementos da relação professor e estudante na universidade são basilares em sua prática educativa?

3 - Como o clima da relação pedagógica tem se construído em sua prática no tocante ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita?

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos.; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville: UNIVILLE, 2012.

BORUCHOVITCH, Evely.; COSTA, Elis Regina da. O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto da escrita. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 41, p. 21-35, 2015.

CASTELLÓ, Montserrat. Aprender a escribir textos académicos: copistas, escribas, compiladores o escritores? *In*: POZO, Juan Ignácio *et al*. **Psicoligía del aprendizaje universitário**: la formación em competencias. Madrid: Ediciones Morata, 2009. p. 120-133.

CODO, Wanderley (coord.) **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

PINTRICH, Paul.; SCHUNK, Dale. **Motivacíon en contextos educativos**: teoria, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson Educación S.A., 2006.

POSTIC, Marcel. **La relation éducative**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

POSTIC, Marcel. **A Relação Pedagógica**. 2ed. Lisboa: Padrões Culturais, 2008.

RIOS, Izabel Cristina; SCHRAIBER, Lilia Blima. Uma relação delicada: estudo do encontro professor-aluno. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 15, n. 36, p. 39-52, 2010.

SANTANA, Claudson Cerqueira. **Um conto sobre representações de professores e estudantes acerca da relação educativa e da motivação para aprendizagem**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2020.

SCHWARTZ, Suzana. **Motivação para ensinar e aprender**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Fabrício Oliveira da; OLIVEIRA, Andrea Santana de. Ensino e aprendizagem da escrita acadêmica na universidade: o que narram professores e estudantes? **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-13, jan./abr. 2021.

STECANELA, Nilda. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, set. 2018.

TAPIA, Jésus Alonso.; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula:** o que é, como se faz. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

TORRECILLA, Javier; GARRIDO, Cynthia; CASTILLA, Reyes. Decálago para una enseñanza eficaz. **Revista ibero-americana sobre Calidade, Eficacia y Cambio em Educación**, v. 1, n. 1, 2011.

VEIGA, Ilma Passos. (org.). **Relação pedagógica na aula da educação superior**. Campinas: Papirus, 2019.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Fabrício Oliveira da Silva

Pós-Doutor e Doutor em Educação pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Mestre em Filologia e Língua

Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Especialista em Linguística Aplicada à Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Licenciado em Letras Vernáculas pela UEFS. Professor Titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEFS. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU Professor pesquisador e líder do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. É pesquisador da área de educação, com ênfase em pedagogia universitária, pesquisa (auto)biográfica, formação de professores, identidade docente, prática docente do professor do ensino superior e da educação básica.

E-mail: fosilva@uefs.br

Marinalva Lopes Ribeiro

Pós-doutorado pela UNISINOS; Doutorado pela Universidade de *Sherbrooke*, Canadá; Mestrado em Educação pela UFBA; Licenciatura em Pedagogia. Professora Plena aposentada da UEFS; Professora Permanente do PPGE/UEFS. Pesquisadora do NEPPU, tem estudado a pedagogia universitária, a formação de professores, a afetividade, a prática docente e a Teoria das Representações Sociais.

E-mail: mlribeiro@uefs.br

LEITURA E ESCRITA ACADÊMICAS: PRODUÇÃO DE SENTIDOS E AUTORIA

Úrsula Cunha Anecleto
Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas

Introdução

> De pouco vale escrever ou ler se não nos deixarmos dissolver por outras identidades e não reacordarmos em outros corpos, outras vozes.
>
> (COUTO, 2011, p. 111).

A transição de estudantes do ensino médio para o ensino superior não é um processo simples, devido às especificidades das práticas de letramento desenvolvidas no interior desses dois segmentos de ensino e de aprendizagem. Ao ingressarem na graduação, eles irão se deparar com novas formas de pensar, interagir e produzir conhecimento e, consequentemente, serão confrontados com novas práticas de linguagem próprias do contexto acadêmico.

A apropriação dessas novas práticas de linguagens não ocorre de forma automática (MELLO, 2017). Ao contrário, a inserção na comunidade acadêmica exige dos estudantes uma construção contínua de conhecimentos e de produção

do discurso acadêmico, que é constituído, entre outros aspectos, por gêneros discursivos próprios dessa esfera, com finalidades definidas, concepções de autoria e interlocutores específicos. Para Gee (1996), a aprendizagem das linguagens que circulam no âmbito acadêmico é denominada aprendizagem de novos *Discursos*, grafado pelo autor com D maiúsculo em seus estudos, sendo o Discurso entendido como "um kit de identidade" no qual constam orientações acerca do agir, do falar e do escrever nesse novo papel social.

O autor assevera que, para que estudantes se sintam *insiders*[10] e sejam membros legítimos do contexto acadêmico, é preciso se debruçar, sistematicamente, sobre a análise das práticas letradas, buscando-se observar quais são os objetivos e os significados que delas se pode depreender. Isso implica dizer que, para os alunos participarem de modo efetivo da comunidade universitária, eles precisam conhecer, apropriar-se e produzir práticas de leitura e de escrita de gêneros discursivos solicitados nas propostas acadêmicas.

Neste capítulo, objetivamos refletir sobre a leitura e a escrita como atividades sociais complexas de linguagem na universidade, com implicações para os modos como estudantes produzem sentidos aos textos acadêmicos e ampliam práticas autorais na construção de diversos gêneros discursivos da esfera universitária. Para esta construção, defendemos um ensino de leitura e de escrita que amplie as relações entre textos nos diversos eventos comunicativos dos quais os estudantes farão parte ao ingressarem na academia.

10 Termo utilizado pelo autor para se referir à inserção dos sujeitos nas esferas em que circulam.

Leitura e produção de sentidos do texto acadêmico

No cerne das discussões sobre leitura, destacam-se sempre questões como: o que é ler? Para que lemos? De que modo lemos? Pensamos ser interessante destacar, de início, que, para responder a essas questões, é preciso lembrar que são vários os sentidos com que se pode tomar a noção de leitura, a depender de diversas perspectivas epistemológicas sobre essa prática.

Jouve (2002, p. 17) a define como "[...] uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções.". É partindo dessa ideia que o autor caracteriza o ato de ler como um processo que envolve várias facetas, uma vez que abarca desde processos neurofisiológicos e cognitivos até afetivos, argumentativos e simbólicos. Podemos, então, compreender que a leitura se realiza com base em elementos linguísticos, mas, ao mesmo tempo requer, como afirmam Koch e Elias (2010), a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior de um evento discursivo.

Uma das concepções de leitura que influenciam a nossa prática é aquela defendida por Freire (2011), segundo a qual ler não equivale a caminhar sobre as letras, mas interpretar o lido, reescrevê-lo e lançar sua palavra sobre ele. Nesse sentido, ler, para o autor, implica sempre "[...] percepção crítica, interpretação e 're-escrita' do lido." (FREIRE, 2011, p. 31). Essa definição nos leva a pensar que cada leitor produz uma apropriação singular do texto que lê, pois leitura é produção de sentidos, é criação a partir do lido. Dessa forma, para formar leitores autônomos e críticos, conforme a

perspectiva freireana, nos espaços legitimados de leitura — como é o espaço acadêmico — é importante que as práticas de leitura se desenvolvam com foco na interação entre, pelo menos, três elementos: autor, texto e leitor.

Um olhar mais detido para esse tripé que integra o ato de ler nos impõe a pensar em alguns aspectos importantes que derivam de cada um desses elementos. O **autor** corresponde àquele sujeito que cria discursos com sentido, partindo de teorias construídas no seu meio social e cultural (BAKHTIN, 1997), ou seja, é aquele que produz um texto/discurso e, ao fazê-lo, o faz de um determinado lugar e época e, por esse motivo, seu dito é atravessado por aspectos sociais, históricos e ideológicos de seu tempo. Daí as condições de produção de um discurso constituírem-se elementos fundamentais para a compreensão do que lemos em qualquer esfera de nossa vida.

O segundo elemento, o **texto**, pode ser compreendido como um tecido de sentido plural, polifônico, com vozes que por vezes convergem e divergem (BAKHTIN, 1997). Nesse sentido, seguindo a esteira do pensamento bakhtiniano, podemos falar de texto ou enunciado como um dito (escrito ou até pensado) concreto e único, "irrepetível", que se vale da língua/linguagem para materializar-se e, assim, constituir o discurso. Cabe destacar que esse conceito já se ampliou sobremaneira e, na contemporaneidade, usamos texto para nos referirmos ao escrito, como também à conjugação deste com a fala, com as imagens estáticas e em movimento, com o som, de modo que podemos falar hoje em textos multimodais (ROJO; BARBOSA, 2015).

Por fim, o último elemento do tripé, o **leitor**, é o sujeito que, a partir de sua condição histórica e cultural, reelabora,

recria o lido. Por essa ótica, podemos concebê-lo como um sujeito ativo, que opera um trabalho produtivo à medida que lê, inscreve sentidos na leitura, reescreve, altera-lhe o sentido, reemprega-o, mas que se permite, também, transformar-se por leituras não previstas (PETIT, 2009, 2013). Portanto, se há interação na leitura, o que ocorre é uma simbiose autor-texto-leitor que leva à produção de sentidos (leitura) e à escrita.

Neste capítulo, propomo-nos a pensar a leitura em um sentido restrito, o acadêmico, o qual, segundo Orlandi (2012, p. 7), pode significar "[...] a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto [...]" — daí podermos falar nas várias leituras de Ferdinand Saussure, nas possíveis leituras de um texto de Platão ou nas diversas leituras de Paulo Freire em um curso de graduação.

Inspiradas em uma perspectiva discursiva para pensar as práticas de leitura no âmbito acadêmico, partimos do pressuposto de que a leitura, tanto quanto a escrita (como veremos na seção subsequente), fazem sempre parte de um processo de instauração de sentidos. Assim, com base nessa premissa, explicitamos algumas ideias que precisam estar no cerne das práticas pedagógicas de leitura na universidade, com vistas a uma formação humana e profissional dos estudantes.

Não é raro que professores universitários organizem e proporcionem práticas de leitura na graduação tendo em mente um leitor projetado, idealmente concebido, que venha a conhecer ou dominar os tópicos teóricos abordados pelos autores dos textos acadêmico-científicos representativos de um dado campo de conhecimento. No entanto, o que

temos na sala de aula é um leitor não previsto, aquele que se distancia do ideal, que quebra as expectativas, que faz uso da leitura sem estar familiarizado, ainda, com o fato de que os modos de ler o texto acadêmico contêm a especificidade da condição de circulação inerente ao âmbito universitário, bem distinta dos textos que circulavam na esfera escolar.

Torna-se premente, então, que a formação desse novo leitor passe a ser um dos objetivos da formação universitária, pois a leitura constitui o eixo principal do trabalho pedagógico para o desenvolvimento profissional em qualquer área de conhecimento. Assim, os objetivos da leitura e a caracterização dos gêneros discursivos lidos são dois aspectos importantes nas práticas pedagógicas de professores universitários.

O primeiro diz respeito ao fato de que os objetivos e as finalidades da leitura precisam ser explicitados ao leitor para que a compreensão ocorra, pois, conforme Kleiman (2000, p. 30), "[...] nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa.". O fato é que os sujeitos leitores dos textos acadêmico-científicos, comumente, são especialistas e estudiosos do assunto, que possuem conhecimento prévio significativo acerca do vocabulário específico e das teorias ali abordadas, o que, de certa forma, auxilia na compreensão de textos científicos e filosóficos. No entanto, esses conhecimentos, em geral, ainda não foram totalmente desenvolvidos pelos graduandos, e isso pode dificultar a operacionalização do uso de procedimentos metacognitivos pelos estudantes se eles não conhecerem qual (ou quais) objetivo(s) deve(m) nortear a sua leitura.

A segunda tem relação com os gêneros discursivos lidos (e ouvidos) na esfera acadêmica (resumo, resenha, artigo, relatório, projeto de pesquisa, palestra, comunicação oral e seminário, entre outros). Por serem diferentes daqueles vivenciados em outras esferas de escolarização, as práticas e as estratégias de leitura desses textos também são outras e precisam ser planejadas e executadas de modo que abram espaços para novas aprendizagens. Conhecer as características temáticas, estruturais e linguísticas nas quais os gêneros discursivos acadêmicos se concretizam é fundamental, desde que a construção desse conhecimento se dê através de uma inserção significativa do estudante em práticas situadas de letramento próprias do domínio acadêmico, a exemplo de seminários, grupos de pesquisa e eventos científicos.

O papel do professor como mediador, que funciona como um elo entre o leitor e o objeto de leitura, é muito importante nesse processo formativo, pois, ele "[...] pode autorizar, legitimar um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo." (PETIT, 2009, p. 148). As palavras da autora nos mobilizam a defender a ideia de que o professor mediador de leitura precisa para formular de modo pertinente questões disparadoras acerca do tema-objeto lido nos textos acadêmicos. Precisa, ainda, ser tolerante para acolher compreensões inicialmente ambíguas, insuficientes ou contraditórias, para, em seguida, levar os estudantes ao desenvolvimento da capacidade leitora e à produção de sentidos face aos textos de diferentes gêneros lidos no contexto acadêmico.

Um dos encaminhamentos que costumamos utilizar em nossas práticas de leitura na universidade com resultados

satisfatórios é o da produção do gênero discursivo diário de leitura, cuja potencialidade pedagógica é defendida por diversos autores. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007) apresentam o diário de leitura como um gênero intimista, em primeira pessoa, elaborado pelo leitor com o objetivo de estabelecer um diálogo, ou, nas palavras das autoras, "uma conversa" com o autor do texto lido no momento em que a leitura é realizada. Trata-se de um procedimento didático muito consistente para despertar o posicionamento crítico dos estudantes e aprofundar o debate sobre uma determinada temática. Ao ler e elaborar o diário de leitura, o estudante participa de modo mais ativo do processo de produção de sentidos, ao desenvolver inúmeros atos de linguagem, tais como:

> [...] manifestar compreensão ou incompreensão sobre o que o texto lido diz; sintetizar ou fazer paráfrases para confirmar a compreensão; pedir esclarecimentos ou fazer perguntas, quando não se compreendem alguma palavra, algum trecho ou o conteúdo global do que é dito; pedir que o interlocutor justifique ou exemplifique alguma afirmação; concordar ou discordar com determinada posição; acrescentar argumentos favoráveis à posição do interlocutor; apresentar argumentos contrários a ela; dar exemplos sobre o que ele afirma; emitir avaliação — positiva ou negativa — sobre o que o interlocutor diz ou sobre a forma como diz; expressar reações e emoções; relacionar o que é dito a alguma experiência pessoal; etc. (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2007, p. 109-110).

A leitura de um texto acadêmico, acompanhada da produção do diário de leitura, pode levar o estudante a desenvolver outras posturas como leitor e mobilizá-lo para uma interação mais ativa com o texto, ou, conforme diz Mia Couto, na epígrafe que abre este capítulo, o estudante pode construir e ser construído por outras vozes, identidades, argumentos, elaborando, dessa forma, novos modos de dizer e produzir sentidos. Por conseguinte, o ato de ler na academia precisa propiciar aos alunos condições para que possam, de forma autônoma, construir interpretações, acatar, refutar, validar, sustentar pontos de vista e escrevê-los para o mundo (ANTUNES, 2003).

Karlo-Gomes (2018) também apresenta o gênero diário de leituras, com leitura no plural, como uma alternativa profícua para favorecer a prática de uma revisão bibliográfica mais profunda, ativa e crítica dos textos lidos na universidade, além da prática de estudo individual. Em pesquisa recente, realizada a partir da análise de diários de leituras produzidos por estudantes dos cursos de Pedagogia e de Matemática da Universidade de Pernambuco (UPE), o autor constatou que os discentes apresentaram indícios que demonstraram esforços cognitivos para compreensão de saberes nas áreas de conhecimento desses cursos, e concluiu que a "[...] percepção, o raciocínio e a memória são demonstrativos do quanto o exercício reflexivo diante do texto lido pôde se consolidar como estratégias metacognitivas capazes de favorecer a aprendizagem significativa." (KARLO-GOMES, 2018, p. 41).

Acrescentamos, por fim, um segundo encaminhamento que orienta nossa prática educativa na universidade com

relação à leitura, inspirado na proposta de Círculo Cultural teorizada por Paulo Freire: os círculos de leitura. Princípios como a liberdade, a criticidade e o diálogo (FREIRE, 1999) são alguns dos quais prezamos ao implementar ações de leitura com os textos acadêmicos e também literários, no âmbito dos cursos de Licenciatura em Letras e em Pedagogia, nos quais atuamos na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Orientar os círculos de leitura realizados em sala pelos Círculos Culturais de Paulo Freire implica, para nós, primar pelo desenvolvimento da capacidade crítica dos sujeitos leitores sem ignorar a liberdade de pensamento. O círculo de leitura, nessa perspectiva, constitui-se um grupo de trabalho cujo interesse central é a discussão da linguagem dentro de uma prática social livre e crítica, sempre voltada para a tomada de consciência do grupo que debate inserido em uma dada realidade social — nesse caso, a realidade acadêmica.

Na próxima seção, focalizamos a discussão nas práticas de escrita acadêmica, a partir da compreensão e da produção de gêneros discursivos em uma situação comunicativa concreta, vivenciada por estudantes na universidade: a participação em evento acadêmico-científico.

Escrita e autoria: desafios para a formação acadêmica

Sendo uma atividade cotidiana no mundo acadêmico, a escrita de textos no âmbito universitário torna-se um momento de preocupação para estudantes que, frequentemen-

te, lidam com o "pânico da folha em branco" (MACHADO, 2012), independentemente dos propósitos sociocomunicativos que motivam essa ação. Isso geralmente ocorre porque graduandos acionam, de maneira reiterada, a escrita como produto que se materializa por aspectos linguístico-textuais, com estrutura fixa e enrijecida, realizada por um sujeito passivo e individual.

Para além dessa concepção do ato de escrever, compreendemos a escrita como o "lugar da interação" (KOCH, 2009), sendo o escritor um sujeito ativo que, a partir dos diálogos estabelecidos em diversos contextos e situações comunicativas, produz significado ao texto ao considerar condições discursivas da esfera de atividade. Nesse sentido, a construção de um texto é orientada por interações polifônicas, estabelecidas anteriormente por seu produtor.

Essa polifonia acontece a partir da articulação e da interação com diversas vozes presentes no texto, sendo construída através da convergência de práticas sociais de leitura com as quais os estudantes dialogam no contexto universitário, tanto pela esfera impressa quanto pela digital. Essas práticas textuais na universidade representam espaço para a interpretação de ações sociais, que envolvem a multiplicidade de linguagem e de possibilidades de trajetórias enunciativas a partir dos gêneros discursivos acadêmicos.

Gêneros discursivos são formas textuais relativamente estáveis que apresentam recorte semântico (conteúdo temático), seleção de meios linguísticos (estilo) e características formais (forma composicional) próprias às situações enunciativas. Na vida universitária, os estudantes são acionados à escrita de diversos gêneros discursivos acadêmicos que, por

serem "relativamente estáveis", modificam-se a depender de aspectos socioculturais e são oriundos da interação do produtor com diversas modalidades de materialização do texto.

Dessa forma, os gêneros discursivos na esfera universitária formam-se a partir de uma constelação de gêneros (ARAÚJO, 2021), em que a realização de um gênero está, de algum modo, interligada à existência de outros gêneros, constituindo, assim, uma cadeia de práticas de linguagem que se organiza, por vezes, de forma cronológica. Por exemplo: a escrita de um artigo científico, a ser enviado para compor os anais de um evento acadêmico (jornadas, simpósios, congressos, seminários etc.), é precedida por diversos outros eventos de linguagem, evidenciados por gêneros discursivos da esfera universitária.

Assim, existe uma sequência de ações comunicativas que, ao ser realizada, dará sentido ao resultado da escrita (artigo); esta deverá ser acionada para a constituição de sentido do objeto textual, tal como apresentada na Figura 1:



Figura 1 – Constelação de gêneros discursivos para a publicação do artigo nos anais de um evento
Fonte: Elaboração própria.

Para a necessidade de construção do artigo científico que, posteriormente, será publicado nos anais de um evento, há uma série de atividades textuais das quais os estudantes participam, mediadas por gêneros discursivos que se apresentam, de acordo com Araújo (2021), de forma agrupada e constelar. O primeiro gênero a ser acionado para a participação em um evento é o formulário para inscrição. Esse gênero, considerado iniciático nesse processo sociocomunicativo, tem por objetivo identificar os produtores da comunicação científica, assim como permitir ao participante inserir-se em um contexto de produção temática (escolher um grupo de trabalho no qual irá se inscrever no evento ou apresentar informações sobre filiação institucional, por exemplo).

Após a escrita e o envio do formulário de inscrição para os sítios do evento, geralmente por meio virtual, o participante poderá dialogar com outro gênero da esfera acadêmica, com a finalidade de apresentar, de forma sistematizada, a proposta de trabalho que motivará, em momento posterior, a escrita do artigo científico: o resumo homotópico. Esse tipo de resumo "[...] compõe a parte pré-textual de trabalhos científicos [...] revelando a sua essência." (BRASILEIRO, 2021, p. 250).

Por esse gênero, de modalidade escrita, registra-se a síntese do estudo a ser socializado de forma oral e que resultará na transmutação escrita do artigo. Como gênero, o resumo homotópico apresenta um conteúdo temático (problemática a ser discutida nas comunicações científicas, de forma subjetiva), forma composicional (desenho de parágrafo, quantidade de palavras, formas gráficas de nomina-

lização do gênero etc.) e estilo (estrutura linguística formal do gênero resumo). Entretanto, como são enunciados "relativamente" estáveis, podem transgredir a certas convenções textuais, embora existam outras que fazem parte da normatização dos trabalhos acadêmicos.

A partir do resumo, coordenadores e/ou comitê científico irão avaliar a proposta de trabalho e, caso seja aprovada, o estudante terá ciência dessa aprovação a partir do recebimento de uma carta de aceite, provavelmente por e-mail (também um gênero discursivo acadêmico da esfera digital). O gênero resumo, de caráter informativo, amplia o agrupamento desses textos, que passará a ser organizado por critérios de familiaridade, tais como: características comuns à esfera comunicativa dos gêneros da constelação; constituição de processos formativos; e organização de propósitos comunicativos (ARAÚJO, 2021).

Da prática textual escrita, a cadeia de gêneros que faz parte do agrupamento "escrita de artigo para publicação em anais de um evento" apresenta-se de forma retextualizada[11] e híbrida, ao ancorar-se na modalidade oral no momento da apresentação da comunicação científica no evento, mediada, entretanto, por signos multissemióticos, ao projetar slides ou exibir um pôster durante esse espaço-tempo discursivo.

A exposição oral, realizada pelo gênero comunicação acadêmica ou científica, realiza-se a partir de um contínuo

11 Para Marcuschi (2010), a retextualização é um processo de operações linguísticas complexas que envolve a passagem de um texto na modalidade oral para a escrita, atendendo às características dessas ordens discursivas.

tipológico textual, que interliga modalidades (oral, escrita, imagética, gestual etc.) com o propósito comunicativo de interagir com os participantes do grupo de trabalho e cumprir as especificidades desse evento comunicativo. Como materialização do gênero comunicação oral e apresentação de indícios da rede textual que faz parte da situacionalidade comunicativa (publicação do artigo nos anais do evento), o produtor do texto, geralmente, contextualiza a temática, apresenta o problema para estudo, objetivos, justificativa, método utilizado para a pesquisa, informações construídas, breve análise dessas informações, conclusões parciais ou finais da pesquisa etc., mesmo que esses elementos possam ser componentes relativamente estáveis do enunciado.

Como forma de (in)concluir o ciclo textual que faz parte da situação "publicação de artigo em anais de evento", apresentamos a escrita do próprio artigo a ser divulgado e, com isso, a consolidação, mesmo que provisória, do propósito comunicativo da constelação dos gêneros apresentado neste capítulo: formulário de inscrição em evento, resumo homotópico, carta de aceite, comunicação oral, pôster ou slides, artigo acadêmico.

Artigo acadêmico é um gênero científico que tem por objetivo comunicar resultados de pesquisas desenvolvidas sobre um tema específico. Nesse gênero, o autor procura selecionar as referências relevantes ao assunto, refletir sobre estudos anteriores na área e, após essa verificação, delimitar um problema ainda não totalmente estudado no campo de atuação. Além disso, torna-se importante analisar um conjunto de informações representativas do universo sobre o qual deseja alcançar generalizações, apresentar e discutir

resultados e, finalmente, finalizar com possíveis conclusões a partir dos resultados encontrados.

A estrutura retórica textual do artigo apresenta-se da seguinte forma (MOTTA-ROTH; HENDGENS, 2010, p. 69):

> Introdução: apresentação de fatos conhecidos, resumos de estudos prévios, generalizações sobre conhecimento partilhado e indicação da importância do assunto para a área.
> Metodologia: descrição dos materiais e procedimentos usados no trabalho para estudar o problema.
> Resultados: informações e dados obtidos.
> Discussão: interpretação dos resultados em relação ao que se avançou no conhecimento do problema.

Percebemos que a dinâmica textual do artigo acadêmico, em geral, parte de uma "[...] transição do geral para o específico, de uma visão ampla da disciplina para a focalização de tópicos de interesse, atraindo a atenção do leitor para um nicho no conhecimento da área." (MOTTA-ROTH; HENDGENS, 2010, p. 70). Entretanto, na conclusão, esse movimento se inverte, pois há uma nova transição, sendo do específico para o geral, com a ampliação gradativa do foco em direção às questões gerais da problemática e às (in) conclusões do problema apontado no início do texto.

A partir da escrita do gênero discursivo artigo, é possível ao produtor responder, refutar, confirmar, antecipar as respostas de alguma indagação e/ou ação discursiva, devido à constituição argumentativa inerente a esse texto. Nessa

perspectiva, na produção textual desse gênero, comumente acionado na universidade, também está implícito o princípio de **autoria** (polifônica e dialógica), sendo o autor ativo, mas dentro de um ativismo que "[...] estabelece uma relação dialógica entre a consciência criadora e a consciência recriadora e esta participa do diálogo com plenos direitos à interlocução com outras vozes, inclusive com a voz do autor [...]" (BEZERRA, 2012, p. 199).

O autor, então, não se torna um sujeito verbalmente uno, mas se forma pelas multiplicidades de vozes sociais, seus encontros e embates; é "[...] aquele que está pensando teoricamente, contemplando esteticamente e agindo eticamente." (BAKHTIN, 1993, p. 45). Essa multiplicidade de vozes e de elementos ético-estéticos contribui para a constituição do princípio da autoria. Por conseguinte, a formação do estudante na universidade parte de situações complexas, que consideram diferentes diálogos sociais, políticos, linguísticos e científicos que fazem parte do contexto de construção do autorar pelo estudante.

Compreendemos que, devido à própria (inter)subjetivação do processo de escrita, são atribuídas diferentes designações ao autor, dentre elas, destacamos, conforme Bakhtin (1993), o **autor-pessoa** (o escritor, o artista) e o **autor-criador** (função estético-formal). O autor-pessoa é aquele que dá forma ao conteúdo, pois registra "os eventos da vida", recortando-os e reorganizando-os, de forma ativa. Dessa forma, o autor-pessoa apresenta-se a partir da reprodução das vozes do texto, com a finalidade de construir inteligibilidades temáticas e estéticas. Existem gêneros acionados na esfera acadêmica que apresentam, *a priori*, essa função,

tais como fichamento indicativo, resumo informativo, ata de sessões administrativas etc.

Ampliando as possibilidades dos modos de produção de texto, apresentamos a posição do autor-criador. Esse autor realiza a transposição de um plano de valores (materializado nas escolhas de composição e de linguagem), organizando um novo mundo e sustentando essa nova unidade. Torna-se, então, a segunda voz socialmente apropriada que se ordena esteticamente, pois o discurso proferido por esse autor não corresponde à voz direta do escritor (autor-pessoa), mas a "[...] um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético." (FARACO, 2009, p. 92). Isto é: não apenas se descreve o mundo, mas se constrói diversas interpretações sobre ele. Na Figura 2, apresentamos as principais características do autor-criador:



Figura 2 – Características do autor-criador
Fonte: Elaboração própria.

A autoria, entretanto, se constrói no movimento interlocutivo e na relação de alteridade, pois, cotidianamente, na academia, a escrita de texto é acionada (autores-criadores em ato e reatualização da linguagem). Assim, enfatizamos que todo texto, tanto na esfera falada ou escrita, tem um sujeito-autor (aquele que dá forma ao conteúdo) que, em seu ato de criação, situa-se na fronteira entre o mundo que está criado (a exemplo de argumentações já apresentadas em diversos textos lidos na universidade) e o que se pretende construir (a apresentação de outras interpretações para essas argumentações), pois "[...] *autorar* é assumir uma máscara (determinada posição axiológica, determinada voz social)." (FARACO, 2009, p. 91).

O autor orienta-se pelo conteúdo, apesar de o artefato cultural apresentar mais dois outros elementos: o material e a forma. Dessa forma, para a produção de texto na universidade, é necessário ao autor conhecer a língua e seus processos de elaboração, assim como compreendê-la como meio de expressão. Então, a consciência criadora do autor não é oriunda apenas por uma consciência linguística (em sentido estrutural), mas também da superação do material (ação extraestética que lhe é inerente), da forma (do conteúdo e do material) e da própria argumentação.

Ser autor é assumir, constantemente, posições que implicam diferentes formas de organização dos textos, que também resultam da intencionalidade da produção, da aceitabilidade dos interlocutores, da confiabilidade assegurada pela esfera de comunicação. O autor, no processo de construção, dá forma ao texto, molda o material, oferecendo-lhe coesão e coerência em sua arquitetura, percebendo que os

recursos visíveis no texto, a tessitura verbal, servem a um propósito invisível: estabelecer a interação com os leitores.

A escrita (a relação do autor-criador com a língua e a sua utilização) corresponde à relação com o conteúdo e com o contexto. Além disso, representa uma unidade real, "[...] estritamente delimitada pela alternância de sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra do outro." (BAKHTIN, 1997, p. 295), tendo em vista que o texto acadêmico emerge da multidão de vozes já interiorizadas em diversos eventos de linguagem na universidade, tais como aulas, pesquisas, palestras etc. Entretanto, é possível afirmar que, mesmo oriundos de outras vozes, em sua qualidade de enunciado, os textos são individuais, únicos e irreproduzíveis.

A dialogia entre os enunciados, que corresponde a uma relação de sentido que se estabelece na comunicação verbal, se dá através de fatores metalinguísticos (relação do estudante com textos de diversas materialidades que reverberam em outros textos produzidos por eles) e translinguísticos (relação do estudante com os enunciados e a historicidade do discurso). A escrita é resultado de uma discussão ideológica em grande escala, pois retextualiza argumentos já interiorizados pelo autor-criador. Esse, por sua vez, possui um discurso que não representa apenas o escritor, mas sim um ato de apropriação de uma voz social com o objetivo de ordenar um todo estético.

Na escrita de um texto acadêmico, a polissemia torna possível a singularidade do autor-criador, a partir da relação dialógica, representada pelos intertextos discursivos, característicos de qualquer produção sociocultural, gerando, en-

tão, relação de tensão e/ou de contiguidade. Como apresenta Faraco (2009, p. 87),

> O sujeito tem, desse modo, a possibilidade de singularizar-se e de singularizar seu discurso não por meio da atualização das virtualidades de um sistema gramatical [...] ou da expressão de uma subjetividade pré-social [...], mas na interação viva com vozes sociais.

Ser autor, então, é assumir um lugar estratégico no contexto de circulação e de construção dos textos, explorando o potencial de tensão criativa e de conformidade de discurso. Por isso, na formação do autor-criador na universidade, esperamos que o estudante ocupe uma posição de exterioridade em relação à tomada de posição axiológica e de problematização do conhecimento. Ademais, que acolha, mas, também, ultrapasse heterogêneos dizeres sociais, em busca de sua própria palavra, de autorar.

Considerações finais

Ao entrarem na universidade, estudantes são acionados à leitura e à escrita de textos de gêneros discursivos com os quais, muitas vezes, não estavam familiarizados em outras fases de escolarização. Esses gêneros, que apresentam certa complexidade temática (conteúdos ideologicamente dizíveis, levando em conta a situação social na qual o texto está inserido), modos característicos de estilo (materialidade

linguística do texto, a partir da atribuição de sentido para o modo de uso da língua) e estrutura relativamente estável de composição (modo de organização do texto, tendo em vista as realizações textuais nos espaços sociais), apresentam-se como importantes artefatos culturais para a produção e a difusão de conhecimento na esfera acadêmica.

Por esse motivo, ainda que os estudantes já sejam considerados leitores e produtores de texto quando ingressam na universidade, a imersão em práticas de linguagem próprias do contexto acadêmico precisa ser desenvolvida por professores universitários com base na premissa de que a leitura e a escrita são práticas sociais complexas de linguagem e, como tais, precisam ser ensinadas de forma contextualizada, a partir do estudo dos gêneros discursivos em situações permanentes e concretas de uso, pois, como afirma Street (2014), a compreensão da prática de um determinado letramento não ocorre de forma imediata; ao contrário, é preciso que os sujeitos aprofundem-se nas culturas e ideologias que fazem parte de um Discurso.

Além disso, ler e escrever textos acadêmicos são ações fundamentais no cotidiano da universidade para o desenvolvimento das atividades sociais de linguagem. Compreendemos, então, que leitura e escrita são atividades interrelacionadas e que exercem importantes papéis na produção, na divulgação e na recepção de conhecimentos da esfera acadêmica pelo estudante.

Ler na universidade, por certo, vai além de decodificar, de forma passiva, conteúdos que fazem parte do texto científico ou de uma área específica de conhecimento. Assim, a leitura compreende um intenso processo de produção de

sentidos do texto que nos leva a ativar uma rede de conhecimentos já previamente construídos para, dessa forma, acionar compreensões e problematizações no/sobre o texto lido (VIEIRA; FARACO, 2019). Por conseguinte, a escrita representa uma forma simbólica do dizer, que se apresenta de forma (inter)subjetiva, contextualmente situada histórica e culturalmente, como resultado de diálogos sociais estabelecidos pelo estudante universitário com diversas esferas comunicativas, as quais, por sua vez, transgridem aos muros universitários.

Destacamos que os textos, na esfera discursiva universitária, se apresentam a partir de variados domínios discursivos e se organizam por certas possibilidades estruturais, estilísticas e temáticas que os caracterizam como pertencentes a agrupamentos de gêneros. Desse modo, as reflexões que tecemos neste capítulo nos levam a concluir que, para o trabalho com gêneros discursivos acadêmicos nas práticas de ensino universitárias, torna-se importante, para além da leitura ou da escrita de textos de forma fragmentada, o professor atentar-se para a relação contextual e pragmática empreendida pelos gêneros, no sentido de promover para o estudante a compreensão de eventos comunicativos na universidade, mediados pela leitura e pela escrita acadêmicas.

Questões para reflexão:

1. Como relacionar práticas de leitura e de escrita de textos acadêmicos à formação da postura crítica e autônoma do estudante universitário?

2. Qual a importância de compreender a leitura como atividade social de linguagem para a formação do leitor acadêmico?

3. De que forma é possível constituir o processo de autoria do estudante universitário ao escrever textos da esfera acadêmica?

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola

Editorial, 2003.

ARAÚJO, Júlio. **Constelação de gêneros**: a construção de um conceito. São Paulo: Parábola, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. Austin: University of Texas Press, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e o herói. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 23-220

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 191-200.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, Pedro Benjamin. Literatura e identidade: tecendo narrativas em rodas de leitura. **Revista Leitura: Teoria e Prática**, v. 27, n. 54, 2010.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2. ed. London: The Farmer Press, 1996.

JOUVE, Vicente. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KARLO-GOMES, Geam. O diário de leituras e suas implicações no cenário acadêmico. In: KARLO-GOMES, Geam.; BARRICELLI, Ermelinda. **O diário de leituras na escola e na universidade**: estudos do gênero e práxis pedagógica. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 33-51.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MACHADO, Ana Maria Netto. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. (Orgs.). **A trama do conhecimento**: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas/SP: Papirus, 2008, p. 267-286.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos Abreu. **Trabalhos de pesquisa**: diários de leitura para a revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELLO, Marcela Tavares. **Letramentos Acadêmicos**: teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2017.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço público ao espaço privado. São Paulo: Ed. 34, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade**: fundamentos. São Paulo: Parábola, 2019.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/UEFS). Coordenadora do Projeto de Pesquisa Letramento Acadêmico: práticas de leitura e escrita no contexto das licenciaturas. E-mail: fsovboas@uefs.br

Úrsula Cunha Anecleto

Pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET UEFS). Coordenadora do projeto de pesquisa Tecnologias, letramentos e formação: itinerâncias e trânsitos na cultura digital.

E-mail: ucanecleto@uefs.br

AVALIAR PARA APRENDER: POR UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR

Iron Pedreira Alves
Juliana Laranjeira Pereira
Vanessa da Silva Peixoto

Introdução

A avaliação de qualquer produção humana é um tema que gera inquietações em diferentes áreas de atuação. No âmbito da educação, não é diferente. Seja na educação infantil ou no ensino superior, a discussão em torno de como avaliar os estudantes está presente desde os primórdios da escolarização (LUCKESI, 2022). A ação de avaliar, todavia, não é algo simples; à proporção que mudam as características e etapas de ensino, concomitantemente alteram-se as características das práticas avaliativas.

Um estudo realizado por Andrade e Pires (2020), por exemplo, entrevistou 533 estudantes universitários, visando identificar os possíveis fatores desencadeadores de ansiedade neste grupo. Os entrevistados relataram três situações como sendo as principais geradoras de ansiedade. Estar diante de muitas tarefas foi a situação menos citada, com 50 menções a ela. Em seguida, a segunda situação mais referida tem relação com a expectativa para terminar o curso ou ao

terminá-lo, com 87 citações. As situações mais ansiogênicas, entretanto, para quase um quinto dos entrevistados (98 citações), foram as provas e os seminários acadêmicos.

Este é um exemplo, dos muitos que poderíamos citar, de como a prática avaliativa precisa ser repensada na universidade, para que possa, num futuro próximo, servir de oportunidade para o pleno desenvolvimento dos estudantes, dos professores e do currículo. De acordo com Vilela, Melo e Dias (2020), a avaliação da aprendizagem no ensino superior ainda é vista de um ponto de vista punitivo. Isso se daria pelo fato de que professores universitários, em geral, não têm a oportunidade de construir uma base conceitual sobre a avaliação da aprendizagem em sua trajetória de formação. Fato este que os leva a reproduzirem as práticas avaliativas vivenciadas por eles, no passado, na condição de alunos.

O objetivo central deste texto é, portanto, oferecer, ainda que de maneira introdutória, conceitos e orientações para que docentes universitários possam melhor compreender e agir em relação à avaliação da aprendizagem, principalmente aquela de caráter formativo. Para isso, serão apresentados, inicialmente, os conceitos fundamentais que norteiam o ato de avaliar. Posteriormente, será discutida a relação entre avaliação formativa e a aprendizagem autorregulada e, por último, serão apresentados quatro temas cruciais para uma avaliação formativa que promova a autorregulação da aprendizagem: os objetivos, os critérios de avaliação e padrões de desempenho, os *feedbacks* avaliativos e a participação discente.

Avaliar para aprender

> Nossa função como professores consiste em estabelecer até que ponto nossos estudantes aprenderam bem, sempre dentro do que se previa que teriam que aprender[12].
> (BIGGS, 2008, p. 185, tradução nossa).

Diversos autores (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2010; LUCKESI, 2011) concordam que a avaliação é um processo que consiste em três etapas: recolher informação sobre a aprendizagem, sistematizar e analisar essa informação — visando emitir um juízo sobre ela — e tomar decisões de acordo com o juízo emitido. Vamos descrever mais detalhadamente cada uma dessas etapas.

Primeira etapa: recolher informação. Para saber se seus alunos aprenderam o que foi proposto, o docente precisa de instrumentos que sejam adequados ao tipo de informação que ele deseja coletar. Ou seja, necessita-se de instrumentos ajustados ao tipo de aprendizagem que se está avaliando, que se costuma chamar de conteúdo. Resumindo em linguagem mais corriqueira: para cada tipo de conteúdo ensinado, há diferentes tipos de instrumentos de coleta de informação que auxiliarão no processo avaliativo. Há diversas taxonomias de conteúdos de aprendizagem. Neste capítulo, porém, adotaremos uma classificação bem difundida na li-

12 "Nuestra función como profesores consiste en establecer hasta qué punto han aprendido bien nuestros estudiantes siempre dentro de lo que se preveía que tenían que aprender"

teratura nacional, que os divide em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (COLL et al., 2000).

Os conteúdos conceituais são os mais conhecidos entre os docentes. Estão relacionados com as teorias, fatos, conceitos e princípios de determinada área do conhecimento (ex: o conceito de mais valia, na sociologia, o princípio da inércia, na física). Os conteúdos procedimentais são um conjunto de ações ordenadas, visando atingir um fim (ex: resolver uma equação, fazer um teste de carga em um corpo de prova). Os atitudinais, como o próprio nome já anuncia, são relativos às atitudes e às disposições dos sujeitos (ex: atitude empática de um profissional de saúde em atendimento, comportamento proativo de um administrador). Então, para cada tipo de conteúdo (ou resultado de aprendizagem) é preciso selecionar instrumentos adequados para avaliá-los, pois uma prova escrita, que é o instrumento mais utilizado no ensino superior (OLIVEIRA; SANTOS, 2005; SOUZA, 2012; IRALA; MENA, 2021), não é o meio mais recomendado para avaliar o comportamento ético de um profissional ou sua habilidade para suturar um ferimento, por exemplo.

Segunda etapa: sistematizar, analisar e emitir um juízo sobre as informações coletadas, aplicando-lhes critérios de qualidade. O docente não deve julgar as produções discentes de acordo com suas preferências; por isso é imprescindível estabelecer critérios para emitir juízos sobre os dados coletados e sistematizados. Esses critérios precisam estar explícitos para os professores e para os estudantes. Apresentar e discutir os critérios avaliativos com os discentes oportuniza a estes últimos saberem o que se espera deles durante

o curso, a disciplina ou o módulo temático, além de ajudar a promover a autorregulação da aprendizagem.

Os critérios, a partir dos quais as informações coletadas serão analisadas, podem ser quantitativos ou qualitativos. Os quantitativos traduzem-se em números, frequências, medidas etc. Ou seja, tudo aquilo que podemos quantificar (ex: quantidade de erros ortográficos numa redação em inglês). Já os critérios qualitativos descrevem as características dos objetivos de aprendizagem. É imprescindível descrever bem essas características para colaborar com a compreensão do estudante sobre o que ele está ou não aprendendo. Ao anunciar ao discente que ele cometeu 70% de acertos ou obteve uma nota 3,0 em uma determinada avaliação, o docente não oportuniza ao estudante avançar com a aprendizagem, pois esses números, em geral, informam muito pouco.

Terceira etapa: tomar decisões de acordo com o juízo emitido. Essas decisões dependerão do momento e da função da avaliação, pois a cada momento ou função seremos instados a tomar uma decisão ou um conjunto de decisões diferentes. Se a avaliação acontece antes de iniciar o processo de aprendizagem, o docente estará utilizando a sua função diagnóstica. A ideia de diagnóstico é algo que está presente em várias profissões, e consiste em obter informações iniciais que visem orientar o planejamento das ações (ex: profissionais de saúde realizam anamnese para tomarem decisões terapêuticas; para abrir um estabelecimento comercial realiza-se uma pesquisa de mercado). Na prática pedagógica, o diagnóstico acontece quando o docente promove situações para conhecer o que a turma já sabe, o que

desconhece e as informações equivocadas que possuem sobre determinado conteúdo. A avaliação diagnóstica revela o ponto de partida do aluno, aquele sobre o qual os novos conhecimentos serão construídos.

De posse das informações sobre os conhecimentos prévios de seus alunos, o professor dá início a um processo interativo de construção de conhecimento. Durante esse processo, ele procura se inteirar sobre o quanto seu aluno está compreendendo um assunto ou realizando bem um procedimento. Isso pode ser feito tanto informalmente, por meio de perguntas ou observação, quanto formalmente, por meio de diversos instrumentos avaliativos mais ou menos estruturados. À medida que o docente vai se inteirando dos avanços e das lacunas nas aprendizagens de seus alunos, vai também fornecendo *feedbacks* para fechar essas lacunas e ajudá-los a avançar ainda mais em direção aos objetivos de aprendizagem. Materializa-se, assim, a função reguladora, própria da avaliação formativa.

Segundo Sanmartí (2010), quando a avaliação é formativa, ela deve proporcionar informação que possibilite não somente identificar dificuldades e erros, mas também compreender suas causas. Sem essa compreensão, será muito difícil gerar propostas que ajudem os estudantes a superar tais dificuldades. Ou seja, não é só constatar que o aluno apresenta uma determinada dificuldade; com a mera constatação, não está sendo realizada uma avaliação formativa. É preciso avançar, compreender as causas que geram as dificuldades e incompreensões por parte dos alunos. A partir desse entendimento, pode-se gerar propostas pedagógicas e elaborar estratégias para os discentes superarem os equí-

vocos cometidos, implementado, dessa maneira, a avaliação como contexto para a aprendizagem.

Ao final de uma unidade temática, há a necessidade legal de avaliar se os estudantes atingiram os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo currículo e apresentados pelo professor. Essa avaliação ocorre de maneira mais formal, por meio de instrumentos mais estruturados, e tem um caráter mais definitivo, já que os resultados obtidos, ao serem traduzidos em conceitos ou notas, ficarão registrados em documentos oficiais. Temos, então, a função sancionadora da avaliação, já que esta permite, ao fim e ao cabo, aprovar ou reprovar o aluno, efetivando-se, assim, a função somativa da avaliação.

Vale a pena salientar que a separação das funções da avaliação se dá para fins didáticos. Não significa que as etapas acontecem de maneira estanque. No decorrer do ensino-aprendizagem, essas funções se intercruzam. É importante, contudo, compreender cada uma dessas funções para que o docente possa utilizá-las adequadamente. Distinguir e integrar tais funções muitas vezes confunde o professor na sua rotina e isso inevitavelmente tem repercussões nas aprendizagens de seus alunos.

Tipos de avaliação

A avaliação formativa, na nossa proposta e de diversos autores (FERNANDES, 2009), não é responsabilidade apenas do docente. É uma sequência de ações cujas decisões

devem ser compartilhadas por todos os envolvidos. Sendo assim, o professor estabelece os objetivos de aprendizagem (a partir do que consta nos documentos curriculares); apresenta-os e dialoga com a turma; propõe e negocia os critérios de avaliação; analisa os processos e resultados alcançados pelos alunos; e sugere soluções quando estes resultados estão aquém dos objetivos propostos. O estudante, individualmente, adota os critérios propostos pelo docente; pode negociar critérios com o professor; exercita a autorregulação buscando alcançar os objetivos de aprendizagem; e colabora com a avaliação dos seus colegas.

Para Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009), a avaliação final, ou somativa, tem uma função sancionadora, na medida em que permite decidir pela aprovação ou reprovação em uma disciplina, além da promoção, ou não, ao seguinte curso ou a obtenção de uma determinada titulação. "Na avaliação somativa, se faz presente, e de maneira significativa, a intencionalidade das avaliações anteriores: inicial-diagnóstica e processual-formativa, e está muito influenciada por elas[13]." (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009 p. 39, tradução nossa). Embora muitas vezes a avaliação formativa e a somativa sejam concebidas de maneira dicotômica, estudos recentes (BROADBENT; PANADERO; BOUD, 2018) estão propondo superar essa dicotomia utilizando a avaliação somativa em processo de avaliação formativa, para fornecer dados e informações, em

13 En la evaluación sumativa cobra presencia y significado la intencionalidad de las evaluaciones anteriores: inicial-diagnóstica y procesual-formativa, y está muy influenciada por ellas.

constante retroalimentação do desenvolvimento do ensino-aprendizagem. É possível, e muitas vezes necessário, realizar avaliação somativa, principalmente influenciada pelo processo formativo em andamento.

Uma boa tarefa de avaliação final, ou somativa, caracteriza-se por estar contextualizada, ou seja, propõe uma situação que tenha sentido e se assemelhe ao que o estudante enfrentará como profissional. Deve ser complexa, ou seja, requer inter-relação com diferentes ideias ou considera diferentes variáveis, por parte do aluno. Precisa fugir do padrão da memorização literal, pois esta estratégia minimiza a possibilidade de se atingir uma aprendizagem significativa e autorregulada.

Avaliação formativa e aprendizagem autorregulada

De acordo com Alves, Faria e Pereira (2022), nas últimas décadas, houve uma crescente integração entre os campos teóricos da avaliação formativa e da autorregulação da aprendizagem, que, outrora, caminhavam separadamente. Como os resultados dessa junção têm demonstrado benefícios para a aprendizagem no ensino superior, faz-se necessário abordar, neste capítulo, o tema da autorregulação da aprendizagem.

Em uma meta-análise realizada por Ergen e Kanadli (2017), constatou-se que as estratégias de aprendizagem autorreguladas tiveram um efeito importante no desempenho acadêmico. Além disso, o tamanho do efeito comum calcu-

lado não mostrou diferença estatisticamente significativa de acordo com o tipo de estratégia de aprendizagem autorregulada, tipo de curso, desenho do estudo e nível de escolaridade, ou seja, os estudantes apresentaram bons resultados em todos esses aspectos.

O campo das ciências humanas em geral e da psicologia, em particular, se caracteriza pela diversidade de abordagens teórico-metodológicas que, não raro, podem levar a interpretações bastante divergentes sobre um mesmo fenômeno ou acontecimento. No âmbito das pesquisas sobre autorregulação da aprendizagem não é diferente e, por isso, contamos atualmente com diversos modelos teóricos que se propõem a explicá-la (SIMÃO; FRISON, 2013; PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014; PANADERO, 2017; GANDA; BORUCHOVITCH, 2018). Dentre os vários existentes, o que mais se adequa a essas características — e também o mais difundido (PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014) — é o de Barry Zimmerman, que será descrito doravante.

O modelo teórico de Barry J. Zimmerman

Podemos compreender o significado do termo autorregulação da aprendizagem a partir de definições apresentadas por Barry Zimmerman em diferentes textos. Para Schunk e Zimmerman (2003, p. 59, tradução nossa), por exemplo,

> [...] a *autorregulação* (ou *aprendizagem autorregulada*) refere-se à aprendizagem que resulta de pensamentos e comportamentos

> autogerados pelos alunos que são sistematicamente orientados para a consecução de seus objetivos de aprendizagem[14] (Itálicos no original).

Nessa definição, pode-se perceber claramente o papel central do aprendiz no seu processo de aprendizagem. Não se deve depreender disso, entretanto, que os resultados da aprendizagem são de responsabilidade exclusiva do estudante. O próprio Zimmerman deixa claro que há uma influência recíproca entre o sujeito e seu contexto no processo de aprendizagem (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2003).

Nesse sentido, Zimmerman (2013) propõe o que ele chama de Modelo Multinível de Treinamento Autorregulatório (*Multilevel Model of Self-Regulatory Training*). De acordo com esse modelo, existiriam quatro níveis ou etapas até a consecução do comportamento autorregulado. Os dois primeiros níveis teriam influência social e os dois últimos se caracterizariam por um controle mais pessoal das ações.

O primeiro dos quatro níveis referidos seria o nível observacional. O aprendiz deve observar um modelo aprendendo ou realizando algo a ser aprendido. O aprendiz/observador pode ser motivado ao constatar que o comportamento do modelo gera consequências positivas. O segundo nível é o da emulação, que ocorre quando o observador tenta reproduzir as ações do modelo, com o objetivo de aprendê-las. Aqui, o *feedback* social é crucial para melho-

14 *Self-regulation* (or *self-regulated learning*) refers to learning that results from student's self-generated thoughts and behaviors that are sistematically oriented toward the attainment of their learning goals.

ria da performance. Na etapa seguinte, chamada de nível autocontrolado, deve haver a prática deliberada por parte do aprendiz, que se utilizará de representações mentais do modelo outrora observado para avaliar o próprio progresso. Por fim, há o nível autorregulado, quando o aprendiz é capaz de adaptar seu desempenho às variações encontradas nos diversos contextos em que será executado o comportamento aprendido.

Em outra passagem, Ramdass e Zimmerman (2011, p. 198, tradução nossa) propõem a seguinte definição do conceito em foco: "A *autorregulação* é um processo proativo pelo qual os indivíduos organizam e gerenciam consistentemente seus pensamentos, emoções, comportamentos e ambiente, a fim de atingir metas acadêmicas.[15]" (Itálicos no original). Dessa proposição, depreende-se que a aprendizagem, para ser caracterizada como autorregulada, não pode ser meramente reativa em relação às tarefas, muito menos esporádica. Aqui também são evidenciados quatro fatores cruciais para a aprendizagem acadêmica: os pensamentos, as emoções, o comportamento e o ambiente.

No livro *The Handbook of Metacognition in Education*, de 2009, o autor dedica um capítulo, junto a Moylan (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009), para explicar os fundamentos da autorregulação. Assim como Ganda e Boruchovitch (2018), Zimmerman e Moylan apontam a importância dos aspectos motivacionais e metacognitivos para o alcance da

15 *Self-regulation* is a proactive process whereby individuals consistently organize and manage their thoughts, emoticons, behaviors, and environment in order to attain academic goals.

autorregulação acadêmica. Além disso, os autores mencionam, também, a presença de fatores como atenção, retenção, e autoconsciência no comportamento de estudantes autorregulados. Para Zimmerman, a autorregulação pode ser organizada em três fases, sendo elas nomeadas antecipação, performance e autorreflexão, em uma tradução direta (ver Figura 1).

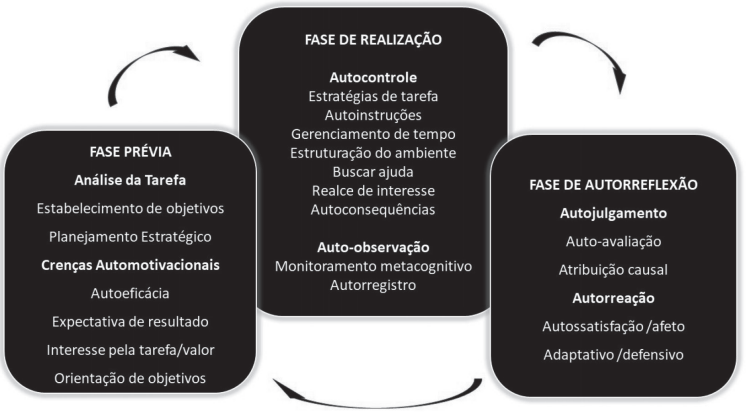

Figura 1 – Fases e subprocessos da autorregulação
Fonte: Adaptado de Zimmerman (2013a).

Na fase prévia — ou antecipação — se iniciaria a autorregulação, a partir da análise da tarefa a ser realizada. É necessário estabelecer objetivos e planejar estratégias para alcançá-los. Nessa fase, as crenças automotivacionais do estudante serão cruciais para o sucesso da etapa. Essas crenças são constituídas pela noção de autoeficácia que o indivíduo possui sobre si — ou seja, a percepção do seu potencial e

das suas limitações para execução de determinadas tarefas; a expectativa inicial posta sobre a tarefa a ser executada, a partir do planejamento realizado; o nível de interesse empreendido na atividade; e o foco nos objetivos estabelecidos. A capacidade de analisar corretamente a tarefa a ser realizada, bem como a construção de processos sistemáticos para solucionar componentes específicos de uma atividade (ZIMMERMAN, MOYLAN, 2009), são de grande auxílio para direcionar corretamente o estudante.

Para analisar a tarefa corretamente, o indivíduo precisa decompor a atividade em categorias ou etapas e, a partir dessa organização, estabelecer estratégias, levando em consideração as especificidades do contexto e das habilidades requeridas para executá-la. Assim, ele selecionará as estratégias e metodologias que mais se adequarão à atividade e ao ambiente em que está inserido. Outrossim, a forma como o estudante estabelecerá seus objetivos influenciará na motivação requerida para dar continuidade à atividade. Ao escolher objetivos realistas, que possam ser alcançados dentro do tempo previsto, o estudante conseguirá se manter motivado. Além disso, estudantes que têm o objetivo de aprender, em específico, tendem a utilizar estratégias de aprendizagem mais profundas e complexas, refletem melhor sobre o seu desempenho e se recuperam mais rápido de resultados insatisfatórios (GRANT; DWECK, 2003).

Acompanhada dos elementos acima, a automotivação também depende da percepção de autoeficácia, da expectativa de desempenho e do interesse intrínseco do estudante. Como mencionado anteriormente, a autoeficácia visa o

potencial e as limitações do indivíduo, além de influenciar na escolha dos objetivos, das estratégias e até do nível de esforço e persistência empreendidos. Assim também acontece com o nível de interesse intrínseco. Dessa forma, se for realista, a autoeficácia resultará em escolhas com maior nível de autorregulação.

Na segunda fase, que pode ser chamada de execução, ou performance, o estudante precisará exercitar o seu autocontrole e sua auto-observação. No que diz respeito ao primeiro comportamento, será necessário para executar as estratégias previamente estabelecidas, englobando os procedimentos para a realização da tarefa, como, por exemplo, plano de ação ou questionamento. Zimmerman chama essa estratégia de autoinstrução. Além disso, o autor aponta como outra estratégia de autocontrole o *imagery*, ou simbolismo visual, que conta com a capacidade do indivíduo de organizar visualmente as informações receptadas em mapas mentais, organogramas, diagramas ou outras formas de disposição. Esse procedimento ajuda na retenção de informações e aprendizagem, facilitando a retomada do que foi aprendido. O gerenciamento do tempo, também incluído na categoria de autocontrole, refere-se à habilidade de realizar as tarefas dentro do prazo, bem como prever o tempo necessário para realizar determinado passo – ou alcançar certo objetivo – e cumprir com a previsão. O gerenciamento do ambiente (com adaptações às necessidades do indivíduo e da atividade a ser executada) e a procura por ajuda também recaem como estratégias de autocontrole.

A prática da auto-observação, também dentro da segunda fase, ajudará o estudante a adaptar as estratégias

citadas acima às suas necessidades e desempenho. Para o autor, existem duas formas de realizar essa observação: procedimentos formais e informais. O autorregistro seria uma maneira formal de acompanhar o próprio processo de aprendizagem, enquanto o monitoramento metacognitivo se constitui como uma ferramenta informal de acompanhamento. Registros formais de acompanhamento são uma possibilidade de acompanhamento do desenvolvimento e de desempenho que beneficiam o estudante à medida que fornecem detalhes específicos, confiabilidade e datas. Modelos como portfólios, por exemplo, são comumente usados também por docentes, geralmente da educação básica, para observar e acompanhar o desempenho dos seus alunos durante o ano letivo, fornecendo dados confiáveis que os auxiliam na adaptação e no direcionamento de estratégias de ensino para as necessidades dos alunos.

Por fim, a fase de autorreflexão é organizada em duas categorias: o autojulgamento e a autorreação. O autojulgamento se refere a um processo de coleta e organização das informações previamente registradas, fazendo um balanço sobre as expectativas iniciais, os objetivos estabelecidos e as estratégias utilizadas para executar as atividades, entre outros aspectos importantes para o andamento do ciclo. Ele abarca dois momentos: autoavaliação e atribuições causais. Os estudantes elaboram comparações entre o planejamento e a execução das atividades (autoavaliação) e atribuem significados a elas (atribuição causal), fazendo julgamentos sobre as fases anteriores. É comum a emersão de sentimentos durante esse processo, que poderão influenciar futuras ações.

O autor explica que os objetivos traçados pelos estudantes durante a fase de planejamento irão influenciar o padrão que será utilizado pelos mesmos para se avaliarem durante a terceira fase. Os estudantes geralmente utilizam como base para seus padrões de avaliação os próprios desempenhos obtidos anteriormente, a comparação social com o desempenho de outros indivíduos e o domínio de suas habilidades. Nesse momento, estabelecer padrões realistas será de grande importância para a manutenção da motivação. As atribuições causais, definidas por Zimmerman e Moylan (2009, p. 304) como "[...] crenças sobre as implicações causais de resultados pessoais [...]", podem influenciar a motivação do indivíduo, a depender das explicações adotadas. Por exemplo, ao focar em fatores incontroláveis — como a inteligência —, o estudante pode facilmente se sentir desmotivado. Porém, quando vincula ao erro aspectos controláveis — como o esforço empregado —, conseguirá manter a motivação para modificar seus comportamentos e utilizar estratégias mais eficazes.

Enfim, a categoria de autorreação é composta por dois comportamentos que ditarão a continuidade, ou não, do ciclo de autorregulação. São elas as decisões adaptativas ou defensivas. O primeiro tipo se refere à continuidade, ou modificação, do uso das estratégias utilizadas, dentro do ciclo de autorregulação. Por outro lado, as decisões defensivas levam o estudante a se esquivar do ciclo de autorregulação, seja pela modificação, seja aprimoramento das estratégias, a fim de evitar desconfortos e insatisfações. Algumas reações defensivas, exemplificadas por Zimmerman, são não pedir ajuda, procrastinar, desengajar cognitivamente e desenvol-

ver o sentimento de apatia. Essas decisões serão diretamente influenciadas pela autossatisfação, também presente na categoria de autorreação. A autossatisfação diz respeito a como o indivíduo reagirá a seu próprio julgamento do desempenho obtido. Se a resposta for satisfatória, é mais provável que ele tome uma decisão adaptativa. Porém, caso as expectativas não sejam alcançadas e o autojulgamento não seja favorável, o estudante poderá sentir uma insatisfação que facilitará a tomada de decisões defensivas, atrapalhando a continuidade do ciclo de autorregulação.

Avaliar para promover a autorregulação da aprendizagem

Schneider e Preckel (2017) realizaram uma revisão sistemática de 38 meta-análises que investigaram diversas variáveis correlacionadas ao desempenho de estudantes do ensino superior. Os resultados obtidos foram agrupados em duas grandes categorias: variáveis relativas ao ensino e variáveis relativas aos estudantes. No primeiro grupo, constam seis categorias, das quais nos interessa, para o presente texto, os achados sobre os impactos das práticas avaliativas no desempenho dos alunos.

Foram encontradas oito variáveis relacionadas à avaliação que repercutiram positivamente na aprendizagem dos estudantes (SCHNEIDER; PRECKEL, 2017). Por questões de espaço, discutiremos apenas quatro dessas variáveis: os objetivos de aprendizagem, os critérios de avaliação, o *feedback* avaliativo e a participação discente. Vale salientar que essa última variável foi a que obteve a correlação mais alta, segundo os autores. A seguir, passaremos a discutir quatro

elementos-chave da avaliação formativa para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada.

Objetivos de aprendizagem

Os objetivos de aprendizagem são aqueles comportamentos que os alunos devem desenvolver ao final de um período intencional e planejado de ensino. Esses comportamentos podem ser redigir um texto dissertativo, analisar uma amostra no microscópio, realizar um teste estatístico ou tocar uma peça clássica no piano, por exemplo. Tais objetivos devem ser compartilhados por escrito pelos docentes, discutidos com os alunos e retomados frequentemente ao longo do semestre ou ano letivo. Além dos objetivos gerais da disciplina, cada unidade temática deve ter seu objetivo de aprendizagem revelado, para que os alunos fiquem cientes do que se espera deles e sejam capazes de monitorar suas próprias aprendizagens durante todo o processo, e não apenas ao final deste. Deve-se, entretanto, levar em consideração a ressalva feita por Sadler:

> A especificação de objetivos em termos de resultados observáveis dos alunos não é uma tarefa trivial e requer uma habilidade considerável. Onde a classificação a partir de objetivos explícitos foi tentada, a tendência tem sido tornar-se cada vez mais específica, com objetivos cada vez mais refinados, em parte na crença de que isso aumenta a objetividade do processo ou a clareza com que ele pode

> ser comunicado. Quando isso é levado longe demais, no entanto, os conjuntos de objetivos tendem a se tornar atomísticos e pouco manejáveis. Além disso, quanto mais os objetivos são expressos como resultados distintos, mais provável é que cada objetivo se torne operacionalmente isolado dos outros, e a configuração geral que constitui o que é a unidade e o que os alunos devem adquirir por meio de conhecimentos e habilidades integrados fica em segundo plano[16]. (SADLER, 2005, p. 181, tradução nossa).

Sendo assim, deve haver um equilíbrio. Não é recomendável apresentar um objetivo único e abrangente, que estipule o que os estudantes deverão aprender ao final do curso, assim como não é necessário estipular um objetivo para cada aula ministrada. Conforme mencionado anteriormente, deve-se propor objetivos para cada unidade temática de maneira que a consecução desses objetivos menores ou específicos deverá conduzir os estudantes a alcançarem o objetivo

16 The specification of objectives in terms of observable student outcomes is a nontrivial task and requires considerable skill. Where grading against explicit objectives has been attempted, the tendency has often been to become more and more specific, with objectives that are finer and finer grained, partly in a belief that this increases the objectivity of the process or how clearly it can be communicated. When this is taken too far, however, the sets of objectives tend to become atomistic and unmanageable. In addition, the more the objectives are expressed as distinct outcomes, the more likely it is that each objective will become operationally isolated from the others, and the overall configuration that constitutes what the unit is about and what the students are supposed to acquire by way of integrated knowledge and skills recedes into the background.

geral do curso ou disciplina. Nesse contexto, a finalidade do processo avaliativo é mostrar a professores e estudantes o quão perto ou distante estes últimos estão dos objetivos de aprendizagem e o que deve ser feito para alcançá-los.

Critérios de avaliação e padrões de desempenho

Uma vez estabelecidos os objetivos, os professores precisam definir parâmetros que os permitam julgar da maneira mais precisa possível se o estudante alcançou tais objetivos e, caso não tenha alcançado, a que distância se encontra deles. É aí que entram em ação os critérios de avaliação:

> Critérios são atributos ou regras que são úteis como alavancas para fazer julgamentos. Embora os julgamentos possam ser feitos analiticamente (isto é, construídos progressivamente usando critérios) ou holisticamente (sem usar critérios explícitos), é praticamente impossível explicar um determinado julgamento, uma vez feito, sem se referir a critérios[17]. (SADLER, 2005, p. 179, tradução nossa).

Os critérios devem descrever, da maneira mais objetiva possível, os parâmetros a partir dos quais a aprendizagem

17 Criteria are attributes or rules that are useful as levers for making judgments. Although judgments can be made either analytically (that is, built up progressively using criteria) or holistically (without using explicit criteria), it is practically impossible to explain a particular judgment, once it has been made, without referring to criteria.

será avaliada. Assim como os objetivos de aprendizagem, os critérios precisam ser compartilhados por escrito, discutidos e, preferencialmente, negociados com os alunos. Ao final de uma avaliação formal, recomenda-se discutir a pertinência dos critérios com a turma, visando o seu aperfeiçoamento, seja em relação à sua capacidade de descrever o que se propõe, seja em função da sua compreensão pelos estudantes.

De acordo com Sadler (2005), os critérios de avaliação servem ao propósito de comunicar aos alunos, com antecedência, como a qualidade dos seus desempenhos será julgada. Além disso, os critérios assegurarão que a qualidade do trabalho realizado pelos estudantes será avaliada sem interferência de fatores estranhos, tais como o desempenho passado de um determinado aluno ou a comparação com seus colegas.

Junto com os critérios de avaliação, os padrões de desempenho também auxiliam os professores não apenas a tornar as suas avaliações menos suscetíveis a vieses, como também a comunicar suas expectativas sobre a qualidade dos trabalhos aos alunos. Esses padrões informam aos estudantes quais os desempenhos mínimos aceitáveis, bem como os desempenhos intermediários e aqueles que atendem plenamente aos objetivos de aprendizagem propostos.

Sadler (2014) adverte-nos que é muito comum confundir critérios de avaliação com padrões de desempenho. Por isso, o próprio autor propõe uma diferenciação entre esses dois termos:

> Um critério é uma propriedade ou qualidade usada na avaliação das respostas dos alunos

> às tarefas de avaliação, enquanto um padrão é um nível mínimo de realização usado como ponto de referência quando se julga a qualidade do trabalho de um aluno para que o código apropriado possa ser atribuído a ele[18]. (SADLER, 2014, p. 275, tradução nossa).

Por "código" o autor se refere a símbolos que sintetizam o nível de desempenho alcançado pelos discentes em uma determinada avaliação e que podem ser compartilhados, tais como notas ou conceitos (A, B, C…, Excelente, Bom, Aceitável, Insuficiente…, etc.). Um recurso bastante útil, que reúne critérios de avaliação e padrões de desempenho em um mesmo instrumento, são as rubricas. Elas ajudam a diminuir os vieses da avaliação, bem como permitem apresentar aos alunos, com antecedência, os critérios a partir dos quais serão avaliados e os níveis de desempenho esperados (DE LA CRUZ FLORES; ABREU HERNÁNDEZ, 2014).

Uma rubrica consiste basicamente numa tabela de dupla entrada que abriga os critérios de avaliação em diversas células de uma determinada coluna. O mais comum é que se use a coluna da esquerda para alocar os critérios. Para cada critério de avaliação, serão apresentados os padrões de desempenho nas linhas correspondentes. Esses padrões serão descritos a partir do mínimo aceitável até o máximo esperado, passando por um ou mais desempenhos interme-

18 A criterion is a property or quality used in appraising student responses to assessment tasks, whereas a standard is a minimum achievement level used as a reference point when judging the quality of a student's work so the appropriate code can be assigned to it.

diários. Recomenda-se não apresentar muitos níveis intermediários, pois isso dificultaria o uso das rubricas. A seguir, apresenta-se um exemplo de rubrica, que pode servir de referência para a construção de outras:

PADRÕES / CRITÉRIOS	EXCELENTE	BOA	SATISFATÓRIA	INSATISFATÓRIA
CONTEÚDO DE APRENDIZAGEM (OBJETIVOS)	Decompõe os objetivos de aprendizagem (conceitos e comportamentos) em critérios de avaliação e níveis de desempenho, sem haver sobreposição nem lacunas entre eles.	Decompõe os objetivos de aprendizagem (conceitos e comportamentos) em critérios de avaliação e níveis de desempenho, com sobreposição **ou** lacunas entre eles.	Decompõe os objetivos de aprendizagem (conceitos e comportamentos) em critérios de avaliação e níveis de desempenho, com sobreposição **e** lacunas entre eles.	Não decompõe adequadamente os objetivos de aprendizagem. Os critérios de avaliação e níveis de desempenho não têm relação com esses objetivos.
LINGUAGEM CLARA	A linguagem utilizada é descritiva, está redigida de maneira gramaticalmente correta, é compreensível para o público não especializado e usa apenas os jargões inevitáveis.	A linguagem utilizada é descritiva, está redigida de maneira gramaticalmente correta, mas é pouco compreensível para o público não especializado ou usa muitos jargões.	A linguagem utilizada é pouco descritiva, apresenta erros gramaticais, é pouco compreensível para o público não especializado e usa muitos jargões.	A linguagem é muito pouco descritiva, carregada de jargões e redigida de maneira confusa, excessivamente técnica ou gramaticalmente incorreta.
PRATICIDADE	Apresenta uma quantidade ótima de critérios (entre 3 e 6) e padrões (entre 3 e 5), sendo estes descritos de maneira completa e objetiva.	Apresenta uma quantidade ótima de critérios de avaliação, mas com muitos ou poucos níveis de desempenho (ou o contrário), sendo estes descritos de maneira completa e objetiva.	Apresenta uma quantidade ótima de critérios de avaliação, com muitos ou poucos níveis de desempenho (ou o contrário), descritos de maneira incompleta ou prolixa.	Excesso ou falta de critérios de avaliação; poucos ou muitos níveis de desempenho; descrição incompleta e/ou prolixa.
FEEDBACK	Permite tanto a quem avalia quanto a quem é avaliado saber em que situação a tarefa se encontra (erros e acertos) e o que falta para atingir o grau máximo de qualidade.	Permite somente a quem avalia saber em que situação a tarefa se encontra (erros e acertos) e o que falta para atingir o grau máximo de qualidade.	Permite somente a quem avalia saber em que situação a tarefa se encontra (erros e acertos) mas não o que falta para atingir o grau máximo de qualidade.	Pouco informativa tanto para quem avalia como para quem é avaliado; não descreve nem o momento atual nem o que falta para atingir o grau máximo de qualidade.

Figura 2 – Rubrica para avaliar rubricas
Fonte: Elaboração própria.

Como se pode observar no exemplo acima, além de oferecer a avaliados e avaliadores referências explícitas e objetivas sobre quais aspectos relevantes das tarefas acadêmicas serão tomados como indicadores de aprendizagem, as rubricas também cumprem a função de oferecer *feedbacks*, não só sobre o produto final, mas também sobre o processo de elaboração das atividades. Como a utilização de *feedbacks* no processo avaliativo é um tema bastante discutido na literatura, dedicaremos uma seção a ele.

Feedback *avaliativo*

De acordo com Nicol e Macfarlane-Dick (2006, p. 199, tradução nossa), "[...] a avaliação formativa refere-se à avaliação que é especificamente destinada a gerar *feedback* sobre o desempenho para melhorar e acelerar a aprendizagem[19]". Nessa perspectiva, o *feedback* se torna um elemento crucial no processo avaliativo que visa promover a aprendizagem e a autorregulação.

Hattie e Timperley (2007), em um artigo já clássico na literatura sobre avaliação da aprendizagem, afirmam que o bom *feedback* deve responder a três perguntas: para onde estou indo? Como estou indo? O que fazer a seguir? A resposta à primeira pergunta (para onde estou indo?) deve recuperar os objetivos de aprendizagem acordados previamente; a resposta à segunda (como estou indo?) deve informar ao aprendiz o conhecimento, o desempenho ou o aprendizado alcançado até o momento da avaliação, e também o que falta para atingir plenamente os objetivos propostos; já a resposta à terceira (o que fazer a seguir?) deve comunicar ao aluno o que ele pode fazer para reduzir a distância entre o estado atual e o almejado.

Essas três perguntas, segundo Hattie e Timperley (2007), operam em quatro níveis. No nível da tarefa, o *feedback* informa sobre quão bem ela está sendo realizada, apontando os erros e acertos cometidos pelo estudante. Esse é um dos

19 Formative assessment refers to assessment that is specifically intended to generate feedback on performance to improve and accelerate learning.

tipos de *feedback* mais usados pelos docentes. A despeito da sua frequência, o *feedback* sobre a tarefa apresenta a limitação de ser pouco generalizável a outras situações. Ele ajuda a melhorar a tarefa, mas não necessariamente melhora o aprendiz.

O *feedback* que atua no nível do processo se caracteriza por oferecer informações sobre as ações empreendidas pelos alunos para realizar as atividades de aprendizagem e sobre como eles podem melhorar tais ações. O *feedback* sobre a autorregulação fornece aos estudantes informações sobre como gerenciar o processo de aprendizagem, levando em consideração os elementos já mencionados anteriormente: pensamentos, emoções, comportamentos e ambiente.

Os tipos de *feedback* descritos acima, que atuam sobre a tarefa, o processo e a autorregulação, podem ser classificados como *feedbacks* baseados em desempenho (HATTIE; ZIERER, 2019). Há, entretanto, um quarto tipo de *feedback* que não se encaixa neste grupo: o *feedback* sobre a pessoa, que se caracteriza por fazer elogios ou críticas direcionados ao aprendiz e não à tarefa por ele realizada. Embora bastante comum, este é o tipo de *feedback* menos efetivo, pois não fornece informações que ajudem a melhorar o desempenho ou a aprendizagem.

Seguindo o princípio de utilizar o *feedback* para desenvolver a aprendizagem e sua autorregulação, Nicol e Macfarlane-Dick (2006) propõem sete princípios de boas práticas de *feedback*. Para eles, o bom *feedback* ajuda a esclarecer o que é um bom desempenho, explicitando quais os objetivos, critérios e padrões de desempenho esperados. Os

alunos só podem atingir os objetivos de aprendizagem se os compreenderem, assumirem alguma propriedade sobre eles e forem capazes de avaliar o próprio progresso.

O bom *feedback* facilita a autoavaliação da aprendizagem. Oportunizar aos alunos momentos e estratégias para refletir sobre a própria aprendizagem é uma maneira de desenvolver a sua autorregulação. O *feedback* eficaz deve fornecer informações de alta qualidade aos alunos sobre sua aprendizagem. Isso significa "[...] informação que ajuda os alunos a solucionar problemas do seu próprio desempenho e realizar a autocorreção: isto é, ajuda os alunos a agirem para reduzir a discrepância entre suas intenções e os efeitos resultantes[20]." (NICOL; MACFARLANE-DICK, 2006, p. 208, tradução nossa).

Seguindo com o quarto princípio, o bom *feedback* deve encorajar o diálogo entre professores e colegas sobre a aprendizagem. O *feedback* não deve ser apenas um punhado de informações fornecidas pelo professor e recebidas passivamente por seus alunos. O diálogo entre as partes é fundamental para assegurar que o estudante compreenda as orientações oferecidas.

No âmbito das emoções, o bom *feedback* deve encorajar crenças motivacionais positivas e promover a autoestima discente. Cada estudante desenvolve, ao longo de sua trajetória escolar e acadêmica, crenças distintas sobre a própria

20 Is information that helps students troubleshoot their own performance and self-correct: that is, it helps students take action to reduce the discrepancy between their intentions and the resulting effects.

capacidade que repercutem na sua motivação. De acordo com os autores, a motivação e a autoestima se beneficiam mais de avaliações formativas, que proporcionam informações sobre o progresso do aluno, do que de avaliações somativas que são qualificadas apenas por notas.

O bom *feedback* oferece oportunidades para fechar a lacuna entre o desempenho atual e o desejado. Para que as informações recebidas pelo aluno possam ser efetivamente postas em prática, é preciso que este aluno tenha a possibilidade de refazer o trabalho com base nas orientações recebidas. Por fim, o bom *feedback* deve fornecer informações aos próprios professores, as quais podem ser usadas para ajudar a moldar o ensino. Esse é um elemento importante, pois, em muitas situações, para melhorar a aprendizagem dos alunos, é necessário ajustar ou mesmo modificar significativamente a prática docente.

Participação discente

Sabe-se que a autonomia, característica tão almejada nos meios educacionais, não é algo que nasce com as pessoas. Tampouco é algo que floresce em um determinado momento na vida de alguém. A autonomia é uma competência que pode ser desenvolvida desde que as condições para o seu desenvolvimento estejam disponíveis. No âmbito acadêmico, a competência para avaliar de maneira autônoma as tarefas de aprendizagem tem sido chamada de julgamento avaliativo. De acordo com Tai e outros (2018, p. 471, tradução nossa) "[...] o julgamento avaliativo é a capacidade

de tomar decisões sobre a qualidade do próprio trabalho e do trabalho de outrem[21].".

Para os referidos autores, além da prática do *feedback* e da utilização de rubricas, a autoavaliação e a avaliação por pares são recursos que ajudam a desenvolver o julgamento avaliativo dos estudantes universitários. Essas estratégias tendem a ser mais eficientes quando são fornecidos critérios de avaliação que orientem os alunos e quando se solicita a eles a elaboração de *feedbacks* sobre as tarefas avaliadas e não apenas uma nota.

Em uma meta-análise realizada por Yan e colaboradores (2021), foi encontrada uma correlação estatisticamente significativa e positiva entre a prática de autoavaliação e o desempenho acadêmico em estudantes do ensino superior. Os autores ressaltam, entretanto, que não é qualquer procedimento de autoavaliação que promove uma melhor aprendizagem. Nas palavras dos próprios autores:

> Os resultados mostraram que as intervenções de autoavaliação com feedback explícito sobre o desempenho dos estudantes tiveram tamanhos de efeito significativamente maiores do que aqueles sem feedback explícito. Estes achados destacam o papel crucial de outras pessoas (por exemplo, professores e colegas) no processo de autoavaliação. [...] Em contraste, a autoavaliação sem feedback explícito

21 Evaluative judgement is the capability to make decisions about the quality of work of self and others.

> é problemática, não apenas porque é difícil perceber sua influência, mas também porque está sujeita a vieses que nunca são revelados e examinados abertamente[22]. (YAN et al., 2021, p. 11, tradução nossa).

Vê-se, portanto, que, embora a autoavaliação da aprendizagem seja uma maneira do estudante julgar seus próprios progressos em relação aos objetivos de aprendizagem previamente determinados, isso não significa que essa ação deva acontecer solitariamente. O estudante pode e deve contar com apoios externos, materializados na figura do professor, dos colegas ou de outros recursos tais como rubricas, ambientes virtuais de aprendizagem etc., para que sua autoavaliação seja mais explícita, consciente e, dentro do possível, isenta de vieses.

Para colaborar com a implantação das práticas de autoavaliação, Panadero, Jonsson e Strijbos (2016) elencaram seis recomendações que visam orientar os docentes a tomarem melhores decisões:

1. Defina os critérios pelos quais os alunos avaliam seus trabalhos;

2. Ensine os alunos a aplicar os critérios;

22 The results showed that self-assessment interventions with explicit feedback on students' performance had significantly larger effect sizes than those without explicit feedback. This finding highlights the crucial role of other persons (e.g. teachers and peers) in the self-assessment process [...] In contrast, self-assessment without explicit feedback is problematic not only because it is difficult to notice its influence, but also because it is subject to biases that never get revealed and openly examined.

3. Dê, aos alunos, *feedbacks* sobre suas autoavaliações;

4. Dê, aos alunos, ajuda no uso dos dados da autoavaliação, para melhorar o desempenho deles;

5. Forneça tempo suficiente para a revisão, após a autoavaliação;

6. Não transforme a autoavaliação em autoqualificação, contando-a para nota.

Duas recentes meta-análises sugerem a importância da avaliação por pares na aprendizagem dos participantes. A revisão realizada por Double, McGrane e Hopfenbeck (2020) incluiu relatos de 54 pesquisas levadas a cabo em todos os segmentos educacionais, desde a educação básica até o ensino superior. Já o trabalho de Li e outros (2020) revisou 58 estudos. O principal – e surpreendente – resultado comum às duas meta-análises é que a avaliação por pares leva a melhores resultados de aprendizagem que a avaliação conduzida pelos docentes.

Panadero, Jonsson e Strijbos (2016) também colaboraram com a prática da avaliação por pares, apresentando as seguintes recomendações:

1. Esclareça o propósito da avaliação por pares, sua justificativa e expectativas para os alunos;

2. Envolva os alunos no desenvolvimento e esclarecimento dos critérios de avaliação;

3. Combine os participantes (por exemplo, indivíduos, grupos) de uma forma que estimule a avaliação por pares produtiva;

4. Determine o formato da avaliação por pares (por exemplo, classificação com ou sem comentários) e o modo de interação (por exemplo, face a face ou on-line);

5. Forneça treinamento de qualidade, exemplos e prática (incluindo *feedbacks*);

6. Forneça rubricas, roteiros, listas de verificação ou outros andaimes tangíveis;

7. Especifique atividades e escala de tempo;

8. Monitore o processo e treine os alunos.

Para finalizar essa seção, vale ressaltar que o processo de avaliação por pares pode se beneficiar muito das tecnologias digitais contemporâneas e dos ambientes virtuais de aprendizagem (HYPOLITO; ROSA; LUCCAS, 2020). Essas tecnologias oferecem recursos de grande valor para a prática avaliativa, tais como a variedade de formas de *feedback* (por escrito, áudio ou vídeo), a distribuição randômica ou intencional das atividades entre os estudantes, a utilização de rubricas e o anonimato na avaliação.

Conclusão

O objetivo deste texto foi apresentar aos docentes universitários um panorama sobre avaliação da aprendizagem. Esse panorama se inicia com os fundamentos da avaliação, seus tipos e funções, e avança até a proposta de uma avaliação formativa que consegue incluir a participação dos estudantes nas diversas etapas do processo avaliativo. Para atingirmos esse propósito, buscamos sustentar nossa argumentação em pesquisas, realizadas tanto no Brasil como em outros países, que têm demonstrado a efetividade da avaliação formativa para o desempenho acadêmico no ensino superior.

Nós, professores universitários, estamos assistindo a uma mudança bastante significativa nas características dos

alunos que ingressam na universidade, quer seja ela pública ou privada. A ampliação do acesso, que tem permitido que estudantes de classes sociais menos favorecidas possam obter uma profissão de nível superior, possibilita que muitos dos ingressantes sejam os primeiros de suas famílias a frequentar uma universidade. Se por um lado é louvável que esse público tenha uma melhor perspectiva de futuro, por outro eles iniciam os estudos em desvantagem por não se beneficiarem de um determinado capital cultural (MOROSINI; FELICETTI, 2019).

Uma outra característica dessas novas gerações de estudantes que não pode ser menosprezada é a sua relação com as tecnologias digitais contemporâneas. É certo que estar conectado tem seus prós e contras. A favor da cultura digital, pode-se citar um maior e mais rápido acesso à informação, melhor comunicação entre os pares e maior disponibilidade de recursos de aprendizagem como videoaulas, tutoriais, literatura científica etc. Em contrapartida, ter na palma da mão o mesmo dispositivo que se usa para aprender e para o lazer pode levar — e frequentemente leva — os alunos a um uso excessivo destes aparelhos, acarretando problemas que dificultam a vida universitária (PAUL et al, 2023), o que reforça a necessidade de desenvolvimento da autorregulação.

Diante dessas e outras transformações do nosso alunado, é preciso também engendrar uma mudança na maneira de promover a aprendizagem acadêmica e, consequentemente, a sua avaliação. A prática avaliativa levada a cabo em muitas salas de aula universitárias é secular e já não atende aos anseios de uma sociedade que exige cada vez mais a construção de autonomia pela via da participação em todos os processos nos quais os sujeitos se envolvem. Sendo assim,

urge que nos apropriemos de bases conceituais sólidas que fundamentem práticas que colaborem sempre para o desenvolvimento do potencial de todos e cada um desses sujeitos.

Questões para reflexão:

1. Você já parou para ouvir os estudantes sobre a sua maneira de avaliá-los? Que tal um diálogo franco para começar a melhorar este processo?
2. Os objetivos de aprendizagem e os critérios pelos quais você avalia a consecução desses objetivos estão claros para você e para os estudantes? Que tal construir, com eles, uma rubrica de avaliação?
3. Seus *feedbacks* avaliativos oferecem informação de qualidade para que os estudantes não apenas superem as dificuldades imediatas, mas também sigam aprendendo com autonomia? Que tal adotar a autoavaliação e avaliação por pares, para colaborar com o desenvolvimento de aprendizes autônomos?

Referências

ALVES, Iron Pedreira; FARIA, Ivan; PEREIRA, Juliana Laranjeira. Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem no ensino superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 9, p. e023035-e023035, 2023.

ANDRADE, Azarias Machado de; PIRES, Emmy Uehara. Avaliação dos níveis de ansiedade dos estudantes da UFRRJ. **Trabalho (En) Cena**, v. 5, n. 1, p. 248-268, 2020.

BIGGS, John. **Calidad del aprendizaje universitario**. Madrid: Narcea, 2008

BROADBENT, Jaclyn; PANADERO, Ernesto; BOUD, David. Implementing summative assessment with a formative flavour: A case study in a large class. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 43, n. 2, p. 307-322, 2018.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO DIAGO, Jesús. **Evaluación educativa de aprendizajes y competencias**. Madrid: Pearson Educación, 2010.

COLL, César *et al*. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DE LA CRUZ FLORES, Gabriela; ABREU HERNÁNDEZ, Luis Felipe. Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. **REDU: Revista de Docencia Universitaria**, v. 12, n. 1, p. 31, 2014.

DOUBLE, Kit; MCGRANE, Joshua; HOPFENBECK, Therese. The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. **Educational Psychology Review**, v. 32, n. 2, p. 481-509, 2020.

ERGEN, Binnur; KANADLI, Sedat. The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A

meta-analysis study. **Eurasian Journal of Educational Research**, v. 17, n. 69, p. 55-74, 2017.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, n. 46, 2018.

GRANT, Heidi; DWECK, Carol S. Clarifying achievement goals and their impact. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 85, p. 541–553, 2003.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. **Review of educational research**, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

HATTIE, John; ZIERER, Klaus. **10 princípios para a aprendizagem visível**: educar para o sucesso. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

HYPOLITO, Vera Adriana Huang Azevedo; ROSA, Selma Santos; LUCCAS, Simone. Avaliação pelos pares com o uso de tecnologias digitais no ensino superior. **Revista Meta: Avaliação**, v. 12, n. 35, p. 281-307, 2020.

IRALA, Valesca Brasil; MENA, Liziane Padilha. Avaliação discente na percepção de docentes da educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, 2021.

LI, Hongli *et al*. Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 45, n. 2, p. 193-211, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem–componente do ato pedagógico**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2022.

MOROSINI, Marília; FELICETTI, Vera Lucia. Estudantes de primeira geração (P-Ger) na educação superior brasileira: analisando os dados da PNS-2013. **Educar em Revista**, v. 35, p. 103-120, 2019.

NICOL, David; MACFARLANE-DICK, Debra. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. **Studies in higher education**, v. 31, n. 2, p. 199-218, 2006.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Avaliação da aprendizagem na univesidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, p. 37-46, 2005.

PANADERO, Ernesto. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. **Frontiers in psychology**, p. 422, 2017.

PANADERO, Ernesto; ALONSO-TAPIA, Jesús. Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. **Psicología educativa**, v. 20, n. 1, p. 11-22, 2014.

PANADERO, Ernesto; JONSSON, Anders; STRIJBOS, Jan-Willem. Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom

implementation. *In*: In: LAVEAULT, Dany, ALLAL, Linda. (eds). **Assessment for learning**: Meeting the challenge of implementation. Cham: Springer, 2016. p. 311-326.

PAUL, Vanessa Cristina Godoi de et al. Análise da dependência do uso de smartphone em comparação à dor, sono, ansiedade e depressão em universitários. **Fisioterapia em Movimento**, v. 36, p. e36110, 2023.

RAMDASS, Darshanand; ZIMMERMAN, Barry. Developing self-regulation skills: The important role of homework. **Journal of advanced academics**, v. 22, n. 2, p. 194-218, 2011.

SADLER, D. Royce. Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. **Assessment & evaluation in higher education**, v. 30, n. 2, p. 175-194, 2005.

SADLER, Royce. The futility of attempting to codify academic achievement standards. **Higher Education**, v. 67, n. 3, p. 273-288, 2014.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SCHNEIDER, Michael; PRECKEL, Franzis. Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. **Psychological bulletin**, v. 143, n. 6, p. 565, 2017.

SCHUNK, Dale. H.; ZIMMERMAN, Barry. J. Self-regulation and learning. *In*: REYNOLDS, William M.; MILLER,

Gloria E.; WEINER, Irving B. (ed.). **Handbook of psychology**: educational psychology. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2003. p. 59-77.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 2-20, 2013.

TAI, Joanna *et al*. Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. **Higher Education**, v. 76, n. 3, p. 467-481, 2018.

VILELA, Naiara Sousa; MELO, Geovana Ferreira; DIAS, Marlei José de Souza. Avaliação da aprendizagem: perspectiva de professores e alunos da Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-18, 2020.

YAN, Zi *et al*. The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: a meta-analysis. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, p. 1-15, 2021.

ZIMMERMAN, Barry. From cognitive modeling to self--regulation: A social cognitive career path. **Educational psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013a.

ZIMMERMAN, Barry. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. **Self-regulated learning and academic achievement**, p. 1-36, 2013b.

ZIMMERMAN, Barry; MOYLAN, Adam. Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. *In*: HACKER, Douglas J.; DUNLOSKY, John; GRAESSER, Arthur C. (ed.). **Handbook of metacognition in education**. Abindgon: Routledge, 2009. p. 299-315.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Iron Pedreira Alves

Doutor em Psicologia pela *Universidad Autónoma de Madrid*. Mestre em Educação pela UNICAMP, graduado em Psicologia pela UFBA. Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/BA). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU/UEFS e Coordenador Geral do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE/UEFS).

E-mail: ipalves@uefs.br

Juliana Laranjeira Pereira

Doutora em Medicina e Saúde pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduC/UNEB. Pedagoga e Psicopedagoga. Especialista em Neuropsicologia. Professora Adjunta do

Departamento de Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/BA). Pesquisadora nas áreas de Formação Docente e de Saúde Mental. Assessora Pedagógica do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE/UEFS).

E-mail: jlpsantos@uefs.br

Vanessa da Silva Peixoto

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Foi bolsista de Iniciação Científica do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (NEPPU) por dois anos (2018-2020), financiada pela FAPESB e pela PROBIC/UEFS, respectivamente. Fundadora e ex-Presidente da Liga Acadêmica de Psicopedagogia da UEFS. Secretária Acadêmica do Núcleo de Pós-Graduação Gastão Guimarães.

E-book

ITINERÁRIOS FORMATIVOS PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Este livro foi composto no formato 15,0 x 21,0 cm, fonte Minion Pro (texto principal e títulos), em outubro de 2023.

A profissionalidade docente como foco da formação é defendida nessa obra ensaio uma vez que se busca valorizar e fortalecer a profissão docente. Maria Isabel Cunha destaca a necessidade de investimento na profissionalidade, pois, para essa autora, ensinar nunca é um processo estático, permanente, é mudança e movimento constantes. Essa autora contribui para o campo temático da formação de professores, do processo de ensino, dos seus saberes estruturantes, do currículo e das políticas educacionais para esse campo científico de conhecimento, que inclui a educação superior com toda a sua diversidade e complexidade. Destaca os elementos do processo didático-pedagógico, a exemplo das necessidades e potencialidades dos estudantes universitários, das relações humanas e inclusivas no processo educacional, das metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem e do processo de avaliação formativa na educação superior. Um processo formativo que se enraíza nos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e institucionais, que envolvem e afetam intensamente a trajetória da universidade contemporânea.

ISBN: 978-65-88707-67-8

9 786588 707678

Editora zarte